

Bewegungserfahrungen und Doing Gender/Undoing Gender

**Einfluss bewegungsbiografischer Erfahrungen und subjektiver Sichtweisen zur
Bewegung und zum Doing Gender/Undoing Gender auf das professionelle
Handeln frühpädagogischer Fachkräfte in der Kindertagesstätte**

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Nicola Böcker-Giannini

aus

Ratingen

April 2017

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2017 angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Klaus Fischer

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Wolfgang Beudels

Inhaltsverzeichnis

1.	Inhaltsverzeichnis	3
2.	Abbildungsverzeichnis	7
3.	Einleitung.....	10
4.	Methodische Einordnung: Forschungsprozess.....	12
4.1	Die Forscherin im Forschungsprozess – Biografische Grundlagen	12
4.2	Forschungsfeld – Zum Stand der Forschung	14
4.3	Forschungsfragestellung.....	25
4.4	Bewegungsbiografie – eine Definition	26
4.5	Forschungsmethode	27
4.5.1	Teilnarratives Leitfadeninterview	28
4.5.2	Gruppendiskussion	29
4.5.3	Auswahl der Stichprobe/Sampling.....	31
4.5.4	Datenauswertung – „Integratives Basisverfahren“ (vgl. Kruse, 2014)	32
4.5.5	(Fremd-)Verstehen und Indexikalität im Forschungsprozess	35
4.5.6	Begründung für die Wahl des Analyseverfahrens.....	37
5.	Theoretische Einordnung: Gendertheorien	38
5.1	Naturbedingte versus soziale Konstruktion von Geschlecht.....	39
5.2	„sex“ und „gender“	42
5.3	Auf den Charakter kommt es an – „Geschlechtscharaktere“	44
5.4	Doing Gender	46
5.4.1	Doing Gender im Heteronormativitäts- und Machtdiskurs.....	48
5.4.2	„Can we ever not do gender?“ (vgl. West/Zimmermann, 1987)	50
5.5	Undoing Gender	51
6.	Theoretische Einordnung: Körper und Leib.....	53
6.1	Der vergeschlechtliche Körper	59
7.	Theoretische Einordnung: Die Kindertagesstätte/der Kindergarten in Deutschland....	60
7.1	Geschichte deutscher Kinderbetreuung	61
7.2	Der Kindergarten in der Bundesrepublik	65
7.3	Die Kindertagesstätte in der DDR	66
7.4	Gesamtdeutsche Kindergartenpolitik	66

7.5	„Frauenberuf“ fröhpädagogische Fachkraft	67
7.6	Gender in der Kindertagesstätte	69
8.	Empirischer Teil: Modell zur Erfassung der Motive zum Doing Gender und Undoing Gender anhand biografischer Fallrekonstruktionen	72
8.1	(Fremd-)Verstehen und Indexikalität – Herstellung kommunikativen Sinns in der Interaktion im Interviewverlauf	74
8.2	Reifikation von Geschlecht im Interviewverlauf	80
8.3	Erzählfikturen als homologe Muster in der Textanalyse	89
8.3.1	Kippfigur als homologes Muster der Motive zum Undoing Gender und Doing Gender	89
8.3.2	Spannungsräume als Grundfiguren der Motive zum Doing Gender	94
9.	Empirischer Teil: Zentrale Motive zum Undoing Gender und Doing Gender	95
9.1	„Geschlecht ist nicht repräsentiert“ – zentrales Motiv zum Undoing Gender	96
9.1.1	Thematisierungsregeln im Rahmen der Motive zum Undoing Gender	96
9.1.2	Motiv: „Geschlecht ist überlagert“	97
9.1.3	Motiv: „Geschlecht ist gleichberechtigt“	100
9.1.4	Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“	102
9.1.5	Zusammenfassung	105
9.2	„Geschlecht ist naturbedingt“, „Geschlecht ist umweltbedingt“, „Geschlecht und Bewegung sind Freiheit“ und „Geschlecht und Bewegung sind Begrenzung“ – Zentrale Motive zum Doing Gender	106
9.2.1	Thematisierungsregeln im Rahmen der Motive zum Doing Gender	106
9.2.2	Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“	108
9.2.3	Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	118
9.2.4	Motiv: „Geschlecht wird verortet“	129
9.2.4.1	Toilettenräume – „Geschlecht wird verortet“	130
9.2.4.2	Fußballkäfig – „Geschlecht wird verortet“	134
9.2.4.3	Draußen versus drinnen – „Geschlecht wird verortet“	137
9.2.4.4	Oben versus unten – „Geschlecht wird verortet“	139
9.2.4.5	Zusammenfassung	140
9.2.5	Motiv „Geschlecht wird gespielt“	141
9.2.5.1	Fußball – „Geschlecht wird gespielt“	145

9.2.5.2	Kampfspiele – „Geschlecht wird gespielt“	152
9.2.5.3	Tanzen – „Geschlecht wird gespielt“	161
9.2.5.4	Rollenspiel – „Geschlecht wird gespielt“	172
9.2.5.5	Zusammenfassung	175
9.2.6	Geschlecht wird materialisiert.....	176
9.2.6.1	Arbeitstasche versus Handtasche – „Geschlecht wird materialisiert“	178
9.2.6.2	Pferdeleine versus Körperkontakt – „Geschlecht wird materialisiert“	181
9.2.6.3	Zusammenfassung	182
9.2.7	Professionelles Handeln im Spannungsraum zw. „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	183
9.2.7.1	Methodisierung von Bewegung.....	183
9.2.8	Professionalisierung im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	187
9.2.8.1	Logisches Denken und handwerkliches Geschick versus Empathie – ein Fallbeispiel	192
10.	Empirischer Teil: Ausnahmen bestätigen die Regel – Eine biografische Fallbeschreibung	199
11.	Empirischer Teil: Gender als interdependente Kategorie/Intersektionalität.....	203
11.1	Migrationsealtern – Ein ethnozentrisches Konzept deutet sich an.....	205
11.2	Zusammenfassung	211
12.	Empirischer Teil: Motive zum Undoing Gender und Doing Gender – eine Zusammenfassung	211
13.	Fazit.....	219
13.1	Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte	220
13.1.1	Reflexion der eigenen Bewegungsbiografie im Kontext von Doing Gender und Undoing Gender.....	221
13.1.2	Fachwissen in den Bereichen: Doing Gender/Undoing Gender sowie Sprache und Bewegung im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender	222
13.1.3	Fachwissen im Bereich: Methodisch-didaktische Konzepte von Bewegung im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender	223
13.1.4	Selbsterfahrung mit Bewegung im Kontext von Doing Gender /Undoing Gender	224

13.1.5	Reflexion des professionellen Handelns im Kontext von Bewegung und Doing Gender/Undoing Gender	225
13.1.6	Reflexion des eigenen Sprachhandelns im Kontext von Doing Gender und Undoing Gender.....	226
13.1.7	Reflexion des eigenen beruflichen Werdegangs.....	227
13.1.8	Bildungs- und gesellschaftspolitische Konsequenzen –Professionalisierung im Kontext von Geschlecht.....	228
14.	Literatur	230
15.	Anhang.....	247
15.1	Interviewleitfaden erste Erhebungsphase – Interviews zu Bewegungsbiografien und subjektiven Theorien fröhpädagogischer Fachkräfte	247
15.2	Interviewleitfaden zweite Erhebungsphase: Interviews zu Bewegungsbiografien und subjektiven Theorien fröhpädagogischer Fachkräfte zum Themenbereich U3 und Gender	250
15.3	Interviewleitfaden zweite Erhebungsphase – Gruppendiskussion mit fröhpädagogischen Fachkräften zu Bewegungsbiografien und subjektiven Theorien zum Themengereich Gender	253
15.4	Transkriptionsregeln (nach Dresing/Pehl, 2011)	255

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Zentrale Motive zur Bewegung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung““	17
Abbildung 2: Beispiel für eine manuelle Sequenzanalyse des transkribierten Interviews nach dem Prinzip "line by line"	33
Abbildung 3: Merkmalsgruppen des männlichen und weiblichen Geschlechts nach Hausen (1976, S. 368).....	45
Abbildung 4: „Erfassung zentraler Motive zur Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen“ (Böcker et al., 2014, S. 13)	72
Abbildung 5: Erfassung zentraler Motive zum Doing Gender und Undoing Gender im Kontext zentraler Motive zur Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen ...	73
Abbildung 6: Modell zur Herstellung kommunikativen Sinns im Rahmen der Interviews der vorliegenden Forschungsarbeit.....	75
Abbildung 7: Reifikation von Geschlecht im Interviewverlauf im Kontext der zentralen Motive zum Doing Gender und Undoing Gender	80
Abbildung 8: Kippfigur-Motive zum Doing Gender – Reifikation – Undoing Gender	89
Abbildung 9: Motive zum Doing Gender im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“	94
Abbildung 10: Motive zum Doing Gender im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	94
Abbildung 11: Motive und zentrale Motive zum Doing Gender und Undoing Gender.....	96
Abbildung 12: Motive zum Doing Gender im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“	108
Abbildung 13: Motive zur Bewegung und Motive zum Doing Gender im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	118
Abbildung 14: „Zentrale Motive zur Bewegung im Spannungsraum zwischen den Zentralen Motiven ‚Bewegung ist Freiheit‘ und ‚Bewegung ist Begrenzung‘“ (Böcker et al., 2014, S. 21).....	119
Abbildung 15: Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“.....	129
Abbildung 16: Toilettenräume – Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	130

Abbildung 17: Fußballkäfig – Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	134
Abbildung 18: Drinnen versus draußen – Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	137
Abbildung 19: Oben versus unten – Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	139
Abbildung 20: Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	141
Abbildung 21: Fußball - Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	145
Abbildung 22: Kampfspiele – Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	152
Abbildung 23: Tanzen – Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	161
Abbildung 24: Rollenspiel – Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	171
Abbildung 25: Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ – Dichotome Gegenüberstellung von Gegenständen beziehungsweise Materialien	176
Abbildung 26: Arbeitstasche versus Handtasche – Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	178
Abbildung 27: Pferdeleine – Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	181
Abbildung 28: Methodisierung von Bewegung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“	183

Abbildung 29: Professionalisierung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven
„Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind
Begrenzung“187

Abbildung 30: Logisches Denken und handwerkliches Geschick versus Empathie – Dichotome
Gegensätze im Kontext von Professionalisierung und Geschlecht.....192

3. Einleitung

Die Dissertation ist angebunden an das im Jahr 2014 abgeschlossene Verbundprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK) der Universität zu Köln sowie der Hochschulen Dortmund, Niederrhein und Koblenz (vgl. Fischer et al., 2016). Auf Grundlage des Projektes wurde das Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“ entwickelt (vgl. Schneider et al., 2015). Die Ergebnisse des BiK-Projektes werden in der vorliegenden Arbeit aufgenommen und weiterentfaltet. Dabei erfolgt ein Rückgriff insbesondere auf das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der qualitativen Hauptuntersuchung. So wird die Analyse der leitfadengestützten Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften zu ihren Bewegungserfahrungen und subjektiven Theorien zur Bewegung (Böcker et al., 2014; Koch et al., 2016) interdisziplinär ausgeweitet und um die Aspekte des Doing Gender (s. Kapitel 5.4) und Undoing Gender (s. Kapitel 5.5) ergänzt.

Die Verbindung zwischen den Themen Gender und Kindertagesstätte¹ wird schon seit einigen Jahren in der Öffentlichkeit auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert. So werden verstärkt Männer für das Arbeitsfeld der frühkindlichen Bildung gesucht oder das Thema Geschlecht in Fortbildungen aufgegriffen. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat beispielsweise durch das gemeinsam mit dem Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderte Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010) die Diskussion zur Erhöhung des Männeranteils angestoßen. Entsprechende Studien des Bundesministeriums wie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher“ (2011) und „Spielt Geschlecht eine Rolle – Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten“ (2015), untersuchen dabei das Arbeitsumfeld männlicher und weiblicher Fachkräfte. Die Studien nehmen Rahmen-, Arbeits- und Ausbildungsbedingungen (ebd., S. 33) in den Blick und legen Gründe dar, warum vergleichsweise wenig Männer in Kindertagesstätten arbeiten. Dabei wird auf die Attraktivität des Berufsfeldes für Männer verwiesen und konstatiert, dass sich diese durch monetäre Anreize ebenso erhöhen ließe, wie durch das Angebot, eine Leitungsfunktion zu übernehmen (ebd., S. 86).

Auch diverse Fortbildungsträger rücken das Thema Gender in der Kindertagesstätte in den Blickpunkt. Forderungen nach mehr Männern spiegeln sich in den Seminarangeboten ebenso wider, wie der Wunsch, sich mit stereotypen Geschlechtszuschreibungen

¹ Im Rahmen der Dissertation wird der Begriff Kindertagesstätte oder synonym Kita als Bezeichnung für alle Einrichtungen verwendet, in der Kinder im Alter von null bis sechs Jahren betreut werden. Der Begriff steht somit im vorliegenden Text für alle Einrichtungen unabhängig von lokalen und regionalen Besonderheiten. Der Begriff des Kindergartens geht auf Fröbel (s. Kapitel 7.1) zurück und wird im Rahmen der Dissertation im historischen Kontext verwendet.

auseinanderzusetzen. So hat der Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V. beispielsweise im Jahr 2013 im Rahmen des Projekts „MAIK – Männer arbeiten in Kitas“ zahlreiche unterschiedliche Fortbildungen zum Themenbereich angeboten und zusätzlich für „Männer in Kitas“ einen entsprechenden Arbeitskreis gegründet. Auch das „Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg“ hat entsprechende Fortbildungen regelmäßig in seinen Angebotskatalog aufgenommen. Themen wie „Blau und Rosa sind für alle da! Geschlechterbewusstes Handeln in der Kita“ (2017) oder „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Kitathema?“ (ebd.) sind zwei entsprechende Beispiele. Die Liste der Fortbildungen ließe sich um weitere Anbieter ergänzen und verdeutlicht damit das Interesse der Fachkräfte und Träger am Themenbereich Gender in der Kindertagesstätte. Neben der Diskussion um mehr Männer in Kitas fokussieren auch Initiativen, die sich mit sexueller Vielfalt beschäftigen, zunehmend die Institution Kindergarten als Wirkungsbereich und bieten entsprechende Fortbildungen und Arbeitsmaterialien an (vgl. Queerformat, 2017).

Auch das Datenmaterial wird immer umfangreicher. So vermeldet das Statistische Bundesamt, dass am 01. März 2014

„527 400 Personen als pädagogisches Personal sowie als Leitungs- und Verwaltungspersonal“ (2014)

in Kindertagesstätten tätig waren.

„Gegenüber dem Jahr 2007 hat sich der Personalbestand um gut 161 000 Personen (+ 44 %) erhöht. Der Anstieg von 6,3% gegenüber dem Vorjahr war der höchste jährliche Zuwachs beim Personal seit 2007“ (ebd.).

Das Statistische Bundesamt erhebt seine Daten unter anderem auch mit Bezug auf die Frage wie viele männliche Fachkräfte in Kitas arbeiten und stellt dabei fest, dass deren Anteil von März 2007 (3,2 Prozent) bis zum Erhebungszeitraum 2014 um 1,7 Prozentpunkte auf 4,9 Prozent gestiegen (vgl. ebd.) ist. Im Vergleich zum Anteil weiblicher Fachkräfte sind die Männer jedoch auch im Jahr 2014 in den Kindertagesstätten deutlich in der Unterzahl.

Die zuvor zitierten Studien und Daten liefern die Gründe dafür, dass Institutionen wie beispielsweise das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie zahlreiche Träger von Kindertagesstätten eine Erhöhung des Männeranteils in Kindertagesstätten fordern und entsprechende Initiativen unterstützen.

Eigene Erfahrungen der Forschenden legen nahe, dass entsprechende Diskussionen in Teams der Kitas und durch diverse Trägervertreter*innen² ebenfalls geführt werden. Richtet sich der Blick in der Diskussion auf die mehrheitlich in Kitas arbeitenden Frauen, so impliziert die Forderung nach mehr Männern in der frühpädagogischen Arbeit jedoch auch die Annahme, dass Frauen Kinder in ihren Entwicklungsaufgaben nicht umfassend unterstützen können. Legt man die gängigen Geschlechterrollen stereotypisierenden Annahmen zugrunde, so wird an verschiedenen Stellen konstatiert (vgl. auch Kasüschke, 2004, S. 368 und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011b, S. 43ff.), dass im Angebot weiblicher pädagogischer Fachkräfte insbesondere männlich konnotierte Tätigkeiten wie beispielsweise das Bauen, Werken und Konstruieren und entsprechende Bewegungsangebote wie etwa das Toben und Fußballspielen unterrepräsentiert sind.

Die vorliegende Dissertation greift diese aktuellen Diskussionen auf und untersucht dabei auf Grundlage der Bewegungsbiografien frühpädagogischer Fachkräfte die Entstehung, Aufrechterhaltung sowie gegebenenfalls Veränderung subjektiver Theorien zur Konstruktion von Geschlecht. Rekonstruiert werden dabei bewegungsbiografische Lebensverläufe sowie subjektive Sichtweisen zum Doing Gender und Undoing Gender frühpädagogischer Fachkräfte.

4. Methodische Einordnung: Forschungsprozess

Im folgenden Kapitel wird der Forschungsprozess abgebildet, der der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Dabei wird die eigene Positionierung der Forschenden im Feld thematisiert, das Forschungsfeld umrissen und die Forschungsfragestellung unter Einbezug des methodischen Vorgehens dargelegt.

4.1 Die Forscherin im Forschungsprozess – Biografische Grundlagen

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer Fragestellung zum Thema Gender setzt voraus, sich vor und während des Forschungsvorhabens Klarheit über die eigenen Motive zu verschaffen und sich jederzeit im Verlauf des Interviews und der entsprechenden Analyse mit der eigenen Positionierung zur jeweiligen Interviewperson auseinanderzusetzen. Wie im Folgenden noch beschrieben wird, ist deshalb ein rekonstruktives Verfahren, welches in der Analyse der Daten immer wieder auch die Fragen der Interviewerin³ in den Blick nimmt und eine kritische Reflektion ermöglicht, Grundlage für den gesamten Forschungsprozess.

² Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird als Mittel der sprachlichen Darstellung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten durchgehend das Gendersternchen * verwendet. Ausnahmen finden sich im Text an den Stellen, an denen eine Geschlechtsmarkierung für die Forschungsarbeit aus Sicht der Forschenden notwendig erscheint.

³ Da es sich bei beiden Interviewerinnen um Personen handelt, die sich selbst als weiblich definieren, wird im Verlauf der Arbeit die weibliche Form verwendet.

Aufgrund biografischer Erfahrungen der Forschenden können dabei wie in jedem Forschungsvorhaben nicht alle Themen erkannt und analysiert werden. Die vorliegende Arbeit bietet somit einen subjektiven Überblick der Forschenden auf die Ergebnisse der Analyse.

Die Grundlage für die Auswahl der Kategorien Bewegung, Kinder(garten) und Gender liegt unter anderem begründet in meiner⁴ eigenen Biografie. So spielte das Thema Bewegung bei mir von Kindesbeinen an eine große Rolle. Das Ausprobieren unterschiedlichster Sportarten führte nach meinem Abitur direkt zum Studium an der Sporthochschule in Köln. Beruflich wie privat bin ich dem Thema Bewegung immer treu geblieben. Nach einer Stelle in der Organisation eines Sportverbandes und einer parallelen Weiterbildung im Bereich Psychomotorik kam die Kindertagesstätte als Betätigungsfeld hinzu. Während ich zunächst mein eigenes Wissen als Trainerin für Kitakinder praktisch weitergeben konnte, wurde die Aus-, Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte schnell ein weiteres berufliches Betätigungsfeld. Über die Stelle einer Fachberaterin für Bewegungspädagogik bei einem Kitaträger fand ich dann an der Hochschule Koblenz im Projekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ eine Anstellung. Die Auseinandersetzung mit Bewegungsbiografien frühpädagogischer Fachkräfte wurde hier im Rahmen der qualitativen Untersuchung für zweieinhalb Jahre zu meinem Hauptaufgabengebiet.

Mit dem Thema Gender im weitesten Sinne befasste ich mich ebenfalls bereits mein Leben lang. Während dies in meiner Kindheit implizit geschah, habe ich mich in den letzten 20 Jahren immer wieder auch mit meiner eigenen Biografie auseinandergesetzt und viele Ereignisse meines Lebens reflektiert. So ist hierbei als prägendes Erlebnis zu nennen, dass meine Mutter als Automechanikerin einen für die Zeit der 1970/1980er Jahre, meiner Kindheit, atypischen Frauenberuf ausgeübt hat. Die Spiele auf dem Autohof meines Großvaters sind mir dabei ebenso auch heute noch in Erinnerung wie die Geschichten meiner Mutter über ihre Ausbildungszeit und die entsprechenden Hürden, die für sie als Frau zu überwinden waren. Meine Auseinandersetzung mit der mir durch die Gesellschaft zugeschriebenen Rolle als Frau spiegelt sich in meiner Erinnerung im Wesentlichen an zwei Schlüsselstellen meiner Kindheit wider. So war ich im Fußballverein als einziges Mädchen der lokalen Presse und der Vereinszeitung einen Artikel wert. Mein Geschlecht stand hierbei im Mittelpunkt des Interesses. Für mich ging es beim Fußball spielen eher um Leistung und um das gemeinsame Spiel mit meinen männlich konnotierten Freunden. Meine Eltern haben meine Sportwahl dabei immer positiv unterstützt.

Meine Rolle als Mädchen/Frau wird in meiner Erinnerung wieder relevant, als meine Erstkommunion anstand und es in der Diskussion mit meinen Eltern um das vermeintlich

⁴ Die folgenden Aussagen sind, im Gegensatz zur restlichen Arbeit, bewusst aus der Ich-Perspektive der Forschenden geschrieben, da es sich um persönliche Anmerkungen zur Biografie handelt.

„richtige“ Outfit und Auftreten als Kommunionkind ging. Die Fotos, die mich im weißen Kleid zeigen, belegen noch heute meinen Unwillen, in die vorgegebene Rolle zu schlüpfen und mich im Aussehen durch das Tragen eines Kleides anzupassen. Die implizite Hochzeitssymbolik ist mir dabei erst deutlich später bewusst geworden.

Eine wesentliche Phase in meiner Biografie zur Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht ist in meiner eigenen Positionierung als lesbische Frau zu sehen, die nach Beendigung des Studiums ihren Abschluss fand. Eine intensive Auseinandersetzung mit meinem eigenen Körper und der Rolle als lesbische Frau in der Gesellschaft folgten. Unter anderem habe ich mich diesbezüglich mehrere Jahre im Beirat eines politisch organisierten Frauensportvereins, eines Queeren-Zentrums sowie als queerpolitische Sprecherin einer Partei im Rahmen meines Mandats als Bezirksverordnete engagiert. Die Arbeit hat meine Sensibilität für die Themen von Frauen und queeren Menschen in der Gesellschaft geprägt.

Auf Grundlage meiner eigenen biografischen Erfahrungen positioniere ich mich derzeit als weiße, lesbische Cisgender⁵ Frau, die dem Mittelstand angehört. Für meine Interviewpartner*innen bin ich entsprechend ihrer eigenen Positionierungen somit entweder demselben oder einem anderen Geschlecht zugehörig, da ich mich selbst entsprechend als Frau vorgestellt habe. Eine Positionierung außerhalb der Dualität der Geschlechter konnte ich im Rahmen der Interviewsituation nicht feststellen. Unter anderem aufgrund meiner Stellung als Mitarbeiterin einer Universität während der Interviewphasen, ist davon auszugehen, dass mich meine Interviewpartner*innen als Expertin in den Bereichen Gender, Bewegung und Kindertagesstätte wahrgenommen haben. Entsprechende Hinweise lassen sich im Interviewmaterial darstellen. Als Forschende gehe ich somit im vorliegenden Feld mit verschiedenen „Brillen“, die meine biografischen, theoretischen und politischen Erfahrungen zu den benannten Kategorien widerspiegeln, an die Interviews und deren Analyse heran. Die Ergebnisse stelle ich ab Kapitel 8 dieser Arbeit dar.

4.2 Forschungsfeld – Zum Stand der Forschung

Für das Forschungsfeld relevant sind Untersuchungen, die die biografische-, gender-, früh- und sportpädagogische Forschung betreffen. Hierbei sind insbesondere Arbeiten von Interesse, die analog zur vorliegenden Forschungsarbeit die Grounded Theory Methodologie (GTM) als Forschungsdesign zu Grunde legen. Betrachtet man das Forschungsfeld im Hinblick auf die GTM, so lassen sich zahlreiche Arbeiten mit der entsprechenden Forschungsgrundlage aufzählen. Die Biografie- und Genderforschung setzt dabei schon lange

⁵ Im Oxford Dictionary wird Cisgender definiert als „Denoting or relating to a person whose sense of personal identity and gender corresponds with their birth sex“ (2017). Cisgender ist somit die Bezeichnung für Personen, deren Geschlechtsidentität mit dem Geschlecht übereinstimmt, welches ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde.

verstärkt auf die GTM. Beispielhaft sind hier die Arbeiten „Biographie und Geschlecht“ von Bettina Dausien (1996) sowie „Grenzenlos normal?“ von Kerstin Bronner (2011) zu nennen. Im Bereich der sportpädagogischen Forschung sind erst seit einigen Jahren entsprechende Arbeiten wie beispielsweise die Ausführungen von Peter Frei et al. (2000) sowie Wolf-Dietrich Miethling/Claus Krieger (2004) zu finden. Auch auf dem Feld der Bewegungsbiografie sind Studien zu nennen, die sich im Rahmen der GTM verorten lassen. So liegen beispielsweise die Dissertationen zum Thema „Verbundenheit im Sportunterricht“ von Agnes Schuchert (2011) und die Studie „Wir/Ich und die anderen' Vergleichende Konstruktionen von Gruppenidentität im Sportunterricht“ von Krieger (2003) vor. Auf dem Feld der Studien beziehungsweise Forschungsergebnisse zum Thema Biografie bei frühpädagogischen Fachkräften und Sportlehrer*innen hat sich beispielsweise Anja Bastigkeit (2007) mit Bildungsbiografien von Grundschullehrenden auseinandergesetzt. Vera Volkmann (2008) hat in ihrer Arbeit „Biografisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern“ den Einfluss von Biografie auf das berufliche Handeln im Fachbereich Sport untersucht. Beide Untersuchungen fanden ebenfalls auf Grundlage der GTM statt.

In Bezug zum Thema Gender und Sportlehrer*innen lassen sich ebenfalls zahlreiche Arbeiten nennen, deren Grundlage jedoch in der Regel nicht die GTM ist. Beispielhaft befasst sich Michaela Firley-Lorenz (2004) in der empirischen Studie „Gender im Sportlehrerberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule“ mit dem Thema. Über die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit lassen sich erste Bezüge auch zum Thema Gender in Bewegungsbiografien frühpädagogischer Fachkräfte herstellen. Es ist zu vermuten, dass im Gegensatz zu den Sportlehrer*innen (vgl. ebd., S. 87) nicht alle frühpädagogischen Fachkräfte auch eine Sozialisation im Sportverein erfahren haben. Die Bewegungsbiografie dürfte somit vor dem Hintergrund der Berufswahl bei frühpädagogischen Fachkräften eine andere Rolle spielen, als bei Sportlehrer*innen, die sich durchweg als „erfolgreiche Sportlerinnen“ (vgl. ebd., S. 228) beschreiben. Ein zentrales Ergebnis der Dissertation von Michaela Firley-Lorenz ist, dass es zwei „Typen“ von Sportlehrer*innen gibt, die vor dem Hintergrund ihres Geschlechts gegensätzliche sportbezogene Orientierungen und Körperselbstbilder entwickelt haben (vgl. ebd., S. 225).

„So repräsentieren die L-Typ-Sportlehrerinnen eher den Wunsch nach Androgynität und damit nach der Realisierung aller Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten für Frauen, die in unserer Gesellschaft Männern vorbehalten sind. [...] Die B-Typ-Sportlehrerinnen dagegen verkörpern eher, entsprechend dem Differenzansatz in der Frauenforschung, die Aufwertung von Weiblichkeitsmustern und verfolgen mehr frauentypische Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 226).

Die Entwicklung des Sport- und Körperhabitus in Kindheit und Jugend, die in der Arbeit dargestellt werden, können zur Einordnung der Ergebnisse der vorliegenden Dissertation ebenfalls relevant sein. So wird den Eltern die entscheidende Rolle im Konstruktionsprozess zugeschrieben.

„Alle Sportlehrerinnen beschreiben sich für die Zeit ihrer Kindheit als ‚raum-greifendes‘ Mädchen, das sich von den einengenden Momenten der ‚Weiblichkeit‘ absetzen konnte, ohne sich deshalb notwendig dem ‚Männlichen‘ zuzuordnen“ (ebd., S. 227).

Auch frühpädagogische Fachkräfte in der Kita rücken in den vergangenen Jahren verstärkt ins Zentrum des Interesses der Forschung. Die Ergebnisse der Bereiche Gender/frühpädagogische Fachkräfte sowie Gender/Bewegung/Kita werden im Folgenden kurz dargestellt und ihre Relevanz für die vorliegende Arbeit eingeordnet. So befassen sich Michael Cremers/Jens Krabel (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2012) und Tim Rohrman (2009; 2010 et al.; Aigner, 2012; Wanzeck-Sielert, 2014) immer wieder mit der Forderung nach „mehr Männern“ in Kitas. In seinem Aufsatz „Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte“ (Rohrman et al., 2010) beschreibt der Autor drei Argumentationslinien für den Einsatz von männlichen Fachkräften. Diese sind:

„In Kindertagesstätten fehlt das männliche Geschlecht“, „Jungen brauchen männliche Integrationsfiguren“, „Geschlechtergerechte Erziehung benötigt Männer und Frauen“ (ebd., S. 4).

In der Studie „Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (Rohrman/Aigner, 2012) wurden qualitative und quantitative Verfahren eingesetzt, um Schüler*innen, Auszubildende und pädagogische Fachkräfte zu interviewen.

„Die Ergebnisse machen deutlich, dass männliche Pädagogen in der Praxis und bei Eltern sehr erwünscht sind und die pädagogische Arbeit in Kitas wesentlich bereichern können. Dem stehen jedoch oft Vorurteile und Unsicherheiten gegenüber, die Jungen und Männern den Einstieg ins Arbeitsfeld erschweren. Dazu gehört nicht zuletzt der ‚Generalverdacht‘, dass Männer im Kindergarten keine ‚richtigen‘ Männer, schwul oder sogar pädophil und mögliche Sexualtäter seien“ (ebd., Abstract).

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist damit die Frage relevant, wie frühpädagogische Fachkräfte ihre Arbeitsweise auch im Kontext von Geschlecht darstellen und dabei durch ihre Aussagen Doing Gender oder Undoing Gender Motive beschreiben. Interessant können hierbei insbesondere Interviewsequenzen zu geschlechts- und/oder bewegungsspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen weiblich und männlich konnotierten Erzählpersonen sein.

Mit dem Thema Bewegung in der frühen Kindheit im Kontext von Kita befasste sich das gleichnamige Verbundforschungsprojekt „BiK – Bewegung in der frühen Kindheit“, an das die vorliegende Dissertation angedockt ist. Es war Teil des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Robert-Bosch-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut getragenen Projektes „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF). Im Rahmen des Verbundprojektes wurde in verschiedenen Teilschritten der Bildungsbereich Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung in der Kita in den Blick genommen (vgl. Fischer et al., 2016, 9ff.). Nach der Untersuchung des Bewegungsverständnisses und der Analyse der Bildungs- und Orientierungspläne sowie exemplarisch der Fachschul- und Hochschulcurricula sämtlicher Bundesländer in Deutschland wurden frühpädagogische Fachkräfte und Lehrende an Fachschulen und Hochschulen in einer quantitativen und einer qualitativen Hauptuntersuchung zu ihren Bewegungserfahrungen und subjektiven Theorien zur Bewegung interviewt. Die Ergebnisse dieser Dissertation rekurrieren insbesondere auf die Resultate der qualitativen Hauptuntersuchung. Dabei konnten im Verbundprojekt die drei zentralen Motive „Bewegung ist Fundament“, „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ aufgrund der Auswertung von leitfadengestützten Interviews vor dem Hintergrund der Grounded Theory Methodologie als Forschungsdesign generiert werden. Die jeweils relevanten Ergebnisse werden in den Kapiteln zum Doing Gender der vorliegenden Arbeit dargestellt und in Korrelation zur Konstruktion von Geschlecht bewertet. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Forschungsergebnisse der qualitativen Hauptuntersuchung gegeben.

Während das Motiv „Bewegung ist Fundament“ ausschließlich bei den Lehrenden ermittelt werden konnte, sind die Motive „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ in beiden Interviewgruppen zu finden (s. Abb.1).

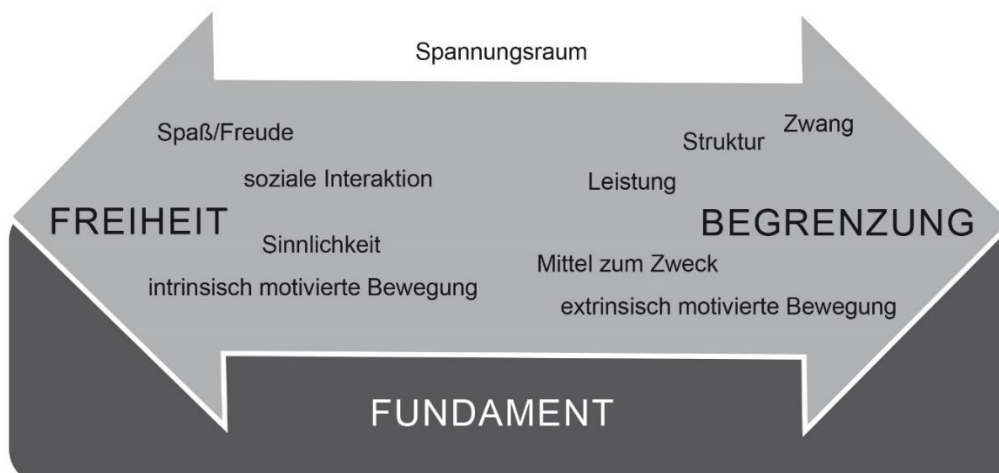


Abbildung 1: „Zentrale Motive zur Bewegung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung““ (Böcker et al., 2014, S. 21)

Die Motive „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ beschreiben aufgrund ihrer Dichotomie einen Spannungsraum, der auch in den Aussagen der Erzählpersonen im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu konstatieren ist und die Grundlage für die Verortung der Motive zum Doing Gender (s. Kapitel 9.2) bildet. Die jeweiligen zentralen Motive zur Bewegung werden auf Grundlage von zahlreichen Motiven beschrieben. So definieren die Motive „Bewegung ist Spaß/Freude“, „Bewegung ist soziale Interaktion“, „Bewegung ist Sinnlichkeit“ und „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ eher das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“. Das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ hingegen wird eher von den Motiven „Bewegung ist Struktur“, „Bewegung ist Zwang“, „Bewegung ist Mittel zum Zweck“, „Bewegung ist Leistung“ und „Bewegung ist extrinsisch motiviert“ dargestellt. In diesem Spannungsraum lassen sich auch Aussagen der Erzählpersonen zum professionellen Handeln verorten. Dieses scheint durch Themen wie Aufsichtspflicht, Sicherheit und Haftung begrenzt und somit im Spannungsraum tendenziell dem zentralen Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ zugeordnet zu sein. Ein differenzierteres Bild des professionellen Handelns ergibt sich in den Aussagen der Erzählpersonen im Kontext der Methodisierung von Bewegung. Während Sequenzen zum Freispiel, zur freien Bewegung und offenen Arbeit eher das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ beschreiben, lassen sich Aussagen zum strukturierten Sport und zu angeleiteten Angeboten eher in Richtung „Bewegung ist Begrenzung“ verorten. Entsprechende Empfehlungen zur Veränderung der Ausbildungspraxis runden das Bild ab. In ihnen wird eine differenziertere „Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie“, mehr „Raum für Selbsterfahrung mit Bewegung“, eine Erweiterung des Fachwissens in den Bereichen „Auseinandersetzung mit methodisch didaktischen Konzepten und gesetzlichen Rahmenbedingungen“ sowie verstärkter „Reflexion“ des professionellen Handelns angeregt (vgl. Böcker et al., 2014, S. 52ff.). Der Bezug zu den Handlungsempfehlungen für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext von Doing Gender und Undoing Gender erfolgt im Rahmen dieser Arbeit im Kapitel 13.1..

Einen ersten Überblick über frühkindliche Bewegungsförderung in Bezug zum Geschlecht findet sich bei Petra Gieß-Stüber (2006). Sie fasst in ihrem Artikel zum Thema „Frühkindliche Bewegungsförderung, Geschlecht und Identität“ den Forschungsstand zusammen, entfaltet ihre Theorien anhand von Interviews von Übungsleiter*innen und Beobachtungen im Eltern-Kind-Turnen und legt Konsequenzen für zukünftige Forschungsprojekte fest. Dabei stellt sie dar, dass das Thema

„geschlechtsspezifische Unterschiede in der motorischen Entwicklung in der Ontogenese der ersten sieben Lebensjahre [...] in der Fachliteratur keine Erwähnung [findet]“ (ebd., S. 99).

In Bezug zum Alter finden sich bei Remo Largo (2009) Hinweise darauf, dass sich zum Ende des zweiten Lebensjahres sozialisationsbedingte Unterschiede im Spielverhalten zwischen

den Geschlechtern beobachten lassen (vgl. ebd., S. 100). Neben der Bildung geschlechtshomogener Gruppen innerhalb der Kitagruppe, beziehen sich die Unterschiede im Rahmen von Bewegungsstunden auf die Wahl der Spielthemen. Beispielhaft nennt Gieß-Stüber hier die Spielidee Piraten für die Jungs und Familie für die Mädchen.

„Gegenstände werden unterschiedlich gedeutet, Interessen beziehen sich auf unterschiedliche Inhalte, Räume werden mehr oder weniger großzügig genutzt, was mit der Bevorzugung von fein- bzw. grobmotorischen Aktivitäten korrespondiert. Die Interaktionsmuster in den Gruppen sind verschieden. Während die Mädchen gemeinsam und gleichberechtigt die Rollenverteilung besprechen, bilden die Jungen Hierarchien heraus und folgen einem ‚Anführer‘“ (2006, S. 101).

Gieß-Stüber rekurriert dabei auf entsprechende Feststellungen in der Sozialisationsforschung von Dorothee Alfermann (1995, 1996), Jürgen Baur (1989), Helga Bilden (1998) und Renate Nötzel (1987). In der Befragung der Übungsleiter*innen im Rahmen des Eltern-Kind-Turnens beantworten 77 Prozent die Frage, ob es „Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt“ (Gieß-Stüber, 2006, S. 103) mit nein. Alle anderen benennen

„bekannte Stereotype wie: wildes Verhalten der Jungen stört ‚natürlich‘ die Mädchen. [...] Bei der Betrachtung von Materialien und Unterrichtsinhalten zeigt sich, dass Bälle, Ballspiele, insbesondere Fußball, des Weiteren Rollbretter oder Wurfgeräte, ‚alles was [...] in die Richtung Leichtathletik geht‘, männlich konnotiert wird. Singen und Fingerspiele dagegen werden als Inhalte beschrieben, die Jungen ‚affig‘ finden. Schaukeln und Balancieren werden geschlechtsneutral konnotiert. Die Bewegungsqualität der Jungen wird als ‚grobmotorischer‘, gar ‚verkrampfter‘ beschrieben. Auch wird ihnen entsprechend des männlichen Stereotyps mehr Kraft zugeschrieben, außerdem mehr Agilität und Schnelligkeit in ihren Bewegungen“ (ebd. S. 103f.).

In entsprechenden Elterninterviews werden korrespondierende Ergebnisse generiert. Hier kann auch dargestellt werden, dass der Konstruktionsprozess von Geschlecht qua Sozialisation zugunsten der Natur eher verschleiert wird.

Mit dem Fokus Geschlecht und Bewegungssozialisation in der frühkindlichen Bildung in der Kindertagesstätte beschäftigt sich unter anderem Ina Hunger in zahlreichen Artikeln und einer entsprechenden Studie. In ihren Aufsätzen zum Thema „Typisch Mädchen – Typisch Junge!? Bewegungserziehung und geschlechtsspezifische Sozialisation“ (2007) und „Geschlechtsspezifische Sozialisation bis zum Schuleintritt – Hintergründe und Reflexionsanlässe“ (2010) fasst sie den bis dato gültigen Forschungsstand zur Körper- und Bewegungssozialisation zusammen. Dabei rekurriert sie auf die Arbeiten von Peter Kuhn et al. (2000), Gertrud Pfister (1996), Werner Schmidt (2002) und Bilden (1998). Sie stellt heraus, dass Jungen eher „bewegungsintensiv sozialisiert“ werden:

„Sie erfahren, was es heißt, etwas erobern (zu wollen), zu siegen, zu verlieren, sich körperlich aggressiv zu messen, Kraft zu haben ... Sie können sich schon frühzeitig mit öffentlichen Sportidolen identifizieren und ihnen in Form von ‚Teilhabephantasien‘ nachzueifern, insofern die entsprechenden männlichen Vorbilder mit zunehmendem Medienkonsum präsent sind“ (Hunger, 2010, S. 244).

Mädchen, so schreibt Hunger, erfahren Bewegung, Sport und ihren Körper anders, als das männlich konnotierte Geschlecht.

„Sie werden eher an sportartübergreifende Bewegungsformen herangeführt (z.B. Ball spielen, Springen, Klettern, Schaukeln), die i.d.R. weniger raumgreifend und wettbewerbsorientiert sind. Anstelle von Bewegungsformen, die ein direktes Gegeneinander erforderlich machen, dominieren kooperative Spiele in Zweier- oder Dreiergruppen. Tendenziell sind es auch eher ästhetisch-expressive Bewegungsformen als z.B. Kräfte messende Interaktionen, in die Mädchen einbezogen werden“ (ebd.).

Dabei geschieht die geschlechtsspezifische Sozialisation eher unauffällig auf verschiedenen Ebenen. So wird die Dualität der Geschlechter und mit ihr die immanenten Hierarchien und Machtstrukturen bereits im Kitaalter über die Sprache und entsprechende Rollenvorbilder erlernt.

„Vielmehr ist es das Gesamt an unauffälligen Rückmeldungen, Ermunterungen und Unterstützungen, quasi-selbstverständlichen Symbolen, medialen Einflüssen, unscheinbaren Arbeitsteilungen etc., das Mädchen und Jungen verdeutlicht, was in geschlechtlicher Hinsicht sozial erwünscht ist und ihnen bei dem Aufbau ihrer Geschlechtsidentität Orientierung gibt“ (Hunger, 2007, S. 13).

Vor dem Hintergrund der genannten Ergebnisse fand unter Leitung von Ina Hunger ein Forschungsprojekt statt, welches die Bewegungssozialisation von Kitakindern in den Blick genommen hat und die zuvor beschriebenen Beobachtungen in Bezug auf das Bewegungsverhalten verifizieren konnte. In ihrem Artikel „Zur frühkindlichen Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen. Ein Zwischenfazit“ (2012) fasst sie das Forschungssetting und die Ergebnisse zusammen. Das Forschungsparadigma der GTM war auch in dieser Untersuchung handlungsleitend. Diese gliederte sich in drei Teilstudien. Dabei standen in der ersten Teilstudie die Eltern im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es ging um die Frage, wie geschlechtsspezifisch oder -unspezifisch Bewegungserziehung stattfindet. In der zweiten Teilstudie wurden die geschlechtsspezifischen Vorstellungen von Kitakindern in Bezug auf Körper und Bewegung fokussiert. In der dritten Teilstudie ging es um das „Problembewusstsein“ von Erzieher*innen hinsichtlich geschlechtsspezifischer Angebote in der Kita (vgl. ebd., S. 155ff.). Die Forschungsfragestellungen, die dem Projekt zu Grunde lagen, lauteten:

„Welche geschlechtsspezifischen Erwartungen haben Kindergartenkinder im Hinblick auf Körper und Bewegung entwickelt? Inwiefern spielen im Kontext von Bewegungssituationen die Geschlechtszugehörigkeit und ein geschlechtsspezifisches symbolisches Repertoire eine Rolle? Welches Problembewusstsein haben Eltern und Erzieherinnen bezogen auf die geschlechtsspezifische Bewegungssozialisation?“ (ebd., S. 153).

Als Ergebnis des ersten Teilprojektes konnte konstatiert werden, dass die Eltern eine aktive Rolle im Konstruktionspiel von Geschlecht übernehmen.

„Das – alles in allem von den Eltern selbst zu verantwortende – geschlechtstraditionelle Szenario wird in seiner Sozialisationswirkung nur selten reflektiert. Vielmehr zeigt sich, dass Eltern, sobald die Kinder selbst entsprechend der sie umgebenden Symbolik auf der Bewegungsebene agieren [...] dieses Verhalten als natürliche Wesensart interpretieren und infolge auch in dieser Spur unterstützen“ (ebd., S. 159).

Dabei scheint es verschiedene Kategorien zu geben, die Einfluss auf die geschlechtsspezifische Erziehung haben.

„Bildungsnähe bzw. Bildungsferne der Herkunftsfamilie; Einfluss der Mutter bzw. des Vaters; Sportivität des Elternhauses; Migrationshintergrund oder Herkunftsdeutsch. Die genannten Kriterien sind untereinander verwoben [...]“ (ebd., S. 155).

Mädchen wird dabei ein breites Spektrum an Bewegungsverhalten zugebilligt. Dies umfasst auch Bewegungen, die von den Eltern eigentlich als „mädchenuntypisch“ eingestuft werden. Insbesondere in bildungsnahen Familien werden Mädchen in diesen Bewegungshandlungen bestärkt. Jungen wird implizit ein Vorsprung und damit eine übergeordnete hierarchische Stellung in der Bewegungsentwicklung eingeräumt (vgl. ebd.). Bei Jungen scheint ein analoges Vorgehen der Eltern eher nicht gegeben zu sein. Ein „Aufholbedarf“ wird nicht gesehen.

„Bildungsfernen Eltern (insbesondere Väter) und Migrationseletern rekurren dagegen auffällig häufig auf eine ‚natürliche Wesensart‘ von Jungen und lehnen grobe Abweichungen von – ihrer Ansicht nach – Typischem vielfach ab“ (ebd.).

In Sachen Wahl der Sportarten werden Mädchen und Jungen unterschiedliche Aktivitäten zugeschrieben.

„So werden insbesondere Jungen über ihre Väter immer wieder im Alltag aufgefordert, sich körperlich zu vergleichen (z.B. Wettrennen), sportartspezifische Bewegungsmuster auszuführen (z.B. Ball schießen), ihre Angst in Bewegungssituationen zu überwinden (z.B. hohe Absprünge wagen) oder sich in Zweikampf- oder Risiko-Situationen hinein zu begeben (z.B. Kämpfen, Action machen)“ (ebd., S. 156).

Bei Mädchen ist das Resultat anders gelagert.

„Im Vergleich zu den Jungen werden sie zudem häufig bei der Weiterentwicklung von kooperativen, kreativen und sinnlichen Angeboten unterstützt (z.B. Variationen im Ballwurf, Tanzen mit Verkleidung)“ (ebd., S. 156).

Die Bewegungssozialisation spiegelt sich auch im Alltagshandeln der Eltern wider. So werden beispielsweise die Kinderzimmer je nach Geschlecht ausgestattet. Jungs werden auch in diesem Fall gesehen, als

„[...] voller Power und zu Action bereit, sie sind angriffslustig und zweikampfstark!“ (ebd., S. 158).

Mädchen hingegen sind

„[...] umgeben von tanzenden Prinzessinnen, grasenden Ponys, fliegenden Einhörnern und Herzen“ (ebd., S. 158).

In Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit stellt sich die Frage, ob und wenn ja, wie der bei Eltern beschriebene Konstruktionsprozess von Geschlecht sich auch in den Aussagen der Erzählpersonen widerspiegelt. Welche Rolle spielen das Material beziehungsweise die Bewegungshandlungen in der Kindertagesstätte und wie werden diese im Kontext von Fach- und Erfahrungswissen der Fachkräfte reflektiert? Dabei sind auch die vorläufigen Ergebnisse der zweiten Teiluntersuchung des Forschungsprojektes von Ina Hunger auf der Ebene der Kitakinder bedeutsam. Sie zeigen,

„[...] dass ausgewählte Bewegungsmuster auf der Basis einer geschlechtsbezogenen ‚freiwilligen‘ Selbstbeschränkung bzw. in Übereinstimmung mit ihrer Geschlechtsidentität [...] oder auch im Rekurs auf antizipierte geschlechtsbezogene mangelnde Fähigkeiten [...] nicht ausgeübt werden. Mit zunehmender Bewusstheit über die eigene soziale Geschlechtszugehörigkeit suchen sich die Kinder also (auch) zu ihrem Geschlecht sozial passende Bewegungsaktivitäten, schulen damit ausgewählte Verhaltensmerkmale (z.B. Durchsetzungsfähigkeit, Kreativität), motorische Fähigkeiten etc. und üben sich in spezifischen körperbezogenen Interaktionsstilen“ (ebd., S. 160).

Ein Ergebnis der Studie legt nahe, dass es bei Kindern im Alter von vier Jahren einen Wandel in ihrem Bewegungshandeln und damit auch einen Wandel in der Hierarchie gibt. Standen bis dahin noch gemeinsame Tobespiele zwischen Jungen und Mädchen an, findet bei Jungen vom ca. vierten Lebensjahr an eine „Dynamisierung“ der Bewegungen statt. Sie werden raumgreifender, lauter und kämpferischer, während sich Mädchen eher zurücknehmen (vgl. Hunger, 2012, S. 159f.). Die „Anerkennungshierarchie“ wechselt vom Lebensalter hin

„[...] zu einer hierarchischen Wertschätzung der Geschlechtsunterschiede zugunsten der Jungen“ (ebd., S. 160).

Die im Forschungsprojekt dargestellten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bewegungshandeln von Jungen und Mädchen und die Frage nach der biologischen oder sozialen Bedingtheit von Geschlecht sind auch für die vorliegende Untersuchung von Interesse. Hier stellt sich wiederum die Frage, ob und wenn ja, wie und wo die Erzählpersonen ebensolches Verhalten beschreiben und gegebenenfalls reflektieren. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können dabei in Bezug insbesondere zu Resultaten des dritten Teilprojektes der Studie von Ina Hunger bewertet werden. Analog zur vorliegenden Forschungsarbeit stehen auch hier Erzieher*innen im Fokus der Untersuchung. Dabei kommt die naturbedingte versus soziale Konstruktion von Geschlecht ebenso zur Sprache wie die Reflexion eines geschlechtersegregierenden Verhaltens. Es zeigt sich dabei in den Ergebnissen, dass entsprechende Handlungen im Arbeitsalltag selten reflektiert werden, obwohl die Fachkräfte für die Geschlechterfrage im Allgemeinen sensibilisiert sind (vgl. ebd., S. 160f.). Während bei den Kindern geschlechtsspezifische Verhaltensweisen als „sozial bedingt“ (ebd., S. 161) beschrieben werden, schlägt aufgrund der eigenen Überzeugung die biologische Bedingtheit von Geschlecht durch und wird auf „typisches“ Bewegungsverhalten von Jungen und Mädchen bezogen. Dabei wird

„das Bewegungsverhalten der Mädchen [...] in den Erzählungen der Erzieherinnen insgesamt nur selten vertiefend thematisiert, so gut wie nie problematisiert – und im Übrigen auch nicht als für erzieherische Interventionen bedeutsam ausgelegt“ (ebd.).

Auf Grundlage der beschriebenen Ergebnisse läuft derzeit ein weiteres großes Forschungsprojekt zum Themenbereich „Gender, Bewegung und Kita“. Es hat 2015 begonnen und ist derzeit noch in Bearbeitung (vgl. Zimmer, 2017). Das Projekt „Geschlechter - Wissen - Macht - Körper. Eine interdisziplinäre Verbundforschung zur geschlechtsbezogenen Körper- und Bewegungssozialisation in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung sozialer und ethnischer Kategorien“ gründet ebenfalls auf der GTM. An der Universität Göttingen forschen Hunger und Michael Mutzin in Zusammenarbeit mit Renate Zimmer (Universität Osnabrück) zum Thema Kindheit im Kontext von Bewegung und Gender. Das Forschungsprojekt gliedert sich dabei in die drei Teilprojekte „Ethnografische Annäherungen an familiäre körperbezogene Praktiken sowie normative Diskurse von Eltern unter dem Fokus „Geschlecht“, „Quantitative Erfassung kindlicher Bewegungsaktivitäten unter dem Fokus Geschlecht im Kontext ethnisch-kultureller Milieus“ und „Wissenssoziologische Studie zu geschlechtsbezogenen Zuschreibungsprozessen von Jungen und Mädchen unter dem Fokus Körper, Bewegung und hierarchische Beziehung“. Eine abschließende Auswertung liegt derzeit noch nicht vor.

Unter anderem auf die Ergebnisse der Studie von Hunger und ihren Ausführungen dazu rekurriert auch Petra Focks. Sie fordert in ihrem Artikel „Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kindheit“ ein professionelles Handeln der Fachkräfte und begründet dies beispielsweise mit der Gefahr, dass sich Kinder ansonsten nicht gemäß ihren Fähigkeiten entwickeln können.

„Wenn Kinder in einigen Bereichen weniger und in anderen mehr gefördert werden, weil beispielsweise Lesen als weiblich und Mathematik als männlich gilt, können sie in den entsprechenden Bereichen weniger ihre Fähigkeiten entwickeln. Auch überschätzen manche Kinder ihre körperlichen Möglichkeiten und riskieren häufig nicht nur Schrammen, sondern sogar Verletzungen bei sich und anderen, um dem vorherrschenden Männlichkeitskonstrukt vom ‚starken Jungen‘ zu genügen“ (Focks, 2017, S. 2).

Analog argumentiert die Autorin auch für das weibliche Geschlecht. In ihrer Darstellung gibt es drei Ebenen, über die die „Wirkmächtigkeit der herrschenden Geschlechterverhältnisse“ beobachtet werden kann.

„Neben der ‚Geschlechtersymbolik‘ (für Kinder über Symbole zu Männlichkeit und Weiblichkeit und Geschlechterstereotype erlebbar) und dem ‚Geschlecht als Strukturprinzip‘ (für Kinder vor allem über die Arbeitsteilung der Geschlechter und ein Modellernen erlebbar) sind hier als dritte Ebene die individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktionen und die Prozesse des ‚doing gender‘ zu nennen (also wie Menschen jeweils ‚Männlichkeiten‘ und ‚Weiblichkeiten‘ im Alltag aktiv herstellen)“ (ebd., S. 3).

Zur Geschlechtersymbolik rekurriert Focks auf die Ergebnisse der Studie von Hunger (2014; 2012) und stellt beispielsweise Material im Kontext von geschlechtstypischen Zuschreibungen dar. „Geschlecht als Strukturprinzip“ beschreibt die Autorin anhand der Rollenvorbilder beispielsweise in männlich oder weiblich konnotierten Berufen und ihrer unterschiedlichen Bewertung und Anerkennung in der Öffentlichkeit. Als verantwortlich im Konstruktionsprozess von Geschlecht im Alltag beschreibt Focks sowohl Symbolisierungen in Form von Material, Vorlieben und Kleidung als auch „verschiedene Verhaltensweisen, Arten der Gefühlsäußerung und Körperpraxen“ (ebd., S. 6). Das Spiel identifiziert sie dabei als Ort, wo Doing-Gender-Prozesse verinnerlicht werden.

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich somit im Kontext der dargestellten Ausführungen und Forschungsergebnisse damit, wie genau Geschlecht in den Aussagen der Erzählpersonen konstruiert wird und wie die Erzählpersonen ihr professionelles Handeln beschreiben. Die Fragen nach dem Zusammenhang von Doing Gender/Undoing Gender und Motiven zur Bewegung sind ebenfalls von Interesse. Die entstehenden Motive zum Doing Gender und Undoing Gender können die dargestellten Ergebnisse ergänzen und über die zentralen Motive im Kontext der Aussagen neu einordnen. Damit tritt die vorliegende

Dissertation in eine Reihe von hochaktuellen Forschungsprojekten, die entsprechende Fragestellungen fokussieren.

4.3 Forschungsfragestellung

Die Dissertation legt ihren Schwerpunkt auf die Analyse subjektiver Sichtweisen zum Doing Gender und Undoing Gender im Kontext der eigenen Bewegungsbiografie frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten in Deutschland. Auf Grundlage bewegungsbiografischer Erzählungen und subjektiver Wahrnehmungen der Erzählpersonen wird analysiert, ob – und wenn ja, wie und wo – Doing-Gender-Prozesse in den Interviews stattfinden und analog dazu, ob und wenn ja, wie und wo Geschlecht in den Interviews keine typisierende Variable ist und sich Neutralität zeigt (vgl. „Undoing Gender“ Hirschauer, 2001; 1994). Hierbei wird der Fokus auch auf den Zusammenhang zu den im BiK-Projekt generierten Motiven zur Bewegung (vgl. Böcker et al., 2014; Koch et al., 2016) gelegt. Ziel der Arbeit ist es somit, in Bezug zur Bewegung implizite Geschlechterkonzeptionen der Erzählpersonen aufzudecken, geschlechtergebundene Deutungsmuster zu rekonstruieren und den Einfluss auf das (berufliche) Handeln im Arbeitsalltag zu analysieren.

Einbezogen in den Analyseprozess ist neben der Erzählperson auch die Forschende selbst. Denn auch im Interaktionsprozess während des Interviews sowie in der Analysesituation wird Geschlecht konstruiert beziehungsweise neutralisiert. Folgende Forschungsfragestellungen liegen der Untersuchung somit zugrunde:

- Wie und wo wird Geschlecht in den Aussagen frühpädagogischer Fachkräfte zur Bewegungsbiografie und zum subjektiven Bedeutungsverständnis von Bewegung hergestellt (Doing Gender)?
- Wie und wo zeigt sich in den Aussagen frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf Geschlecht Neutralität (Undoing Gender)?
- Welche Bedeutung spielen Motive zur Bewegung bei den Prozessen des Doing Gender und Undoing Gender?

Vor dem Hintergrund der Grounded Theory Methodologie werden folgende forschungsleitende Annahmen unter anderem auf Grundlage der Ergebnisse der qualitativen Hauptuntersuchung im Rahmen des BiK-Projektes (vgl. Böcker et al., 2014; Koch et al., 2016) benannt. Dabei ist anzumerken, dass es sich nicht um

„ex-ante Hypothesen im wissenschaftstheoretischen Sinne“ (Kruse, 2014, S. 105)

handelt. Stattdessen geht es um Annahmen,

„die wie ‚sensitizing concepts‘ (Blumer 1954) im Forschungsprozess als Erkenntnisheuristiken fungieren und den/die Forscher/in im Hinblick auf den dialektischen Prozess von

theoriegeleiteter Wahrnehmung und induktiver Datenanalyse sensibilisierend anleiten, ohne ihn/sie in ‚Gefängnisse‘ (vgl. wieder Strauss/Corbin 1996: 38) zu sperren“ (ebd.).

Die forschungsleitenden Annahmen lauten:

- Doing-Gender- und Undoing-Gender-Prozesse zeigen sich in unterschiedlichen Ausprägungen und Formen in den Interaktionen im Rahmen der Interviews.
- Persönliche Bewegungsbiografien und damit die zentralen Motive zur Bewegung beeinflussen Aussagen frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten zu Doing-Gender- beziehungsweise Undoing-Gender-Prozessen.
- Doing-Gender- beziehungsweise Undoing-Gender-Prozesse beeinflussen das Handeln frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten auch in Bezug zu den Motiven zur Bewegung.

Aussagen zur Bewegungsbiografie sind somit im Rahmen der vorliegenden Dissertation Teil aller Leitfadeninterviews und können auch im Rahmen der Gruppendiskussionen generiert werden. Im folgenden Kapitel wird die Definition von Biografie beziehungsweise Bewegungsbiografie dargestellt.

4.4 Bewegungsbiografie – eine Definition

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird Biografie verstanden als das

„Produkt einer retrospektiven und reflexiven Selbstkonstruktion von Subjekten“ (Straub 2000, S. 138).

Jede Person ist dabei in der Lage, die eigene Biografie sowohl in der Rückschau als auch zukünftig selbst zu gestalten. Ihren bewussten oder unbewussten Ausdruck finden die im Lebensverlauf gesammelten Erfahrungen dabei in den aktuellen Handlungen der jeweiligen Person. Biografie, in der vorliegenden Arbeit die Bewegungsbiografie, wird verstanden als Selektions- und Konstruktionsleistung der Erzählpersonen, die ihre eigene Lebensgeschichte in der Interviewsituation strukturieren und deuten. Biografie entsteht dabei nicht ausschließlich auf der Ebene des jeweiligen Individuums, sondern bezieht die Einwirkungen der sozialen Umwelt mit ein (Kruse 2011, S. 52). In der qualitativen Forschung wird Biografie als ein

„sprachliches Produkt in Gestalt der narrativen Zuwendung zur eigenen Lebensgeschichte und als ein soziales Konstrukt, in dem Individuum und Gesellschaft interagieren“ (Schulze 2010, S. 571).

beschrieben. Jan Kruse führt dazu aus, dass Biografie

„[...] erst im Erzählen der eigenen Lebensgeschichte [...] ihre konkrete Gestalt [erhält]“ (Kruse 2011, S. 52).

Die Erzählpersonen wechseln dabei in ihren Ausführungen zwischen einer „repräsentativen Ebene“, die darstellt, wie etwas in der Vergangenheit wirklich war, und einer „performativen Ebene“, die verdeutlicht, wie und zu welchem Zweck es erzählerisch dargestellt wird (ebd.).

„Jede biografische Erzählung wird vor dem Hintergrund aktueller Erfahrungen und Deutungsmuster konstruiert, die aber wiederum letzten Endes selbst biografisch geformt sind“ (ebd.).

Die Bewegungsbiografien der Erzählpersonen der vorliegenden Arbeit sind somit Teil ihrer gesamten Biografie und Grundlage des im Folgenden beschriebenen Forschungsprozesses. Im Fokus stehen dabei die Wissens- und Relevanzsysteme fröhpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf ihre Bewegungserfahrungen.

4.5 Forschungsmethode

Als Basis für den gesamten Forschungsprozess dient das Forschungsparadigma der „Grounded Theory Methodologie“ (GMT), das 1967 durch Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss begründet wurde. Neben dem Grundlagenwerk von Glaser und Strauss, „The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research“ (2009), basiert das Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Dissertation auf dem in Deutschland derzeit am häufigsten rezipierten Ansatz zur Grounded Theory von Anselm L. Strauss und Juliet Corbin, „Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung“ (1996) und der Weiterentwicklung durch Forscher*innen, wie Kathy Charmaz (2014) und Adele Clark (Keller/Clark, 2012), die für die so genannte „Second Generation“ der Grounded Theory stehen. In der Definition von Strauss und Corbin ist die Grounded Theory:

„eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander“ (1996, S. 7f.).

„Die Grounded Theory ist eine sehr umfassend offene, prozessgesteuerte und theoretisch weitgehend voraussetzungslose Methode rekonstruktiver Sozialforschung“ (Kruse, 2011, S. 186).

Der Ansatz der Grounded Theory Methodologie hat sich in den Jahren seit ihrer Begründung stetig weiterentwickelt. Ein Grund liegt in der Trennung der beiden Begründer Strauss und Glaser, die zu zwei „verschiedenen“ Herangehensweisen geführt hat. Während Glaser dafür plädiert, sich weitestgehend ohne theoretische Vorkenntnisse in den Analyseprozess zu begeben (Glaser, 2007, S. 149), stellen Strauss und Corbin (1996) die Kenntnis von Fachliteratur und die Bedeutung von Vorwissen als Voraussetzung für das Gelingen des

Forschungsprozesses deutlich heraus. Sie grenzen sich damit von der Herangehensweise Glasers ab. Das Konzept, welches sie als „theoretische Sensibilität“ bezeichnen, meint hierbei *„ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten. [...] Die Ausprägung der Sensibilität hängt ab vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die man entweder im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat oder die für diesen Bereich relevant sind. Zudem entwickelt sich theoretische Sensibilität im weiteren Forschungsprozeß. Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“* (ebd., S. 25).

Im Sinne der vorliegenden Forschungsarbeit hat die Forschende bereits in den Kapiteln zur eigenen Motivation und zur Einordnung in den Forschungsprozess erste theoretische Konzepte als Grundlagenwissen beschrieben. Es bleibt jedoch die Aufgabe, sich im Forschungsprozess immer wieder den Spagat zwischen offenem, rekonstruktivem Forschen und theoriegeleiteter Analyse ins Gedächtnis zu rufen und sich dabei fortwährend selbst zu reflektieren.

„Denn das idealtypische Ziel rekonstruktiver Forschung ist es ja, Sinn aus den Daten maßgeblich herauszuholen, nicht hineinzulegen. Trotzdem wird Sinn aus den Daten niemals aus sich selbst emergieren, die Forschenden werden niemals als ‚tabula rasa‘ in den Erkenntnisprozess einsteigen“ (Kruse, 2014, S. 104).

Das Vorgehen des gesamten Forschungsprozesses wurde deshalb immer wieder vor dem Hintergrund der theoretischen Sensibilisierung beleuchtet und angepasst. So spiegeln sich die Erkenntnisse in der Entwicklung der Leitfäden durch die SPSS Methode nach Helfferich (2011, S. 182ff.) ebenso wider wie in der Auswahl der Stichprobe, der Durchführung der Interviews und der Analyse der Daten nach dem Integrativen Basisverfahren nach Kruse (2014, S. 369ff.). Das entsprechende Vorgehen wird in den folgenden Kapiteln beschrieben. Zunächst wird der Prozess der Datenerhebung auf Basis der GTM dargestellt. Dabei wurde vor dem Hintergrund des Forschungsdesigns eine Kombination der Erhebungsverfahren „teilnarratives Leitfadeninterview“ und „Gruppendiskussion“ als Methoden der qualitativen empirischen Forschung umgesetzt.

4.5.1 Teilnarratives Leitfadeninterview

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wurden teilnarrative Leitfadeninterviews eingesetzt, die eine Mischform aus narrativem und leitfadengestütztem Interview darstellen.

„Leitfadeninterviews – in der hier vorgeschlagenen Form [teilnarrativ Anm. d. Verfasserin] – eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen von Alltagswissen zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleisten soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll“ (Helfferich, 2011, S. 179)

Dabei wurden die im Rahmen der qualitativen Hauptuntersuchung des Projektes „Bewegung in der frühen Kindheit“ geführten zehn Leitfadeninterviews mit pädagogischen Fachkräften (acht weibliche und zwei männliche) als Basis genutzt (vgl. Böcker et al., 2014; Böcker-Giannini et al., 2016) und vor dem Hintergrund der veränderten Forschungsfragestellung in der Dissertation erneut analysiert. Die Daten werden im Rahmen der Ergebnisse unter dem Stichwort „erste Erhebungswelle“ geführt. Der entwickelte Leitfaden ermöglichte es den Erzählpersonen aufgrund der Fragen, biografische Erfahrungen und subjektive Theorien zur Bewegung frei zu erzählen. Fragen zum Themenkomplex des Doing Gender wurden in der Erhebung des BiK-Projektes nicht gestellt (vgl. Böcker-Giannini et al., 2016, S. 145ff.).

In den Interviews der ersten Erhebungswelle war Doing Gender/Undoing Gender auch in den Antworten der Erzählpersonen kaum ein Thema. Deshalb wurden in einer zweiten Erhebungswelle acht der bereits interviewten Erzählpersonen (sechs weibliche und zwei männliche) in einem weiteren leitfadengestützten Interview speziell zum Schwerpunkt Doing Gender befragt. Entwickelt wurden alle Leitfäden für die teilnarrativen Interviews beider Erhebungswellen und die Fragestellungen der Gruppendiskussionen mit Hilfe der SPSS-Methode nach Cornelia Helfferich (2011, S. 182ff.). Dabei generierte im BiK-Projekt eine Arbeitsgruppe aus drei wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen in einem ersten Arbeitsschritt Fragen im Brainstorming Prozess, die dann in einem weiteren Schritt überprüft, sortiert und abschließend in einem Leitfaden zusammengestellt wurden (Böcker et al., 2014, S. 9; Böcker-Giannini et al., 2016, S.147). Im Rahmen der Dissertation fand dieser Prozess analog mit zwei frühpädagogischen Fachkräften, einer Kitaleiter*in, einer Fachberater*in und der Forschenden statt. Alle Personen waren der Forschenden durch ihre Arbeit bei einem Kitaträger bekannt. Die Überprüfung der Fragen orientierte sich sowohl im BiK-Projekt als auch in der Dissertation, insbesondere an den von Kruse aufgestellten Anforderungen an Frageformulierungen (2011, S. 72ff.).

4.5.2 Gruppendiskussion

Ergänzend zu den beschriebenen Leitfadeninterviews fließen die Aussagen von drei Gruppendiskussionen in den Forschungsprozess ein. Dabei definiert Siegfried Lamnek auf Grundlage von David L. Morgan (1997) Gruppendiskussionen wie folgt:

„Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird. [...] Bohnsack (2003) charakterisiert eine Gruppendiskussion zudem als die „methodisch kontrollierte Verschränkung zweier Diskurse“ (Bohnsack 2003, S. 207). Kennzeichnend für die Gruppendiskussion ist es demnach, dass die Diskussion zwischen Forschenden und Erforschten einerseits und zwischen den Erforschten andererseits miteinander verschränkt sind“ (Lamnek, 2005, S. 27).

Lamnek beschreibt dabei in seinem Grundlagenwerk „Gruppendiskussionen“ Bohnsack als den Wissenschaftler, der das Gruppendiskussionsverfahren Ende der 1980er Jahre weiterentwickelt hat (vgl. ebd., S. 195ff.). Dabei werden die Vorteile der Gruppendiskussion wie folgt beschrieben:

„Im Unterschied zu Zugriffsweisen, die vorerst Individuelles erfassen und die Beziehung zum kollektiven Charakter der untersuchten sozialen Phänomene erst nachträglich herstellen, ermöglichen Gruppendiskussionen einen weniger mittelbaren, wenn auch nicht direkten, so doch empirisch überprüfbareren Zugang zu kollektiven Orientierungen, die auch jenseits der Gruppendiskussion bzw. von daher wirken (Loos/Schäfer 2001, S. 9ff., 102f., Bohnsack/Schäfer 2001, S. 324)“ (zitiert nach Lamnek, 2005, S. 59).

Im Mittelpunkt der Gruppendiskussionen stehen somit gruppendynamische Prozesse, die es der Forschenden ermöglichen, Aussagen der Erzählpersonen im Kontext der Gesamtgruppe zu analysieren. Damit ist es möglich, neben den subjektiven Theorien und Denkmustern zur Bewegungsentwicklung und zum Doing Gender und Undoing Gender Einzelner auch die impliziten Geschlechterkonzeptionen in der Gruppe zu rekonstruieren und dabei die Meinungen und Einstellungen der Mitglieder zum Forschungsthema zu generieren. Dabei dienen die Ergebnisse der Analyse von Gruppendiskussionen im Forschungsprozess auch dazu, die Resultate der Analyse der Leitfadeninterviews zu verifizieren oder zu falsifizieren und damit Artefakte auszuschließen.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wurden vier Gruppendiskussionen in einer natürlichen Gruppe (Kitateams mit fünf bis sieben Mitgliedern) durchgeführt. Die Auswahl der teilnehmenden Kindertagesstätten erfolgte dabei auf Grundlage der ersten Analyseergebnisse der teilnarrativen Leitfadeninterviews vor dem Hintergrund des „Theoretischen Samplings“ (vgl. Glaser/Strauss, 2010, S. 61). In der ersten Gruppendiskussion war es aus technischen Gründen nicht möglich, den Aussagen jeweils eine Teilnehmende zuzuordnen. Aus diesem Grund erfolgt die Markierung im Transkript für alle Aussagen mit einem einheitlichen x. Die zweite Gruppendiskussion konnte nicht in die Ergebnisse einfließen, da technische Gründe dazu geführt haben, dass das Interview nicht aufgezeichnet wurde. Die technischen Schwierigkeiten konnten in der Folge behoben werden, so dass in den Gruppendiskussionen

drei und vier eine eindeutige Zuordnung der Teilnehmenden zu ihren Aussagen möglich war und im Transkript entsprechend gekennzeichnet wurde. Alle Teilnehmenden der ausgewerteten Gruppendiskussionen haben sich dem weiblichen Geschlecht zugeordnet. Die Auswahl der Erzählpersonen und Gruppen nach dem Prinzip des „theoretischen Samplings“ wird im folgenden Kapitel beschrieben.

4.5.3 Auswahl der Stichprobe/Sampling

Die Auswahl der Stichprobe nach der Methode des „theoretischen Samplings“

„meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser/Strauss, 2010, S. 61).

Das theoretische Sampling ist dabei als offener Prozess zu verstehen, der es der Forschenden ermöglicht, maximale Vergleiche von im Forschungsprozess relevanten biografischen Erfahrungen der Erzählpersonen herzustellen und jederzeit ergänzende Daten zu erheben sowie den Kriterienkatalog zur Auswahl der Proband*innen zu erweitern. Handlungsleitend ist dabei ausschließlich die Frage, welcher Untersuchungsgegenstand das bisherige Wissen erweitert. Im Rahmen der Dissertation fand die Auswahl der Interviewpartner*innen sowohl für die teilnarrativen Leitfadeninterviews als auch für die Gruppendiskussionen nach dem Prinzip der minimalen beziehungsweise maximalen Kontrastierung der Fälle (Strauss/Corbin, 1996, S. 148 ff.; Breuer, 2010, S. 57f.; Kelle/Kluge, 2010, S.47ff.) statt. In der Literatur wird dabei auf verschiedene Zugangsmöglichkeiten zum Feld verwiesen (vgl. Helfferich, 2011, S. 175; Flick, 2010). Neben der Methode des Schneeballsystems kommt der Einsatz von „Gatekeepern“ ebenso in Frage, wie die direkte Ansprache der fokussierten Zielgruppe (Helfferich, 2011; Kruse, 2011).

Im Rahmen des BiK-Projektes wurden die Interviewpartner*innen in einer Mischung aus verschiedenen Zugangsmethoden zum Feld zusammengestellt (vgl. Böcker et al., 2014, S. 10; Koch et al., 2016, S. 153). Zunächst wurden sogenannte Gatekeeper eingesetzt, die vor dem Hintergrund bereits bestehender Kontakte einen kurzfristigen Feldzugang sicherstellten. Im Folgenden wurden dann mit Hilfe des Schneeballsystems weitere, im Rahmen der Samplingstrategie passende Interviewpartner*innen gefunden. Für die vorliegende Dissertation konnten die bereits bestehenden Kontakte genutzt und mit acht der zehn Erzählpersonen der ersten Erhebungswelle ein weiteres Interview geführt werden. Zwei Interviewpartner*innen der ersten Erhebung waren in der Zwischenzeit unbekannt verzogen und konnten aus diesem Grund nicht mehr erneut befragt werden.

Die Gruppendiskussionen wurden ebenfalls mit Hilfe der Gatekeeper-Strategie initiiert. In zwei Fällen bestand durch die Forschende selbst ein Kontakt zur jeweiligen Kindertagesstätte und der dortigen Leitung. Den Teilnehmenden war die Forschende/Interviewerin durch Fortbildungen bekannt. Im dritten Fall wurde der Kontakt durch eine Kollegin hergestellt. Die Teilnehmenden hatten in allen Fällen keinen darüber hinausgehenden Bezug zur Forschenden/Interviewerin.

4.5.4 Datenauswertung – „Integratives Basisverfahren“ (vgl. Kruse, 2014)

Die Auswertung des gesamten Interviewmaterials der teilnarrativen Leitfadenterviews sowie der Gruppendiskussionen basiert wie bereits dargestellt auf dem Forschungsparadigma der Grounded Theory Methodologie. Das offene, axiale und selektive Kodieren, als die drei von Strauss und Corbin (vgl. 1996) benannten Stufen des Kodierens, sind als Grundlage zu verstehen. Dabei stellt

„Kodieren [...] die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (ebd., S. 39).

Basierend auf dem von Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann entwickelten Vorgehen zur Analyse narrativer Interviews (2002, S. 317ff.) wurden die Transkripte zunächst einer grobstrukturellen und folgend einer feinstrukturellen Analyse unterzogen. Im Rahmen der ersten Textanalyse

„wird das gesamte Transkript nach strukturellen Merkmalen in Segmente gegliedert [...] Die Segmentierung dient der Aufdeckung der narrativen Gliederung, d.h. der Zusammenhänge, Sprünge, Wiederaufnahme und Untergliederung im Verlauf der Erzählung“ (ebd., S. 318).

Die sprachlich-kommunikativen Phänomene im Textmaterial wurden dabei mit dem von Kruse entwickelten „Integrativen Basisverfahren“ (2011; vgl. Buchen et al. 2004; Helfferich/Kruse 2007; Kruse, 2011; 2014) erforscht. Das „Integrative Basisverfahren“ gründet auf Karl Mannheims Dokumentarischer Methode (1964) und Harold Garfinkels Ethnomethodologischer Konversationsanalyse (1967). Ziel der Analyse

„[...] ist die Einnahme einer Haltung, die als suspensive Haltung oder auch Verfremdungshaltung [...] bezeichnet wird: Im Rahmen des Prinzips der Offenheit rekonstruktiver Sozialforschung muss eine Analysehaltung eingenommen werden, welche stets die Autonomie des Textes sicherstellt“ (Kruse/Biesel/Schmieder, 2011, S. 47f.).

Die Analyse der vorliegenden teilnarrativen Leitfadenterviews und Gruppendiskussionen orientierte sich dabei an den Erfordernissen des jeweiligen Textes und erfolgte somit deskriptiv auf Grundlage sprachlich kommunikativer Aufmerksamkeitsebenen wie Pragmatik, Syntaktik

und Semantik (Kruse/Biesel/Schmieder, 2011, S. 50ff.; Helfferich/Kruse, 2007, S. 179ff.). Das Datenmaterial wurde mit Hilfe der Sequenzanalyse (Kruse/Biesel/Schmieder, 2011, S. 56; Deppermann, 2008, S. 53ff.), nach dem Prinzip der Verlangsamung des Analyseprozesses, kleinschrittig „line by line“ analysiert. In diesem Rahmen konnten verschiedene Analyseperspektiven wie Positioning-, Agency- und Metaphernanalyse miteinander kombiniert werden (Kruse et al., 2011; Helfferich/Kruse 2007; Kruse, 2011). Die Abbildung 2 zeigt das entsprechende Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Dissertation anhand eines Ausschnitts eines Leitfadeninterviews.

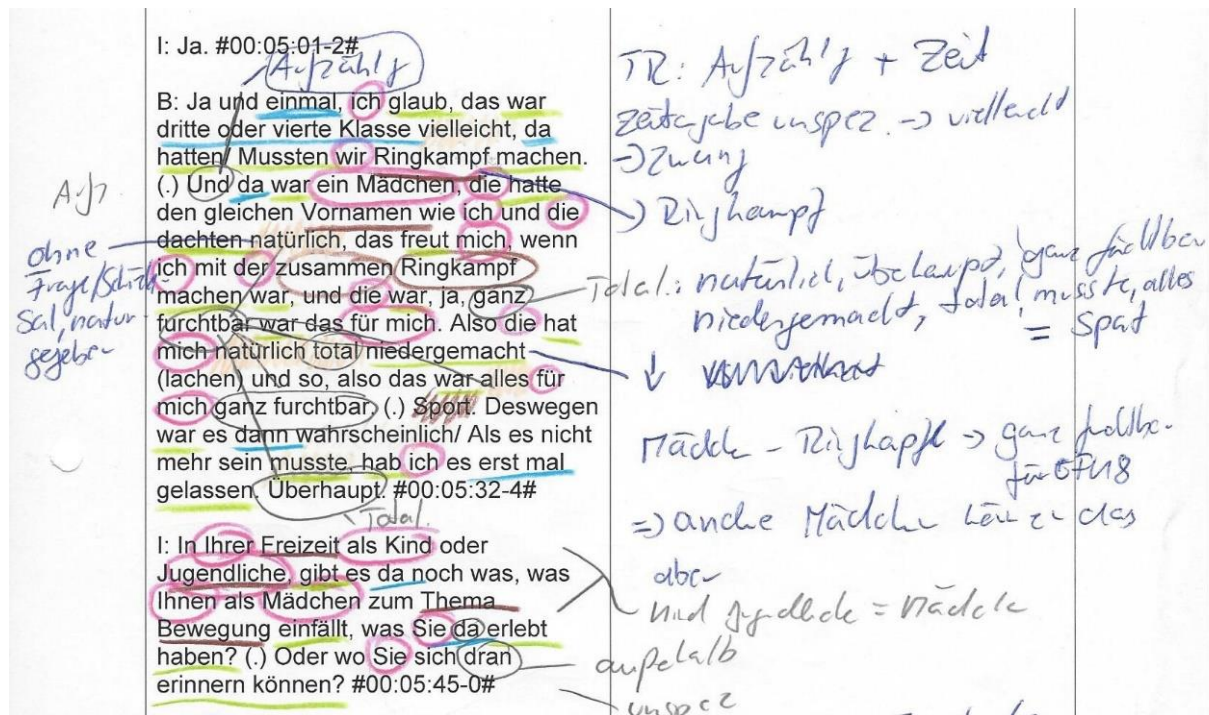


Abbildung 2: Beispiel für eine manuelle Sequenzanalyse des transkribierten Interviews nach dem Prinzip "line by line"

Nach der dargestellten händischen Codierung der Interviewtranskripte erfolgte die Verarbeitung aller Daten mit Hilfe der Software MAXQDA, die neben der Analyse einzelner Interviews auch den Quervergleich zwischen den verschiedenen Interviews und Aussagen der Erzählpersonen ermöglichte und erleichterte. Mit Hilfe des „Integrativen Basisverfahrens“ ließen sich dabei Lesarten und Deutungen des Textmaterials entwickeln, die erste Motive und Thematisierungsregeln bildeten.

„Die Motive entsprechen bei Karl Mannheim (1980, 2004) bereichsspezifischen bzw. kleinräumigen ‚homologen Mustern‘ im dokumentarischen Sinn [...] Unter dem Begriff des ‚Motives‘ kann damit ein konsistentes Bündel verschiedener sprachlicher Selektionen (Wahlen) verstanden werden, die sich im Textmaterial auf verschiedenen sprachlich-kommunikativen Ebenen zeigen und als Ausdrucksfigur eines spezifischen symbolischen Sinns angesehen werden können. [...] Motive als symbolische, konsistente Sinnfiguren

drücken sich vielmehr in wiederholt auftauchenden sprachlichen Bildern bzw. Metaphern oder semantischen Konzepten (Ideomatiken), in Formen der thematischen Äußerungen, Argumentationen und Positionierungen etc. aus, die im Zusammenhang mit dem subjektiven bzw. sozialen Deutungen und Konzeptsystemen der befragten Personen stehen“ (Kruse, 2014, S. 562f.).

In Motiven wird somit dargestellt, „Was“ in den Interviews gesprochen wird. Das „Wie“ gesprochen wird, drückt sich in den Thematisierungsregeln aus. Sie umfassen auf einer kollektiven Ebene,

„WAS ein/e Sprecher/in z.B. in Interviews WIE (ausführlich) thematisiert vor dem Hintergrund sozialer Kommunikationsregeln“ (ebd., S. 558).

Die Thematisierungsgrenzen beschreiben dabei die Grenzen der Erzählpersonen und umfassen das,

„WAS sie ihrem/ihrer Interviewer/in WIE nicht erzählen“ (ebd.).

In einem individuellen Sinne beziehen sich die Thematisierungsregeln darauf,

„WIE der/die Sprecher/in persönlich das konkret thematisiert, WAS sie/er verspricht. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Sprecher/innen trotz überindividuell herrschender Diskursregime dennoch ganz unterschiedliche performativische Möglichkeiten dahingegen haben, ihre konkreten sprachlichen Selektionen zu gestalten. Diese Selektionen sind jedoch nicht willkürlich und zufällig – meistens aber vorbewusst. Sie folgen ebenfalls bestimmten Regeln und Relevanzen (z.B. sehr persönlichen Erfahrungen, Einstellungen etc.), die rekonstruiert werden können“ (ebd., S. 560).

Die Motive und Thematisierungsregeln lassen sich in einem weiteren Schritt zu zentralen Motiven und zentralen Thematisierungsregeln verdichten (vgl. Kruse, 2014, S. 562ff.). In der GTM findet der beschriebene Prozess im offenen Kodieren seine Anwendung. Die Motive und Thematisierungsregeln sind analog der Codes und Kategorien zu verstehen.

„Das offene Kodieren bezeichnet den ersten, noch nicht theoretisch eingeschränkten Schritt bei der Entwicklung von Konzepten. [...] Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, erste, noch vorläufige Konzepte zu entwickeln, an die sich eine Fülle neuer Fragen und vorläufiger neuer Antworten anschließen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2010, S. 204).

Das weitere Vorgehen des „Integrativen Basisverfahrens“ entspricht dem axialen Kodieren als zweiten Schritt der GTM. Hierbei lassen sich in einem Prozess der Verdichtung aus den Motiven und Thematisierungsregeln (Codes und Kategorien) zentrale Motive und zentrale Thematisierungsregeln (Schlüsselkategorien) herausarbeiten (Kruse/Biesel/Schmieder, 2011, S. 59ff.). In einem dritten Schritt erfolgt dann, analog zum selektiven Kodieren in der GTM, die

abschließende Interpretation der Fallstruktur unter Hinzuziehung von bestehenden Theorien. Strauss und Corbin bezeichnen den Prozess des selektiven Kodierens als den

„Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 94).

Im Gegensatz zur Vorgehensweise im Rahmen der GTM wird das Material im „Integrativen Basisverfahren“ nicht zu einer einzelnen Kernkategorie, sondern zu mehreren zentralen Motiven und Thematisierungsregeln verdichtet.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation werden die Motive/zentralen Motive und Thematisierungsregeln/zentralen Thematisierungsregeln in Kapitel 9.1.1 und 9.2.1 dieser Arbeit dargestellt. Für einzelne Textpassagen wäre zusätzlich eine Analyse auf der Basis des inhaltsanalytischen Vorgehens nach Philipp Mayring (2015) sowie der Einsatz der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al, 2013; Nohl, 2012) oder der Gesprächsanalyse (Deppermann, 2008) denkbar gewesen. Von einer Umsetzung im Rahmen der Dissertation wurde jedoch insbesondere aus zeitlichen Gründen abgesehen. Für weitere Forschungsvorhaben, die sich einer entsprechenden Methode verschreiben, könnten die vorliegenden Interviews somit als Datenmaterial dienen und zusätzliche Ergebnisse liefern. Im folgenden Kapitel werden das „Verstehen“ und die damit einhergehenden Probleme des Fremdverstehens und der Indexikalität als zentrale Prozesse rekonstruktiver Forschung dargestellt.

4.5.5 (Fremd-)Verstehen und Indexikalität im Forschungsprozess

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Begriff des „Verstehens“ rekurriert insbesondere auf die Arbeit von Kruse (2014), der sich wiederum auf Alfred Schütz (1974) bezieht. Kruse stellt in Anlehnung an Ronald Hitzler (1993) „Verstehen“ dar, als

„[...] Prozess der Bedeutungsgabe und aus transzendentalphilosophischer Überlegung (vgl. Kurt 2002,1995) somit der subjektiven Sinnkonstruktion“ (2011, S. 12).

Den entsprechenden Prozess des „Verstehens“ beschreibt er als einen durch soziale Deutungsmuster angeleiteten Vorgang indem er ausführt, dass

„[...] der Prozess des Verstehens, d.h. der Bedeutungsverleihung zur Herstellung subjektiv gemeinten Sinns, [...] also zahlreiche vorangegangene Verstehensleistungen [impliziert], die vorgängig durch andere vollzogen worden sind. Die Zuschreibung von Sinn bezieht sich somit auf eine soziale Wirklichkeit, also auf eine bereits durch andere mit Sinn versehene Wirklichkeit, die kommunikativ tradiert wird“ (Kruse, 2014, S. 61).

Der Prozess des Verstehens wird dabei von Schütz in Konstruktionen ersten und zweiten Grades (1974) gegliedert und immer als Fremdverstehen bezeichnet (vgl. Kruse, 2014, S. 61). Unter Konstruktionen ersten Grades versteht Schütz

„die Interpretationen der Handelnden selbst“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2010, S. 27)

und unter Konstruktionen zweiten Grades, die durch die Forschenden gebildeten

„wissenschaftlichen Typen und Theorien“ (ebd.).

Kruse rekurriert in seinen Ausführungen auf die Arbeit von Schütz und benennt den Prozess seinerseits als „Verstehen erster und zweiter Ordnung“ (2014, S. 73). Er ergänzt die Ausführungen Schütz' um die Idee des „Verstehens dritter und vierter Ordnung“, die er auf rekonstruktive Forschung bezieht und wie folgt begründet:

„Der Fremdverstehensprozess rekonstruktiver Sozialforschung (vgl. Hitzler 1993:229) ist somit nicht nur ein Verstehensprozess ‚zweiter Ordnung‘ (das Verstehen von bereits Verstandenem), sondern im Prinzip sogar ein Verstehensprozess ‚dritter Ordnung‘: Er ist ein Fremdverstehen des fremdverstandenen Fremdverstandenen. Denn rekonstruiert wird ja stets sozialer Sinn, also individuelle Sinngebungsprozesse in einer Wirklichkeit, der stets bereits Sinn verliehen wurde, bzw. in einer Wirklichkeit, in der Sinn stets interaktionell hergestellt wird“ (ebd.).

Kruse spricht weiter von einem Verstehensprozess „vierter Ordnung“ (vgl. 2014, S. 74), in dem die Forschenden sich selbst und damit ihren

„Verstehensprozess ‚dritter Ordnung‘ selbstreflektiv [...] kontrollieren“ (ebd.).

Um ein „Verstehen vierter Ordnung“ zu erreichen, muss der gesamte Forschungsprozess im Fokus der Auswertung stehen. Denn bereits in der Konzeptionierung des Vorhabens, welches die Entwicklung der Forschungsfragestellung ebenso umfasst wie die Festlegung des methodischen Designs und die Erstellung der Interviewleitfäden, spielt die Person der Forschenden mit ihrem biografischen Hintergrund und ihrem Bezug zur Frage eine entscheidende Rolle (s. Kapitel 4.1). In der Interviewsituation ist die Interviewerin dann als Kommunikationspartnerin aktiv in die Datengenerierung eingebunden. Sie stellt gemeinsam mit der Erzählperson „kommunikativen Sinn“ in Bezug zur Fragestellung her (vgl. Kruse 2014, S. 62) und ist somit an Doing-Gender- beziehungsweise Undoing-Gender-Prozessen beteiligt. Dies kann im Rahmen der vorliegenden Dissertation anhand der Analyse des Datenmaterials belegt werden. Die Ergebnisse werden ab Kapitel 8 dargestellt. Den Dialog zwischen Erzählperson und Interviewer*in beschreibt Peter Auer (1999) als ein Hin und Her von Botschaft und Verstehen zwischen den Kommunikationspartner*innen.

„Realistisch kann aber nur ein Modell der Kommunikation sein, das berücksichtigt, dass bei der Formulierung einer Botschaft durch einen Sprecher Bezug auf den Informationsstand genommen wird, den dieser beim Hörer vermutet. Während er seine Nachricht formuliert (was oft ja nicht in einem wohlgeordneten Satz passiert, sondern in mehreren Anläufen), hat der Hörer immer wieder Gelegenheit, in den Formulierungsprozess einzugreifen und so zu signalisieren, ob diese Vorannahme des Sprechers über sein Hintergrundwissen richtig waren. Schon in die Konzipierung der Nachricht geht also eine Annahme über die Destination mit ein; der Weg von der Nachricht zum Empfänger ist nicht unidirektional, sondern eher mit einem reflexiven Hin und Her vergleichbar; die Botschaft liegt nicht schon vor Beginn des Kommunikationsprozesses fest, sondern entsteht in ihm“ (Auer, 1999, 15f. zitiert nach Kruse, 2014, S. 62).

Auch in den zugrunde liegenden teilnarrativen Leitfadeninterviews werden Aussagen sowohl der Erzählpersonen als auch der Interviewerinnen im Hinblick auf den/die jeweils Zuhörende/n konzipiert. Vermutungen über den Informationsstand der jeweiligen Interaktionspartner*innen fließen in den Dialog ein und müssen in der Analyse des Datenmaterials berücksichtigt werden. Bezugnehmend auf die Aussage von Auer ist für den Forschungsprozess relevant, dass die Botschaft erst in der Interaktion entsteht und sich in ihr der gesamte Ablauf der Kommunikation abbildet. (vgl. Kruse, 2014, S. 62). Kruse geht in seinen Ausführungen noch einen Schritt weiter, indem er formuliert, dass

„Kommunikativer Sinn, durch den Verstehen erst möglich wird, [...] durch interaktive und prozesshafte Anschlusssteuerung sozusagen im Nachhinein [entsteht]“ (Kruse, 2014, S. 64).

Bei der Generierung „Kommunikativen Sinns“ im Nachhinein spielt somit die Forschende im Analyseprozess eine entscheidende Rolle, wie im Rahmen der Ergebnisdarstellung beschrieben wird.

4.5.6 Begründung für die Wahl des Analyseverfahrens

Für die konkrete Forschungspraxis bedeuten die beschriebenen Ausführungen zum Problem des (Fremd-)Verstehens und der Indexikalität, dass im Analyseprozess auf ein reflexives Verfahren zurückgegriffen werden muss. Dabei ist von besonderem Interesse, wie Erzählpersonen und Interviewerinnen auf Stimuli wie beispielsweise die bereits in den Fragen immanent vorhandenen Zuschreibungen von Geschlecht reagieren. Die Zuschreibung zu einem Geschlecht birgt dabei die Gefahr, entsprechende Äußerungen der jeweiligen Erzählpersonen bereits auf Basis des Konzeptes der Forschenden beziehungsweise Interviewenden als „männlich“ oder „weiblich“ zu verorten und auf dieser Grundlage zu agieren. Um die bloße Reifikation von Geschlechterkonstruktionen zu verhindern, wurde als rekonstruktives Analyseverfahren das „Integrative Basisverfahren“ (Kruse, 2014) angewendet.

Es erfüllt den Anspruch eines reflexiven Verfahrens insbesondere vor dem Hintergrund des sequenzanalytischen und mikrosprachlichen Vorgehens. Auch durch die Bildung von Analysegruppen wurde den Problemen des Fremdverstehens und der Indexikalität entgegengewirkt. Durch unterschiedliche Teilnehmer*innen, denen die jeweiligen Erzählpersonen in der Regel unbekannt waren, konnten verschiedene Relevanzsysteme und damit Deutungsmuster in den Prozess der Datenanalyse einfließen. Auf diesen Prozess haben auch Strauss und Corbin (...) in ihren Ausführungen zur Grounded Theory in Bezug zu ihren Ausführungen zur „theoretischen Sensibilität“ hingewiesen.

„Die Schwierigkeit besteht darin, daß Forscher oftmals verfehlen, viel von dem Vorhandenen zu sehen, weil sie mit Scheuklappen in analytische Sitzungen gehen, die aus Vorannahmen, Vorerfahrungen und ausgiebigem Literaturstudium bestehen. Sie werden natürlich sagen, „ich nicht!“. Das Problem ist, daß Sie sich nicht immer bewußt sind, in welchem Maße solche Scheuklappen ihre Interpretation von Ereignissen färben, bis ein anderer sie darauf hinweist“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 56).

Die Analysegruppen haben somit die Möglichkeit geboten, eigene Ergebnisse kritisch zu überprüfen. Im Rahmen der Auswertung der vorliegenden Dissertation setzten sich verschiedene Analysegruppen mit unterschiedlichen Personen in unregelmäßigen Abständen mit Passagen einzelner Interviews auseinander. Die Analysegruppen waren zum Teil homogen mit Sportwissenschaftler*innen und zum Teil mit Vertreter*innen unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche (Genderwissenschaften, Kulturwissenschaften, Naturwissenschaften, etc.) besetzt. Dabei wurden Textstellen gemeinsam gedeutet und/oder bereits vorhandene Interpretationen einzelner Sequenzen mit ihren generierten Motiven und Thematisierungsregeln in der Gruppe kritisch hinterfragt. Neben dem Vorteil, dass die Analysegruppe für die Offenheit im Prozess sorgen kann, stellt sie auch

„eine Ressource für die Verlangsamung des Interpretationsprozesses dar“ (Kruse, 2014, S. 570).

Vor diesem Hintergrund sind einzelne Sequenzen aller im Rahmen der Dissertation ausgewerteten Interviews von verschiedenen Analysegruppen bearbeitet worden.

5. Theoretische Einordnung: Gendertheorien

Im Folgenden werden die für die vorliegende Dissertation relevanten Gendertheorien dargestellt. Hierbei liegt der Fokus zunächst auf der historischen Entwicklung von Geschlecht als Strukturierungskategorie und der aus dem anglo-amerikanischen Sprachgebrauch übernommenen Unterscheidung zwischen den Begriffen „sex“ und „gender“. Abschließend erfolgt vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit die Einordnung der Begriffe Doing Gender und Undoing Gender.

5.1 *Naturbedingte versus soziale Konstruktion von Geschlecht*

Die entsprechenden Theorien zur sozialen beziehungsweise biologischen Bedingtheit von Geschlecht werden in der Literatur von verschiedenen Autor*innen rezipiert und jeweils kritisch diskutiert. So fassen beispielsweise Candace West/ Don H. Zimmerman (1987), Judith Butler (1991, 1997), Paula-Irene Villa (1996; 2007; 2011), Hannelore Faulstich–Wieland (2004), Edith Glaser et al. (2004), Nina Degele (2008), Christina von Braun/Inge Stephan (2009) und Regine Gildemeister/Katja Hericks (2012) die entsprechende Debatte in ihren Werken zusammen. In der vorliegenden Arbeit findet sich die Diskussion zur naturbedingten versus sozialen Konstruktion von Geschlecht in den generierten Motiven und zentralen Motiven zum Doing Gender (s. Kapitel 9.2) wieder.

In der wissenschaftlichen Literatur ist der Vorgang der Naturalisierung von Geschlecht bereits vielfach in seinen unterschiedlichen Facetten beschrieben und diskutiert worden. So verweisen Gildemeister und Angelika Wetterer auf die Entwicklung, wenn sie schreiben

„Während Zweigeschlechtlichkeit bereits mit Adam und Eva in der Bibel ihre Festschreibung fand, gilt sie heute nicht mehr als von Gott, sondern von Natur aus gegeben“ (vgl. Gildemeister/Wetterer, 1995).

Das Umdenken fand dabei in der Folge der Aufklärung statt. Während bis zum 18. Jahrhundert die Frau im Vergleich zum Mann als minderwertiges Wesen beschrieben wurde, veränderte sich die Sichtweise mit Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsroman „Emile oder Von der Erziehung“ (vgl. von Braun/Stephan, 2009, S. 231) und damit mit der Emanzipation des Menschen weg vom Gott gegebenen Schicksal.

„Wir werden sozusagen zweimal geboren: einmal zum Dasein und das andere Mal zum Leben, das eine Mal für die Arbeit und das andere Mal für das Geschlecht. Diejenigen, welche die Frau als einen unvollkommenen Mann ansehen, haben ohne Zweifel unrecht“ (Rousseau, 1972, zitiert nach von Braun/Stephan, 2009, S. 231).

Rousseau beschreibt in seinen Ausführungen die Frau als „Bindeglied zwischen Kindern und Vätern“ (von Braun/Stephan, 2009, S. 232) und leitet ihre Bestimmung als Gebärende und Erziehende ab und schreibt somit die naturgegebene Differenz der Geschlechter weiter fest. Seinen Ausdruck findet der Ansatz unter anderem in den im 18./19. Jahrhundert entwickelten und im folgenden Kapitel beschriebenen ‚Geschlechtscharakteren‘ (Hausen, 1976). Die Aufklärung kann jedoch auch als der Zeitpunkt definiert werden, der eine Auseinandersetzung mit der sozialen Konstruktion von Geschlecht erst möglich gemacht hat.

„Die aufklärerischen Gedanken der Gleichheit, der Mündigsprechung des Menschen und seiner Möglichkeit Natur zu beherrschen, schufen auch eine Grundlage, um die hierarchische Ordnung der Geschlechter in Frage zu stellen“ (Gildemeister/Hericks, 2012, S. 14).

So kann die Festschreibung von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit von diesem Zeitpunkt an in zwei auseinanderlaufenden Diskursen betrachtet werden.

„[...] der eine gruppiert sich um die Theorien der Differenz und beruht auf der Annahme einer natürlichen Verschiedenheit der Geschlechter. Der andere kulminiert in den Theorien der Gleichheit und geht davon aus, dass vermeintliche Unterschiede der Geschlechter nicht natur-, sondern Kultur bedingt und damit veränderbar sind“ (von Braun/Stephan, 2009, S. 237).

Zunächst steht jedoch die naturgegebene Differenz im Mittelpunkt wissenschaftlicher Diskurse. Der Begriff der „Natur“ wurde dabei in der damaligen Zeit anders als heute definiert.

„Grob vereinfacht lässt sich sagen, dass der Mensch in der Pflicht gesehen wurde, dem ‚Ratschluss‘ der Natur zu folgen, deren Urheber – Gott – sie in seiner Allwissenheit perfekt geschaffen hatte. Das Neue in der Aufklärung war nun, dass diese Natur nicht mehr stets und unmittelbar von Gottes Wirken abhängig war“ (Gildemeister/Hericks, 2012, S. 13).

Es entwickelte sich in der Folge eine Wissenschaft, die bei der Natur als Ausgangspunkt ansetzte. Vertreter waren unter anderem Auguste Comte, Herbert Spencer, Karl Marx und Friedrich Engels (vgl. ebd., S. 40). Auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts änderte sich an der Festschreibung der naturgegebenen Dualität der Geschlechter und der entsprechenden Hierarchisierung nichts. Ferdinand Tönnies, Émile Durkheim und Georg Simmel stehen mit ihren Werken für die entsprechenden wissenschaftlichen Diskussionen (vgl. ebd., S. 74).

„Gemeinsam ist den drei Autoren damit trotz tief greifender Differenzen und sehr unterschiedlich einsetzender Konturierung dessen, was Gegenstand und Methode der Soziologie sein soll, dass sie an der Polarität der Geschlechter als Grundlage des Sozialen festhalten, sie sogar normativ festschreiben. Der Gedanke einer ‚Gleichheit‘ der Geschlechter wird explizit – z.T. durchaus massiv – abgewehrt“ (ebd., S. 74).

Dem entgegen stehen in jener Zeit mit Georg Herbert Mead, Schütz und Mannheim Wissenschaftler, die die soziale Konstruktion von Wirklichkeit in ihren Arbeiten erstmals darlegen.

„Vielmehr beziehen sich Meads, Schütz‘ und Mannheims Konzepte auf grundlegende Prozesse zum Aufbau sozialer Wirklichkeit, die jenseits von Geschlecht zu verorten sind. In ihren Ansätzen ist die Offenheit für einen soziologischen Zugang zur Kategorie Geschlecht systematisch angelegt“ (ebd., S. 105).

Ihre Ideen bildeten die Grundlage dafür, dass in den 1960er und 1970er Jahren „Geschlecht neu gedacht“ werden konnte (vgl. ebd., S. 105). In der Genderforschung beschäftigen sich seither zahlreiche Autor*innen mit der zuvor beschriebenen und im Alltag immer noch dominierenden Festschreibung der Geschlechterdifferenz auf Grundlage der Theorie der Naturalisierung von Geschlecht. So formuliert Carol Hagemann-White:

„In der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit unserer Kultur wird die Geschlechtszugehörigkeit als eindeutig, naturhaft und unveränderbar verstanden. Ohne jede bewußte Überlegung wird davon ausgegangen, daß jeder Mensch entweder weiblich oder männlich sein müsse, was im Umgang erkennbar zu sein hat (Eindeutigkeit); daß die Geschlechtszugehörigkeit körperlich begründet sein müsse (Naturhaftigkeit) und daß sie angeboren ist und sich nicht ändern könne (Unveränderbarkeit)“ (1988, S. 228.).

Hagemann-White stellt in ihrer Aussage dar, dass die Begründung der naturgegebenen Differenz zwischen den beiden Geschlechtern im Körper zu suchen ist. Auch Evelyn Fox-Keller/Helen Longino (1996) zeigen in ihren Ausführungen, dass diese Unterscheidung auch heute noch im Alltagsleben ihre Begründung findet.

„Was ist dann mit den körperlichen Merkmalen und Vorgängen wie Menstruation, Gebären, Busen usw.? „Versucht man (...), Frauen zu sagen, sie seien konstruiert (...), werden sie einfach auf ihre Körper und Kinder zeigen, im Vertrauen darauf, mit dieser Geste das letzte Wort zu haben“ (Fox-Keller/Longino 1996:42)“ (zitiert nach Villa, 2011, S. 61).

Die kritische Auseinandersetzung mit den genannten körperlichen Merkmalen als Begründung naturgegebener Differenz findet sich unter anderem ebenfalls bei Hagemann-White.

„Selbst gesellschaftlich bedeutsame Merkmale wie das Gebären oder die als Zeichen der Gebärfähigkeit wahrgenommene Menstruation gelten weder für alle ‚Frauen‘ noch für irgendeine Frau immer. Nicht ihre Realisierung, sondern die Vermutung ihrer Möglichkeit ist mit der Geschlechtszugehörigkeit verknüpft. Die Zweigeschlechtlichkeit ist zu allererst eine soziale Realität“ (1988, S. 229).

Während im Laufe sportwissenschaftlicher Forschungen das auf biologischen Begründungszusammenhängen fußende Verständnis von Geschlecht revidiert wurde, bleibt dieses im Alltagswissen weiter präsent (vgl. Hartmann-Tews, 2003, S. 14ff.). Die Motive zum Doing Gender im Rahmen dieser Arbeit belegen die Existenz entsprechender Aussagen. In ihnen findet sich die Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit wieder und lässt Rückschlüsse auf die Einstellungen der an den Interviews beteiligten Akteur*innen zu. Dass es sich jedoch in den Antworten der Erzählpersonen nicht nur um Doing-Gender-Prozesse handelt, wird in den Motiven zum Undoing Gender sowie in der kritischen Auseinandersetzung mit der Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi deutlich. Dabei wird durch die Aussagen der Erzählpersonen und Interviewenden auch der Spannungsraum dargestellt, der in den Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ seine Basis hat. Im folgenden Kapitel wird über die Auseinandersetzung mit den Begriffen „sex“ und „gender“ die Diskussion über naturbedingte versus soziale Konstruktion von Geschlecht weitergeführt, bevor abschließend die auf der Theorie der Naturalisierung von Geschlecht basierenden ‚Geschlechtscharaktere‘ erläutert werden.

5.2 „sex“ und „gender“

Menschen werden schon von Geburt an verschiedene geschlechtsspezifische Rollen und Verhaltensweisen zugewiesen. Simone de Beauvoir formulierte dazu den wohl bekanntesten Satz:

„Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (de Beauvoir 1992, 334) (zitiert nach Villa 2012, S. 62).

Hinter der Aussage verbirgt sich die Annahme, dass es eine soziale Konstruktion von Geschlecht gibt und das vermeintlich Natürliche nicht naturgegeben sein muss. Diese konstruktivistische Theorie spiegelt sich in der Einteilung „sex“ und „gender“ wider. Dabei umfasst „sex“ das biologische Geschlecht, während „gender“ das soziale und kulturelle Geschlecht meint (vgl. Gildemeister/Hericks, 2012, S. 189; Degele, 2008, S. 67). Entstanden ist die Einteilung in der Sexualwissenschaft der 1950/1960er Jahre vor dem Hintergrund der Behandlung trans- und intersexueller Menschen (vgl. Gildemeister/Hericks, 2012, S. 190; Degele, 2008, S. 67). Mit der Bezeichnung der beiden Kategorien war es erstmals möglich, die soziale Konstruktion von Geschlecht auszudrücken und damit Geschlecht

„als gesellschaftlich bedingt [...], und damit kritisier- und veränderbar“ (Degele, 2008, S. 67)

darzustellen. Die Unterscheidung in ein biologisches und ein soziokulturelles Geschlecht hatte jedoch den Nachteil, dass mit der Definition „sex“ weiterhin von einem naturgegebenen Geschlecht ausgegangen wurde.

„Eine erste Aporie wird deutlich, wenn man die sex/gender-Trennung auf ihren strategischen Sinn hin befragt. In der geläufigen Verwendung basiert die Unterscheidung zwischen ‚sex‘ und ‚gender‘ auf der Annahme, ein Teil der vorfindlichen Geschlechtsunterschiede wäre nach wie vor der Natur zuzuordnen, eben dem biologischen Geschlecht, mündet so – entgegen der kritischen Intention – letztlich in einen bloß verlagerten Biologismus. Damit bleibt nicht zuletzt der strategische Sinn der Einführung der sex/gender-Differenzierung, der ja gerade in der Abwehr biologistischer Positionen liegen sollte, begrenzt“ (Gildemeister/Wetterer, 1995, S. 206).

Ähnliche Ausführungen finden sich bei weiteren Autor*innen wie beispielsweise Degele (2008) und Hagemann-White (1988). Letztere formuliert wie folgt:

„In ihrer Annahme, zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterscheiden zu können und zu müssen, blieben sie immer noch biologistisch, denn sie mußten einen – meist diffus abgegrenzten – Teil der kulturellen Vorstellungen über maßgebliche Merkmale der Geschlechtszuordnung als ‚Natur‘ festschreiben, um davon die bloß anerzogenen Eigenschaften und Erwartungen trennen zu können“ (S. 230).

Somit führt die „sex“/„gender“-Differenzierung, so formulieren es deren Kritiker*innen, zu einer „Selbst-Naturalisierung“ von Geschlecht. Denn so

„[...] ,funktioniert‘ auch die in kritischer Absicht eingeführte sex/gender-Trennung noch in der eigentlich bekannten Weise, daß bestimmte Elemente der sozialen Konstruktion der Differenz als Natur festgeschrieben (und ontologisiert) werden und ,durch diese geglückte Selbst-Naturalisierung ihre Hegemonie festigen und ausdehnen‘ (Butler 1991, S. 60)“ (zitiert nach Gildemeister/Wetterer 1995, S. 211).

Die Feststellung, dass sich mit der „sex“/„gender“-Trennung durch die Verzahnung beider Begriffe, die biologische Bedingtheit von Geschlecht weiter festschreibt, bezeichnen Gildemeister/Wetterer als zweite Aporie (1995, S. 207). Um die dargestellten Probleme in der „sex“/„gender“-Debatte zu lösen beziehungsweise zu umgehen, hat Hagemann-White bereits 1988 die „Null-Hypothese“ vorgeschlagen.

„Offener für die Vielfalt der Frauenleben, radikaler in ihrer Sicht für die patriarchale Unterdrückung scheint mir nach wie vor die ,Null-Hypothese‘ zu sein: daß es keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht“ (Hagemann-White 1988, S. 230).

Auch Butler stellt in ihrem Werk „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) dar, dass sich die „sex“/„gender“-Unterscheidung auch anders denken lässt (vgl. Gildemeister/Wetterer 1995, S. 206). Dabei unternimmt sie den Versuch,

„die Unterscheidung sex/gender ,bis an ihre logischen Grenzen‘ zu treiben. Wenn das kulturelle Geschlecht nicht länger als kausales Resultat des biologischen Geschlechts gelten soll, wenn die Trennung von ,sex‘ und ,gender‘ also jene Bedeutung einnehmen soll, die von ihrer Einführung in das Repertoire feministischer Argumentation erwartet wurde, müßten wir bereit sein, eine ,grundlegende Diskontinuität zwischen den sexuell bestimmten Körpern (sex) und den kulturell bedingten Geschlechtsidentitäten (gender)‘ – man könnte sogar sagen: eine Kontingenz dieser Beziehung – zumindest als (Denk)Möglichkeit ins Auge zu fassen“ (Gildemeister/Wetterer 1995, S. 206f).

Butler folgert daraus, dass weder

„das Konstrukt ,Männer‘ ausschließlich dem männlichen Körper zukommt, noch die Kategorie ,Frauen‘ nur dem weiblichen Körper. Und ferner: Selbst wenn die anatomischen Geschlechter (sexes) in ihrer Morphologie und biologischen Konstitution unproblematisch als binär erscheinen [...], gibt es keinen Grund für die Annahme, daß es ebenfalls bei zwei Geschlechtsidentitäten (gender) bleiben muß“ (1991, S. 23).

Bezogen auf die empirische Sozialforschung birgt gerade die „sex“/„gender“-Trennung die Gefahr der Reifikation von Zweigeschlechtlichkeit. Sie kann die Forschenden dazu verführen, einen vermeintlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern, auf der Basis unseres Vorwissens, erklären zu wollen. Dies beschreibt Hagemann-White wie folgt:

„Doch dann zwingt uns der Satz ‚Es gibt nun mal Frauen und Männer‘ mit dem mitgemeinten Zusatz ‚und es gibt nun mal den Unterschied‘ dazu, diesen Unterschied fern aller gesellschaftlichen Normen und wechselhaften Erwartungen zu definieren. So können wir niemals das Verhältnis zwischen Natur und Kultur erhellen, weil unser Ausgangspostulat uns nötigt, den Unterschied immer schon gewußt zu haben, den wir angeblich untersuchen wollen. Das heißt immer auch: Wir müssen den Unterschied im Bereich dessen ansiedeln, was wir ungern infrage gestellt wissen möchten, ihn an Orte unserer Verdrängung festnageln“ (1988, S. 230).

In den zentralen Motiven der vorliegenden Dissertation „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ findet sich die beschriebene „sex“/„gender“-Debatte wieder. Dabei wird deutlich, dass auch frühpädagogische Fachkräfte, zu ihren Vorstellungen von Geschlecht befragt, eine Unterscheidung zwischen natur- und umweltbedingten Konstruktionsmechanismen eröffnen. In Kapitel 9.2.2 dieser Arbeit wird deshalb dargestellt, wie und wo Erzählpersonen in ihren Aussagen die zentralen Motive entwerfen.

Im folgenden Kapitel werden die „Geschlechtscharaktere“, die vor dem Hintergrund der Vorstellung der naturgegebenen Differenz der Geschlechter entstanden sind, beschrieben und in den Kontext der vorliegenden Arbeit eingeordnet.

5.3 Auf den Charakter kommt es an – „Geschlechtscharaktere“

Die sogenannten „Geschlechtscharaktere“ werden von Karin Hausen 1976 erstmalig in ihrem Artikel „Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben“ näher beschrieben. Dabei zeichnet die Autorin in ihrer Publikation den Entwicklungsverlauf anhand der Definitionen diverser Lexika und Schriften der Zeitgeschichte nach. Entstanden sind die „Geschlechtscharaktere“ nach Hausens Darstellung im 18. Jahrhundert. Sie wurden dann

„[...] im 19. Jahrhundert allgemein dazu verwandt, die mit den physiologischen korrespondierend gedachten psychologischen Geschlechtsmerkmale zu bezeichnen. Ihrem Anspruch nach sollten Aussagen über die ‚Geschlechtscharaktere‘ die Natur bzw. das Wesen von Mann und Frau erfassen“ (Hausen, 1976, S. 363).

In ihrem Aufsatz fasst Hausen auf Basis ihrer Ergebnisse sogenannte Geschlechtsspezifika in verschiedenen Merkmalsgruppen zusammen. Dabei

„[...] ist der Mann für den öffentlichen, die Frau für den häuslichen Bereich von Natur aus prädestiniert. Bestimmung und zugleich Fähigkeiten des Mannes verweisen auf die gesellschaftliche Produktion, die der Frau auf die private Reproduktion. Als immer wiederkehrende Merkmale werden beim Manne die Aktivität und Rationalität, bei der Frau die Passivität und Emotionalität hervorgehoben“ (ebd., S. 367).

Für die in Abbildung 3 dargestellten Merkmalsgruppen wurden

„[...] diverse Lexika [...], medizinische, pädagogische, psychologische und literarische Schriften ausgewertet“ (Hausen, 2001, S. 192).

Mann	Frau
<i>Bestimmung für</i>	
Außen	Innen
Weite	Nähe
Öffentliches Leben	Häusliches Leben
<i>Aktivität</i>	<i>Passivität</i>
Energie, Kraft, Willenskraft	Schwäche, Ergebung, Hingebung
Festigkeit	Wankelmut
Tapferkeit, Kühnheit	Bescheidenheit
<i>Tun</i>	<i>Sein</i>
selbständig	abhängig
strebend, zielgerichtet, wirksam	betriebsam, emsig
erwerbend	bewahrend
gebend	empfangend
Durchsetzungsvermögen	Selbstverleugnung, Anpassung
Gewalt	Liebe, Güte
Antagonismus	Sympathie
<i>Rationalität</i>	<i>Emotionalität</i>
Geist	Gefühl, Gemüt
Vernunft	Empfindung
Verstand	Empfänglichkeit
Denken	Rezeptivität
Wissen	Religiosität
Abstrahieren, Urteilen	Verstehen
<i>Tugend</i>	<i>Tugenden</i>
	Schamhaftigkeit, Keuschheit
	Schicklichkeit
	Liebenswürdigkeit
	Taktgefühl
	Verschönerungsgabe
Würde	Anmut, Schönheit

⁹ Außer diversen Lexika wurden medizinische, pädagogische, psychologische und literarische Schriften ausgewertet.

368

Abbildung 3: Merkmalsgruppen des männlichen und weiblichen Geschlechts nach Hausen (1976, S. 368)

Über die „Geschlechtscharaktere“ wurde Heterosexualität als Norm definiert, da nur Männer und Frauen gemeinsam

„[...] die Summe aller menschlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse zu realisieren vermögen“ (Hausen, 1976, S. 377).

Die entsprechenden Zuschreibungen spezifisch weiblichen und männlichen Verhaltens bestehen bis weit in das 20. Jahrhundert hinein (vgl. Hausen, 1976, S. 369) und sind teilweise in den Aussagen der Erzählpersonen der vorliegenden Untersuchung zu finden. Dies gilt zum einen für Merkmale wie Kraft, Kampf, Körperkontakt und handwerkliches Geschick, die in den Aussagen der Erzählpersonen eher einem männlichen Geschlecht vorbehalten sind, wie zum anderen für Merkmale wie beispielsweise grazil, filigran und empathisch, die eher weiblich konnotiert werden. Analogien zur Entwicklung der jeweiligen Sportarten sind hierbei im Interviewmaterial ebenfalls belegbar. So werden durch die Erzählpersonen Kontaktsportarten wie Fußball und Ringen (und Raufen) eher dem männlichen Geschlecht und ästhetische Sportarten wie Tanzen eher dem weiblichen Geschlecht zu sortiert. Entsprechende Einteilungen finden sich auch in der Literatur bei verschiedenen Autor*innen wieder. So schreibt beispielsweise Christian Bromberger in seinem Beitrag „Ein ethnomethodologischer Blick auf Sport, Fußball und männliche Identität“:

„Den Männern bleiben die Kontakt- und Schlagsportarten sowie die Motoren vorbehalten, den Frauen jene Sportarten, die einen Schwerpunkt auf die Sorge um den Körper, Hygiene und Anmut legen“ (Bromberger, 2006, S. 41).

In den zentralen Motiven zum Doing Gender im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ unter anderem über das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ dargestellt. Sportarten sowie geschlechtsspezifisch konnotierte Eigenschaften finden sich in diesem Motiv wieder.

In den folgenden Kapiteln werden die Gendertheorien um Doing Gender und Undoing Gender ergänzt. Beide Bereiche sind grundlegend für die vorliegende Arbeit und finden sich in den zentralen Motiven wieder.

5.4 Doing Gender

Das Konzept des Doing Gender, so wie es auch in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, basiert auf den Ausführungen zum Doing Gender von West/Zimmermann (1987). Sie rekurrieren unter anderem auf Harold Garfinkels „Krisenexperimente“ (1967) und seiner „Agnes Studie“ (1967), in der der Vorgang der alltäglichen Her- und Darstellung von Geschlecht anhand des Prozesses einer Mann-zu-Frau-Transsexuellen analysiert wird. Geschlecht ist für Garfinkel dabei ein omnirelevanter „seen but unnoticed background of everyday life“ (Garfinkel, 1967, S. 118). Mit „seen but unnoticed“ beschreibt Garfinkel die Normalitätsannahmen von Geschlecht, auf die wir uns verlassen können, ohne sie

thematizieren zu müssen. Seine „Krisenexperimente“ machten diese Ordnung erst sichtbar, weil sie sie erschütterten und damit die selbstverständliche Ordnung der Welt plötzlich „bemerkenswert“ machten. Mit dem Grundsatz des „seen but unnoticed“ liegt für die vorliegende Dissertation ein theoretischer Hintergrund vor, um zu argumentieren, dass auch da, wo Geschlecht nicht benannt wird, alle Interaktionspartner*innen sich stillschweigend darauf verlassen können, dass Geschlecht eindeutig und verlässlich ist. Entsprechendes zeigt sich auch in den zentralen Motiven der vorliegenden Dissertation zum Undoing Gender und Doing Gender.

West/Zimmermann (1987) verstehen Doing Gender

„als eine „Gebündelte Vielfalt“ sozial gesteuerter Tätigkeiten der Wahrnehmung, der Interaktion und der Mikropolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher ‚Natur‘ zu sein (West/Zimmermann, 1987, S. 126, Übers. d. V.)“ (zitiert nach Gildemeister/Hericks, 2012, S. 204).

Der Ansatz des Doing Gender geht davon aus, dass Geschlecht sozial konstruiert ist und permanent durch verbale und non-verbale Handlungen hergestellt wird.

„Geschlecht ist das Ergebnis sozialen Handelns, eine interaktive Leistung der beteiligten AkteurInnen, ein routinisiertes Tun, das ProtagonistInnen wie auch RezipientInnen täglich aufs Neue erbringen müssen (vgl. Hirschauer 1994). Geschlecht als doing gender ist damit ein zirkulärer Prozess zwischen DarstellerIn und BetrachterIn: Wenn Frauen Stöckelschuhe, Röcke oder Kopftücher tragen, werden sie zu ‚weiblichen‘ Objekten, woraufhin die Personen, die sich in dieser Weise kleiden, zu Frauen gemacht werden (Villa 2000: 76). Im Vordergrund der Betrachtung stehen Prozesse der Differenzierung in genau zwei Geschlechter, nicht aber die konkrete inhaltliche Bestimmung der Geschlechterdifferenz selbst“ (Winkler/Degele, 2010, S. 20).

Beim Doing Gender handelt es sich somit um einen allgegenwärtigen Prozess im täglichen Miteinander, das heißt in der Interaktion zwischen Individuen, in der Interaktion und Kommunikation innerhalb von Institutionen und Organisationen sowie in der Beziehung zwischen Individuen und gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen (vgl. Ver.di, 2017). Geschlecht ist dabei vor dem Hintergrund des Doing-Gender-Verständnisses keine naturgegebene Konstante, sondern bedarf einer permanenten performativen (Wieder)Herstellung (vgl. Butler, 1991). Schon von Geburt an lernen Kinder dabei durch Beobachten und Wahrnehmen der Handlungen anderer sowie durch die Reaktionen auf das eigene selbsttätige Handeln das gewünschte Geschlechterverhalten und somit die sozial legitimierte Geschlechterperformanz (vgl. Hunger, 2012, S. 160).

5.4.1 *Doing Gender im Heteronormativitäts- und Machtdiskurs*

Zahlreiche Autor*innen haben sich mit dem Thema Heteronormativität auseinandergesetzt und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft in ihren Ausführungen dargestellt (vgl. u.a. Hartmann et. al., 2007; Wagenknecht, 2007; Butler, 1991; Degele, 2008). Dabei wird Heteronormativität als Bezeichnung erst mit Michel Foucault und seiner Auseinandersetzung mit Sexualität in seinem Werk „Der Wille zum Wissen: Sexualität und Wahrheit“ (1983) möglich (vgl. Wagenknecht, 2007, S. 25). Der Begriff selbst entstammt der Queer Theory (Wagenknecht, 2007, S. 18) und wurde 1991/1993 von Michael Warner zum ersten Mal mit dem Ziel beschrieben,

„Sexualität zu einer Grundkategorie der Gesellschaftsanalyse zu machen‘ und dabei [...] einen ‚aggressiven Impuls der Verallgemeinerung‘ durch ‚umfassenderen Widerstand gegen Regime der Normalität‘ (xxvi) zu geben, in denen ‚die Heterokultur‘ sich selbst als die ‚Grundform menschlichen Zusammenlebens‘ denkt ‚und als das Mittel der Reproduktion‘, ohne das Gesellschaft nicht existieren würde“ (ebd., S. 18).

Wagenknecht definiert Heteronormativität, indem er feststellt, dass der Begriff

„[...] Heterosexualität als Norm der Geschlechterverhältnisse [...], die Subjektivität, Lebenspraxis, symbolische Ordnung und das Gefüge der gesellschaftlichen Organisation strukturiert. Die Heteronormativität drängt die Menschen in die Form zweier körperlich und sozial klar voneinander unterschiedener Geschlechter, deren sexuelles Verlangen ausschließlich auf das jeweils andere gerichtet ist“ (ebd., S. 17).

Auch Degele bezeichnet Heteronormativität als übergeordnetes Schema und versteht es als

„[...] ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt – beziehungsweise beitragen soll“ (2008, S. 89).

Heteronormativität wird somit als zentrales Machtverhältnis beschrieben, welches die naturgegebene Dualität der Geschlechter mit den Kategorien Mann und Frau als Basis voraussetzt und Heterosexualität als essentielle Grundlage des Fortbestandes beschreibt. Butler rekurriert in ihren Ausführungen „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) auf die nicht von Natur aus vorgegebene Heterosexualität. Dabei spiegelt ihre Definition, die in Kapitel 5.2 dieser Arbeit dargestellte „sex“/„gender“-Debatte wider.

„Sie geht mit Foucault davon aus, dass die subjektbezogene ‚Wahrheit‘ des Begehrens durch ‚Regulierungsverfahren erzeugt‘ wird (UdG, 38; Anm. der Verf.: Unbehagen der Geschlechter,

S. 38), *anstatt natürlich gegeben zu sein. Dieses Regulierungsverfahren hat, und hier geht sie über Foucault hinaus, ein Ziel und eine Ursache: die Heterosexualität*“ (Villa, 2012, S. 69).

Historisch ist Heteronormativität schon mit Adam und Eva in der Bibel als binäres Konstrukt von Mann und Frau, die sich sexuell begehren, festgeschrieben. So gründet Heteronormativität

„[...] in der christlichen Morallehre, die als gottgegebene, natürliche Ordnung die lebenslang treue Ehe, in der die Frau dem Mann untergeordnet und Geschlechtsverkehr allein zum Zweck der Nachwuchszeugung ausgeübt werden soll, zum verbindlichen Modell des Zusammenlebens erhebt“ (Wagenknecht, 2007, S. 19).

Als „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema bestimmt Heteronormativität das menschliche Wissen und schafft in Kombination mit anderen Machtfaktoren wie beispielsweise Ethnie, Klasse und Alter differente Abhängigkeitsstrukturen. Vor dem Hintergrund der vorherrschenden heterosexuellen und binär strukturierten Geschlechterordnung werden Identitäten, die sich nicht der Norm gemäß verorten, unterdrückt (vgl. Hartmann et al., 2007, S. 9).

„Geschlecht erklärt als soziale Strukturkategorie Machtstrukturen auf der Ebene von Geschlechterbeziehungen und ihnen innewohnende Kräfteverhältnisse, die Unterdrückungs- und Ausgrenzungsphänomene sowie Benachteiligungen von Frauen beinhalten“ (Bublitz 1992: 67)“ (zitiert nach Winkler/Degele, 2010, S.19).

Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Geschlecht durch Machtverhältnisse bilden im Rahmen der vorliegenden Dissertation die Arbeiten von Birgit Rommelspacher, die Macht in Anlehnung an Hegel als „auf der Abwertung des Anderen beruht“ beschreibt. Nach Rommelspacher

„[...] trägt eine nach dem Leistungsprinzip organisierte Gesellschaft sowohl egalisierende wie auch hierarchisierende Momente in sich, da sie jede/n nach gleichen Kriterien beurteilt aber zugleich die Bedingungen für unterschiedliche Voraussetzungen schafft“ (Rommelspacher, 1998, S. 14).

Rommelspacher gründet ihre Ausführungen zur „Dominanzkultur“ unter anderem auf die Arbeiten von Hinrich Fink-Eitel (1994) Norbert Elias (1976; Elias/Schröter, 1992), Jürgen Habermas (1976) und Michel Foucault (1973, Foucault/ Raulff, 1983). Sie beschreibt Macht dabei als Produkt von Differenz (1998, S. 14ff., 24ff.) und Ungleichheit (1998, S. 18ff., 24ff., 30ff.) in der

„Jede und jeder [...] zunehmend Subjekt und Objekt von Macht [wird]“ (ebd., S. 23).

Nach Rommelspacher lernen wir

„[...] von klein auf mit Differenzen qua Hierarchisierung umzugehen, qua Dominanz bzw. Unterwerfung. Die eigene Identität ist in ihrer Geschlechtlichkeit unmittelbar mit Machtpositionen verwoben, ohne sie nicht denkbar, durch sie definiert“ (ebd., S. 151f.).

Die Differenz zum anderen drückt sich dabei auch in dichotomen Gegensatzpaaren wie beispielsweise Frau versus Mann aus und scheint dann von Natur gegeben zu sein, wie auch in den Motiven zum Doing Gender im Rahmen der vorliegenden Arbeit deutlich wird (s. Kapitel 9.2.3). Durch die Herausstellung des Anderen erfolgt eine Homogenisierung der entsprechenden Gruppe. Auch dieser Vorgang zeigt sich über die Thematisierungsregel der exemplarischen Fallbeschreibung im Rahmen dieser Arbeit in den Motiven zum Doing Gender. Bei der Produktion von Ungleichheit wird eine Hierarchisierung hergestellt, der ungleiche Ressourcenverteilungen folgen und damit die Herstellung der Norm und der (minderwertigen) Abweichung festschreiben (vgl. ebd., S. 25). Bezogen auf das vorliegende Datenmaterial bildet Heteronormativität in der Interaktion in den Interviews sowie in der Analyse des Datenmaterials die Hintergrundfolie für die Wissensproduktion und dient als Strukturierungselement. Indem Zweigeschlechtlichkeit abgebildet wird, werden auch die immanenten Hierarchiekonzepte mit der Überlegenheit des Männlichen gegenüber dem Weiblichen sowie der Überlegenheit der Heterosexualität gegenüber anderen Formen der Sexualität dargestellt. In den Motiven zum Doing Gender im Rahmen dieser Arbeit kann dabei auch aufgezeigt werden, dass die benannte Normierung von Zweigeschlechtlichkeit mit einer sprachlichen Normierung einhergeht und dabei dazu führt, dass Geschlecht über die Aussagen der Erzählpersonen zugeschrieben wird.

5.4.2 *„Can we ever not do gender?“ (vgl. West/Zimmermann, 1987)*

Ob es möglich ist, Geschlecht nicht immerzu zu konstruieren, ist in der Folge des Artikels von West/Zimmermann (1987) von unterschiedlichen Autor*innen diskutiert (vgl. Hirschauer, 1994; Heintz/Nadai, 1998; Gildemeister/Hericks, 2012) und immer wieder stark relativiert worden. So beschreiben West/Fenstermaker in ihrem Aufsatz „Doing Difference“ (1995) und im Sammelband „Doing Gender, Doing Difference“ (Fenstermaker/West, 2002) die Wirksamkeit verschiedener Differenzkategorien, die Geschlecht auch in den Hintergrund treten lassen können. Sie zeigen dabei auf, dass die Relevanz von Geschlecht eine empirische Frage ist, die man nicht per se annehmen kann. In aktuellen Diskursen der Genderforschung wird die Frage danach, ob es eine Ausstiegsmöglichkeit aus der interaktiven Herstellung von Geschlecht gibt, ebenfalls immer wieder neu gestellt. So beantworten Gildemeister und Hericks in ihren Ausführungen zur Geschlechtersoziologie (2012) diese vor dem Hintergrund des Undoing-Gender-Konzeptes von Stefan Hirschauer (1994) mit „Yes we can“ (S. 305). Auch Hirschauer selbst setzt sich in seinem Artikel „Die soziale Fortpflanzung der

Zweigeschlechtlichkeit“ (1994) mit West/Zimmermann auseinander (S. 676ff.). Dabei gehen seine Ausführungen zu einem Undoing Gender über die Vorstellungen des Doing Gender hinaus. Dabei rezipiert Hirschauer die Undoing-Gender-Theorie mit Bezug auf den ersten Text von West/Zimmermann eher verkürzt. In seinem Artikel „Un/doing Differences“ (2014) entwickelt er seine Theorie weiter und stellt dabei unter anderem die Bedeutung von Geschlecht in Interaktionen grundlegend in Frage. Nähere Ausführungen zu Hirschauers Undoing-Gender-Konzept findet sich im folgenden Kapitel dieser Arbeit.

5.5 Undoing Gender

In den Diskursen der Geschlechterforschung wandelt sich ab den 1990er Jahren der Blick der Forscher*innen verstärkt in Richtung „Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“ (Lorber/Farrell, 1991; Butler, 1991; Lorber, 2005). Im Mittelpunkt steht dabei die Fragestellung, ob und falls ja, wie Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion nicht nur aktiviert, sondern auch ausgesetzt werden kann. In diesem Kontext beschreibt Hirschauer 1994 erstmals sein Undoing-Gender-Konzept. Er bezeichnet Undoing Gender als aktiven Vorgang, der analog zum Doing Gender konstruktiv ist, indem er feststellt:

„[...] nicht von etwas Notiz zu nehmen, ist selbst eine konstruktive Leistung. Ich schlage vor, sie ‚undoing Gender‘ zu nennen“ (S. 678).

Folgt man Hirschauers Theorie des Undoing Gender, so müsste es möglich sein, Geschlecht in Interaktionen als primäre Konstruktionsstruktur teilweise „ruhen zu lassen“ (ebd.).

„Die Aufmerksamkeit richtet sich dann darauf, ob und wie die Teilnehmerinnen die anfängliche Geschlechtszuschreibung im Verlauf einer Interaktion aufgreifen oder als ‚seen but unnoticed feature‘ der Situation in den Hintergrund treten lassen“ (ebd.).

Undoing Gender kann es nach Definition Hirschauers jedoch nur dann geben, wenn Geschlecht vorher beispielsweise auf institutioneller Ebene sichtbar gemacht wurde und somit das Vorhandensein der Kategorie Geschlecht für die involvierten Individuen generell relevant ist.

„Man kann nur etwas ungeschehen machen, das geschehen ist; nur von etwas absehen, das man gesehen hat“ (Hirschauer, 2001, S. 216).

Gender tritt dabei als Kategorie in der Kommunikation immer dann in den Hintergrund, wenn es zuvor bereits evident gemacht wurde (ebd.). Somit ist Geschlecht nicht in jeder Situation eine Kategorie, die für die Kommunikation relevant ist. Vielmehr läuft es als Hintergrundfolie in der Interaktion mit beziehungsweise wird bewusst neutralisiert.

„[...] der Prozess der Geschlechterkonstruktion besteht aus Episoden, in denen Geschlecht in sozialen Situationen auftaucht und verschwindet. Die interaktive Konstruktion von zwei

Geschlechtern erschöpft sich nicht in der routinierten Darstellung und Identifikation einer Erscheinungsweise, mithilfe derer sich Teilnehmer gegenseitig klassifizieren, sie können diese initiale Geschlechterunterscheidung im Verlauf der Interaktion auch aktualisieren, d.h. fortsetzen, aufrechterhalten und für die Interaktion in Gebrauch nehmen – oder in den Hintergrund treten lassen“ (Hirschauer, 1994, S. 677).

2013 spricht Hirschauer in einer Weiterentwicklung seines Ansatzes von der „Neutralisierung von Geschlecht“ (Hirschauer 2013, S. 159) und plädiert dafür, die von Garfinkel im Doing Gender intendierte Omnirelevanzannahme (1967) zu variieren. Dabei formuliert Hirschauer, dass ein Ruhenlassen der permanenten interaktiven Herstellung von Geschlecht möglich ist und betont die Diskontinuität von Geschlecht, indem er beschreibt, dass

„[...] das Elementargeschehen der Geschlechtskonstruktion aus Episoden besteht, in denen das Geschlecht in sozialen Situationen auftaucht und verschwindet. Man muss sich diesen Prozess so vorstellen, dass sich Teilnehmer im Verlauf von Interaktionen als Frauen oder Männer konstituieren, indem sie sich nicht nur als solche zu erkennen geben, sondern in ihrer Erkennbarkeit adressieren (und adressieren lassen). [...] Bleibt eine solche Aktualisierung der Geschlechterdifferenz aus, praktizieren die Teilnehmer eher ein aktives ‚Absehen‘ von ihr, eine Art soziales Vergessen, ein ‚undoing gender‘“ (2013, S. 160).

In seinem Aufsatz „Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten“ (2014) plädiert er dann noch stärker für die Anerkennung einer tatsächlichen Bedeutungslosigkeit von Geschlecht in manchen Kontexten wie sie beispielsweise auch in der De-Thematisierungsthese der Systemtheorie (Luhmann, 1975) postuliert wird. Autor*innen wie Faulstich-Wieland (2004, S. 175–190), Bettina Heintz/Eva Nadai (1998, S. 75–93) und Gildemeister/Hericks (2012, S. 302ff.) setzten sich in den vergangenen Jahren mit Hirschauers Undoing Gender auseinander.

„Die konstruktivistische Geschlechtertheorie geht in der Regel von der Annahme aus, daß Geschlecht in allen Interaktionen präsent und relevant ist (West/Zimmerman 1991). Jede Handlung, jede Entscheidung wird immer auf ihre geschlechtliche Angemessenheit hin befragt und ausgerichtet. Genau besehen widerspricht diese Omnirelevanzannahme den Grundannahmen der ethnomethodologischen Geschlechtertheorie. Denn wenn Geschlechtszugehörigkeit tatsächlich ein ‚achievement‘ (Garfinkel [1967]: 116ff.) ist, dann ist ein ‚Undoing Gender‘ (Hirschauer 1994) zumindest theoretisch denkbar“ (Heintz/Nadai, 1998, S. 82).

Faulstich-Wieland unterstreicht in ihren Ausführungen Hirschauers Ansicht, dass Geschlecht als Hintergrundfolie immer in der Kommunikation mitläuft, auch wenn es in einer Situation nicht als Konstruktionskategorie relevant gemacht wird. Undoing Gender ist dabei auch in ihrem Verständnis ein Prozess des aktiven Doing Gender (vgl. 2004, S. 185).

„Insofern sind Veränderungen dessen, was gender meint, zwar möglich, aber die Gesellschaft ist keineswegs auf dem Weg zu einer Geschlechtsneutralität als ‚Naturzustand der Moderne‘. Geschlechtsneutralität als ein ‚Undoing Gender‘ ist vielmehr eine ‚äußerst anspruchsvolle und prekäre soziale Konstruktion, die immer wieder durchkreuzt werden kann‘ (ebd. [Hirschauer, 1994 Anm. der Verf.], S. 679)“ (ebd.).

Gildemeister/Hericks übernehmen Hirschauers Ansatz für ihre Antwort auf die Frage „Can we ever not do gender“ (West/Zimmermann, 1987) und beantworten diese mit einem „Yes, we can“. Sie stellen dabei fest, dass

„[...] gerade das Aussetzen, das Ruhenlassen der Geschlechterunterscheidung äußerst voraussetzungsvoll [ist]. [...] Ruhenlassen und Entdramatisierung verlangt sowohl eine institutionelle Infrastruktur als auch von Seiten der Akteure eine hohe Kontextsensibilität und die Bereitschaft, auf vergeschlechtlichende Praktiken zu verzichten, eine entsprechende Aktualisierung nicht aufzunehmen, leer laufen zu lassen, zu trivialisieren“ (Gildemeister/Hericks, 2012, S. 307).

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung dieser Arbeit werden in Kapitel 9.1 aus dem Datenmaterial heraus Motive zum Undoing Gender definiert, die die bestehenden Ansätze aufnehmen und weiterentwickeln. Dabei zeigt sich unter anderem, dass die Kategorie Geschlecht beispielsweise durch Motive zum Doing Gender überlagert werden kann.

6. Theoretische Einordnung: Körper und Leib

Der Begriff des Körpers wird im deutschen Sprachgebrauch, wie auch in der Soziologie heute in der Regel synonym zum Leibbegriff verwendet. Eine Definition ist im Rahmen dieser Arbeit notwendig, da sich in den Motiven und zentralen Motiven zum Doing Gender der Körperbegriff wiederfindet. Dass es sich bei den Bezeichnungen „Körper“ und „Leib“ um zwei voneinander unterscheidbare und doch miteinander verwobene Begriffe handelt, ist deshalb für die vorliegende Arbeit von Relevanz. Die Entwicklung der Wortbedeutung wird schon beim Blick auf die Herkunft der Begriffe deutlich.

„Die Etymologie des Wortes ‚Leib‘ führt in das 11. Jahrhundert. Im althochdeutschen Sprachgebrauch heißt lip ‚durchweg Leben (beziehungsweise Person)‘, während der Ausdruck ‚Körper‘ erst im späten Mittelalter aufkommt. Im Unterschied zu Leben bzw. Person bedeutendem Leibbegriff leitet sich das Wort Körper aus ‚lich(n)ame‘ her, also Leiche bzw. Leichnam“ (Gahlings, 2016, S. 22f.).

Während noch im 18. Jahrhundert die Begriffe analog der Definition verwendet wurden (vgl. Fuchs, 2015), hat sich das Bild bis heute gewandelt.

„In den letzten 200 Jahren ist der Körper als Gegenstand, als sicht- und greifbares Objekt, als ein Instrument, mit dem wir umgehen und das wir auch manipulieren können, offenbar gegenüber dem subjektiv gelebten Leib in den Vordergrund getreten“ (ebd., S. 147).

Sucht man nach wissenschaftlichen Arbeiten zum Leib- und Körperbegriff, so sind in der Soziologie die Ausführungen des Philosophen und Soziologen Helmuth Plessner wegweisend. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden weiterhin die Werke von Thomas Fuchs (2015), Jürgen Seewald (2000), Hildegard Mogge-Grotjahn (2015), Paula-Irene Villa (1996; 2007) und Robert Gugutzer (2007; 2015; Gugutzer/Böttcher, 2012) berücksichtigt.

Die Unterscheidung zwischen Körper und Leib zeigt Helmuth Plessner insbesondere in seiner Arbeit „Die Stufen des Organischen und der Mensch“ auf. Mogge-Grotjahn fasst dazu zusammen:

„Der Sozialanthropologe Helmuth Plessner hat ‚Körper‘ und ‚Leib‘ so unterschieden, dass Menschen einen Körper ‚haben‘ und zugleich ein Leib ‚sind‘ (Plessner, 1975). Wir spüren unseren Körper, beispielsweise durch Bewegung oder Schmerzen. Wir können unseren Körper instrumentell nutzen, ihn also für bestimmte Tätigkeiten und Zwecke einsetzen, und wir können unseren Körper gestalten. In Wechselwirkungen zu den bewusst wahrgenommenen körperlichen Befindlichkeiten und unseren absichtlichen körperlichen Aktivitäten erleben und spüren wir uns als Leib im Sinne eines ganzheitlichen Empfindens. Dieses entzieht sich dem gezielten Zugriff“ (2015, S. 27).

In der Aussage Mogge-Grotjahns manifestiert sich die Vorstellung, dass der Körper formbeziehungsweise wandelbar ist und zudem Gegenstand von Reflexion werden kann. Er ist im Sinne des Leibseins mehr als ein Instrument. Villa formuliert es in ihrer Arbeit wie folgt:

„Denn zu dem, was im Alltag undifferenziert Körper genannt wird, gehört eine leibliche Dimension. Wir haben demnach nicht nur einen Körper, über den wir verfügen, sondern wir sind zugleich auch ein Leib, über den wir eben nicht verfügen. Dieser Leib ist der sozialphilosophische Fachbegriff für die Dimension des inneren Erlebens. Der Leib ist dabei das individuelle, radikal subjektive Fühlen, das sich anderen Menschen als solches nicht mitteilen kann“ (2007, S. 19).

Auch Seewald nimmt in seinem Werk „Leib und Symbol – Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung“ Bezug auf die Körper-/Leibdiskussion und beschreibt in Anlehnung an Plügge den Körper als „unbewohnten Leib“.

„Während nämlich ‚Körper‘ die medizinisch-objektivierende Sicht des unbewohnten Leibes meint – in letzter Konsequenz die Leiche –, so hebt das ‚Körperhafte‘ auf die Erlebnisdimension des ‚lastenden Leibes‘ ab. Plügge (1967) hat gezeigt, daß diese Dimension besonders in ‚Grenzsituationen‘ auftritt, ‚also z. B. in der Müdigkeit und Erschöpfung, mehr

noch in der Pathologie, bei inneren Erkrankungen . . . ‘ (S. 62). Aber auch schon der Säugling setze sich damit auseinander, indem er in den ersten Monaten seine Beine als fremde Dinge empfinde, ‚bis er sie sich im Betasten und Strampeln einverleibt‘ (S. 63)“ (2000, S. 55).

Bezogen auf den Körper machen es somit die Erfahrungen, die ein Mensch in seiner Kultur im Leben sammelt, erst möglich, seinen Körper willentlich auch zu beherrschen. Oder wie es Gugutzer formuliert:

„Das bedeutet: Ich bin zwar mein biologischer Körper (Skelett, Muskulatur, Organe, Hormone, Sinnesapparat etc.), aber weil ich erst lernen muss, meinen Körper zu beherrschen und zu kontrollieren, habe ich ihn nicht per se. Meine körperliche Existenz ist mir zwar als Zustand gegeben, gegenständlich wird sie mir aber erst durch die sozialisatorische Aneignung kulturspezifischer Körpertechniken“ (2015, S. 14).

Der Körper als Produkt von eigenen Erfahrungen im Spiegel der Kultur führt damit zu Variationen, die auch geschlechtsspezifisch sein können. So zitiert Gugutzer Johann G. Herder indem er sagt, dass der

„Mensch [...] im Unterschied zum Tier keine Erbmotorik, sondern eine Erwerbsmotorik (vgl. Weiß 1990: 39) [hat], was bedeutet, dass der Mensch die Beherrschung seines Körpers erlernen muss. Die Aneignung des eigenen Körpers ist ein biologisch bedingtes Erfordernis, zugleich jedoch offen für kultur- und gesellschaftsspezifische Varianten“ (ebd., S. 15).

Neben der Unterscheidung zwischen Körper und Leib wird in den Definitionen auch zwischen „Haben“ und „Sein“ unterschieden.

„Haben, Besitzen bezeichnet eine Haltung der Aneignung von Dingen oder Menschen; sie ist häufig mit einer Quantifizierung verbunden. Ich habe etwas und will mehr davon, denn das Haben erfüllt mich nicht wirklich. Anders das Sein: Es meint das Existieren, das sich spontan und von selbst vollzieht; das Hervorgehen des Lebens aus einer Quelle, deren man gerade nicht habhaft werden kann [...] Alle lebendigen Prozesse und Tätigkeiten können nicht gehabt, besessen oder gemacht, sondern nur gelebt und erlebt werden [...]“ (Fuchs, 2015, S. 147).

Der Körper ist im Zuge der Industriellen Entwicklung auch im Fokus der Unterscheidung zwischen den Begriffen des „Habens“ und „Seins“ zu einem manipulierbaren Instrument beziehungsweise einer Ware geworden.

„Das Verhältnis von Sein und Haben lässt sich dann so umformen: Ich finde mein Sein in dem, was ich anzubieten habe oder kurz: Ich bin, was ich habe. Das heißt, ich bin nicht mehr mein Leib, sondern mein Körper, den ich zu Markte trage“ (ebd., S. 148).

Die Veränderungen im Haben und Sein spiegeln sich, wie bereits mit Plessner und Fuchs dargestellt, auch im Körper- und Leibbegriff wider und zeigen sich in den Handlungen der Menschen. Villa bezeichnet den Körper dabei als „zentrales Handlungsinstrument“.

„Wir handeln mit dem Körper, und zwar zum Teil durchaus so, wie wir mit anderen Objekten handeln. In diesem Sinne manipulieren wir den und hantieren wir mit dem Körper, indem wir ihn zum Beispiel kleiden, durch Diäten oder Sport formen, mit Make-up bemalen oder ihn an Nägeln oder Haaren beschneiden. Auch setzen wir ihn bewusst ein im Sinne einer Darstellungsressource, etwa durch die Anwendung bestimmter Gesten und Körperhaltungen, durch Blicknavigation, körperliche Zu- und Abwendung etc.“ (Villa, 2007, S. 18f).

Der Körper „als Handlungsinstrument“ ist auch für die vorliegende Arbeit relevant. So kann beispielsweise im Motiv „Geschlecht wird verortet“ dargestellt werden, dass „Sauberkeitserziehung“ in der Kita und die damit verbundenen Zuschreibungen von Merkmalen und Handlungen, die der Körper qua Geschlecht besitzt beziehungsweise vollzieht, auch in den Aussagen der Erzählpersonen zur Konstruktion von Geschlecht eine Rolle spielen.

Fuchs beschreibt in seinen Ausführungen einen Spannungsraum als „hin- und herbewegen“ zwischen den Polen des „gelebten Leibes“ und des „reinen Körpers“ (vgl. Fuchs, 2015, S. 148). Während der „gelebte Leib“ im Sinne von Fuchs

„[...] als Träger unseres Lebensvollzuges, als Medium, das alle unsere Wahrnehmungen und Bewegungen vermittelt, dabei aber selbst im Hintergrund bleibt“ (ebd.)

gilt, ist der „reine Körper“ die Summe

„[...] organischer Strukturen und physiologischer Prozesse, die sich aus der Perspektive des Anatomen oder Physiologen objektivieren lassen“ (ebd.).

Im Rahmen der Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit lassen sich ebenfalls zwei Spannungsräume beschreiben. Im Sinne der Körper-/Leibdefinition ist der Spannungsraum als Grundfigur der zentralen Motive zwischen den Polen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“, wie er in Kapitel 9.2.3 beschrieben wird, von besonderem Interesse. Er definiert durch die Aussagen der Erzählpersonen den Raum zwischen den instrumentalisierten Körpern als modellierbare (Geschlechts-)Körper und schreibt ihnen ein Geschlecht zu. Der funktionelle Körper spiegelt sich dabei insbesondere im Motiv „Geschlecht wird gespielt“ wider und definiert je nach Position im Spannungsraum den „Geschlechtskörper“. Die Erzählpersonen beschreiben den Körper dabei mit bestimmten Eigenschaften und Merkmalen (kräftig, flink etc.), die sozialen Werten oder persönlichen Wünschen unterliegen und damit durch bestimmte Handlungen (Teilnahme an Sportarten, Durchführen von Bewegungen etc.) gestaltbar sind. Die

Instrumentalisierung des Körpers ist Grundvoraussetzung dafür, dass über den Körper Geschlecht dargestellt werden kann. Die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe wird dabei durch zuvor definierte Merkmale sozial konstruierbar. Der Körper und damit seine spezifische Ausgestaltung sowie entsprechende Handlungen bestimmen die Zugehörigkeit zur jeweiligen Gruppe, da der Körper als sichtbares Kriterium nach außen wirkt.

„Niemand ist schon allein durch beliebige körperliche Anwesenheit ein kompetentes Mitglied etwa einer Krabbelgruppe für Babies und deren Eltern, einer wissenschaftlichen Gemeinschaft oder einer Berufsgruppe. Oft, fast immer sind sehr spezifische Körperpraxen und Körpermodellierungen notwendig, um Mitglied einer Gruppe zu sein“ (Villa, 2007, S. 21).

Körperpraxen und Körpermodellierungen werden von Erzählpersonen in den Interviews benannt und konstruieren dadurch, dass sie versprachlicht werden, Geschlecht. Die entsprechenden Motive spiegeln für die Erzählpersonen und den an der Interaktion beteiligten Interviewerinnen die für sie aktuell relevanten Handlungspraxen wider. Villa macht deutlich, warum

„[...] der kulturelle Umgang mit dem Körper im Alltag so außerordentlich wichtig [ist]. Wir erzeugen damit ‚kulturelle Genitalien‘, wie es der Soziologe Harold Garfinkel in seinen Studien genannt hat. Er weist so darauf hin, dass wir mit unseren Körpern durch ihren kulturellen Gebrauch suggerieren, diese seien auch anatomisch entsprechend ‚ausgestattet‘“ (ebd.).

Wie beschrieben, ist der Mensch mit dem Wandel in der Moderne als Individuum gezwungen, sich selbst in seiner sozialen Umwelt zu positionieren, da zuvor geltende göttliche (oder religiöse) Begründungszusammenhänge weitestgehend entfallen. Während Adam und Eva bereits in der Bibel die von Gott gegebene Dualität der Geschlechter und damit auch deren Differenz begründen, wird Geschlecht mit Beginn der Revolution nicht mehr als Gott gegeben angesehen (vgl. Gildemeister/Wetterer, 1995). Die Natur beziehungsweise die soziale Umwelt kommen stattdessen als Begründung zum Tragen.

„Die Modernisierung ist begleitet von der ambivalenten Notwendigkeit, sich im sozialen Gefüge zu verorten, und auch dieses Gefüge ist mitnichten normativ neutral. Wir werden nun nicht mehr durch Herkunft verordnet, sondern müssen dies selber tun. Dies beinhaltet auch die ‚Zumutung‘, uns dauernd selber positionieren zu müssen. Hierfür ist der Körper ein probates Mittel insofern, als er im Alltag unsere sichtbarste ‚Visitenkarte‘ darstellt“ (Villa, 2007, S. 22).

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelten Motive zum Doing Gender zeichnen nach, wie über den Körper im Kontext von Bewegung im Alltag der Kindertagesstätte und im Rahmen der eigenen Bewegungsbiografie Geschlecht dargestellt wird. Von Bedeutung ist in den Aussagen der Erzählpersonen, ob der Geschlechtskörper durch Natur oder/und Umwelt bedingt ist. Bezogen auf den menschlichen Körper stellt Gugutzer dazu fest:

„Der Mensch ist Naturwesen, insofern er sein (biologischer) Körper ist, und er ist Kulturwesen, insofern er (qua Sozialisation) seinen Körper hat“ (2015, S. 15).

Die Frage nach der Natur- oder Umweltbedingtheit des Körpers lässt sich auf die Konstruktion von Geschlecht übertragen. Die entsprechenden zentralen Motive „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ finden sich in Kapitel 9.2.2 der vorliegenden Forschungsarbeit und definieren einen Spannungsraum. In der Analyse der Interviews wird dabei deutlich, dass die Erzählpersonen im Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“, Geschlecht in Bezug zu körperlichen Merkmalen als biologisch determiniert beschreiben. Der Mensch ist hier in Anlehnung an die Definition „Naturwesen“ und damit „sein biologischer Körper“, durch den Geschlecht möglichst zweifelsfrei verkörpert werden kann. Im Gegensatz dazu beschreiben die Erzählpersonen im Motiv „Geschlecht ist umweltbedingt“ das „Kulturwesen“ Mensch, der seinen Körper und damit auch sein Geschlecht in Anlehnung an die Definition Plessners „qua Sozialisation“ hat. Da der Körper die Grundvoraussetzung für Bewegungshandeln bietet, ist anzunehmen, dass biologische Begründungen für die Entwicklung eines Geschlechtskörpers in diesem Kontext besonders stark zu finden sind.

„Auch und gerade gesellschaftlich-normative Vorstellungen von ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ werden diskursiv vermittelt und inkorporiert. ‚Weibliche‘ und ‚männliche‘ Ausformungen von Habitus und Hexis werden in dieser Perspektive jeweils für eine Epoche und eine Gesellschaftsformation ‚typische‘ Ausdrucksweisen von Machtverhältnissen betrachtet“ (Mogge-Grotjahn, 2015, S. 31).

Unter Habitus versteht Pierre Bourdieu „leibhaft gewordene Geschichte“ (1985, S. 69). Er geht in seiner Definition davon aus, dass sich gesellschaftliche Normen und Werte in den Leib einschreiben.

„Der Leib ist Teil der Sozialwelt, wie die Sozialwelt Teil des Leibes ist“ (ebd.).

Der Habitus wird nach Bourdieu von Menschen geprägt, die einer Gruppe zugehörig sind. Er dient hier als Erkennungsmerkmal und drückt sich unter anderem in Körperpraktiken und damit beispielsweise auch in der Wahl von Sportarten aus (vgl. Mogge-Grotjahn, 2015, S. 28).

„Menschen, die sich in ähnlichen Positionen befinden, gehören nach Pierre Bourdieu sog. sozialen ‚Feldern‘ an, durch die ihre Handlungsmöglichkeiten bestimmt werden. Diejenigen Personen, die einem bestimmten ‚Feld‘ zugehörig sind, prägen so Bourdieu, einen ihnen gemeinsamen und sie damit von anderen unterscheidenden ‚Habitus‘ aus“ (ebd.).

Beispielhaft zu nennen, wären wohlhabende Menschen, die bevorzugt Tennis oder Golf spielen und sich somit über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe definieren.

„Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und im Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“ (Bourdieu et al., 1996, 161; zitiert nach Mogge-Grotjahn, 2015, S. 28).

Als „Hexis“ bezeichnet Bourdieu das, was sich im Lebensverlauf in den Körper einzeichnet. In Bezug auf die Wahl verschiedener Sportarten könnte dies beispielsweise eine kräftigere Oberschenkelmuskulatur bei Radfahrer*innen oder Eisschnellläufer*innen sein.

„Der Begriff der ‚Hexis‘ bleibt bei Bourdieu dem äußerlich wahrnehmbaren Ensemble dauerhaft erworbener Körperhaltungen und -bewegungen vorbehalten (...)“ (Fröhlich, 1999, S. 100; vgl. Turner, 2012)

In Bezug auf die vorliegende Arbeit, spiegeln sich die in den Interviews benannten „Körperhaltungen und -bewegungen“ insbesondere im Motiv „Geschlecht wird gespielt“ wider. Sie dienen als Differenzierungskategorien zur Konstruktion von Geschlecht.

6.1 Der vergeschlechtliche Körper

Wie bereits beschrieben, haben alle Menschen einen individuellen Körper, mit dem sie Geschlecht ausdrücken. Sie sind Träger dafür, was in Gesellschaft beziehungsweise Kultur Weiblichkeit oder Männlichkeit bedeuten kann. Dabei gibt es verschiedene Ressourcen, die Geschlechtszugehörigkeit über den Körper darstellen (vgl. Villa, 2011, S. 116f). Hierzu zählt Villa „Stimme, Kosmetik, Kleidung, Gesten, Mimik“ (ebd.).

„Was eignet sich besser als der Körper, um solche Zeichen zu ‚verkörpern‘? Verkörperungen von sozialem Sinn müssen allerdings erworben werden, denn Sinn ist hochgradig kultur-, geschlechts- und gesellschaftsspezifisch. Dieser Lernprozess beinhaltet und bedeutet vor allem ‚Naturalisierung‘. Über somatische Prozesse lernt der Körper, ein Geschlecht zu sein, er wird zu einem ‚fleischlichen Gedächtnis von Darstellungen‘ (Hirschauer, 1989, S. 111). Das Geschlecht wird so zur Natur“ (Villa, 2011, S. 116).

In Bezug auf Hirschauer (1989) bezeichnet Villa (1996) Körper als „sinnlich-praktische Dimension“ und nutzt den Leibbegriff.

„Das heißt, der Leib ist nicht eine reine Oberfläche, die rational entziffert wird, sondern eine Form der Existenz, die uns gefühlsmäßig und somit existentiell betrifft“ (ebd., S. 153).

Sowohl Hirschauer (1989) als auch Gesa Lindemann (1993) bringen in ihren Überlegungen das Gefühl und damit die „Darsteller*innen“ ins Spiel der Konstruktion von Geschlecht ein (vgl. Villa, 1996, S. 153f.). Über den Leib erfolgt die Positionierung der Menschen als männliches oder weibliches Subjekt.

„Hieraus erklärt sich für Lindemann auch das Funktionieren sozialen Drucks und sozialer Kontrolle: Wir müssen als Frauen und Männer erkennbar sein, um überhaupt an Interaktionen teilnehmen zu können“ (ebd. S. 154).

Der zwanghafte Mechanismus, der hinter der Positionierung steckt, lässt sich wiederum über die Naturalisierung von Geschlecht erklären.

„Über ‚somatische Prozesse‘ – die denen der Somatisierung bei Bourdieu entsprechen – lernt der Körper, ein Geschlecht zu sein, er wird zu einem ‚fleischlichen Gedächtnis von Darstellungen‘ (ebd. [Hirschauer a.d.V.], S. 111). Das Geschlecht wird zur zweiten Natur“ (ebd.).

Die somatischen Prozesse werden in den Interviews der vorliegenden Untersuchung versprachlicht und finden sich in den Motiven/zentralen Motiven zum Doing Gender wieder. Dabei kann über die Aussagen der Erzählpersonen dargestellt werden, wie die Einschreibung von Geschlecht in den Körper auf sprachlicher Ebene funktioniert. Im Motiv „Geschlecht wird verortet“ erfolgt die Einschreibung beispielsweise über die Lage des Körpers im Raum. Im Motiv „Geschlecht wird gespielt“ stehen „Körperhaltungen und -bewegungen“ im Mittelpunkt. Im Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ wird die „Sexuierung“ von Material zur Konstruktion von Geschlecht genutzt.

„In Hirschauers Perspektive kann letztlich alles sexuiert werden (Kleidung, Tätigkeiten, Gesten, Worte), obwohl – oder gerade weil – eine prinzipielle Kontingenz bezüglich des Geschlechts dieser Mittel besteht: Es gibt demnach kein von der Natur vorgegebenes Geschlecht eines Gegenstandes, eines Wortes oder einer Tätigkeit. Der ‚richtige‘ Umgang mit dieser Sexuierung ist schließlich eine fundamentale soziale Kompetenz und absolut unerlässlich für eine sinnhafte Kommunikation unter Menschen“ (ebd., S. 154f.).

In allen genannten Motiven wird über den Körper beziehungsweise den Leib die Dualität der Geschlechter weiter festgeschrieben. Dabei definieren Motive zum Doing Gender in Korrelation zu Motiven zur Bewegung zwei Spannungsräume, die wiederum durch Aussagen der Erzählpersonen dargestellt werden können. Bevor die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit im empirischen Teil ab Kapitel 9 dargestellt werden, wird in den folgenden Kapiteln die Geschichte der Kindertagesstätte/des Kindergartens in Deutschland beschrieben.

7. Theoretische Einordnung: Die Kindertagesstätte/der Kindergarten in Deutschland

Die Geschichte des Kindergartens in Deutschland ist in der Literatur gut dokumentiert. So publizieren beispielsweise Günter Erning et al. (1987) unter dem Titel „Geschichte des Kindergartens“ zwei entsprechende Bände. Auch Wilma Grossmann (1994) zeichnet in ihrem

Werk „KinderGarten – Eine historische-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik“ den entsprechenden Verlauf nach. Neuere Ausführungen unter Berücksichtigung der Entwicklung der Kindertagesstätten in der DDR beziehungsweise der Bundesrepublik bis hin zum Jahr 2011 finden sich bei Franz-Michael Konrad in seinem Buch „Der Kindergarten“ (2012). Mit einzelnen Unterthemen wie beispielsweise der Betreuung von Kindern unter drei Jahren befassen sich Jürgen Reyer/Heidrun Kleine (1997) in ihrer Abhandlung „Die Kinderkrippe – Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung“. Im Folgenden werden die wesentlichen Stationen der Entwicklungsgeschichte deutscher Kinderbetreuung kurz zusammengefasst und in einem weiteren Unterkapitel in Bezug zum Thema Gender gesetzt.

7.1 Geschichte deutscher Kinderbetreuung

Die Kindertagesstätte als Institution, wie sie heute bekannt ist, hat eine gut 200jährige Entwicklung hinter sich. Mit der aufkommenden Industrialisierung und den sich damit verändernden Lebensumständen Anfang des 19. Jahrhunderts wurden die professionell organisierten Betreuungsmöglichkeiten außerhalb der Familie politisch salonfähig (vgl. Erning et al., 1987, S. 13). Dabei wurde die in Obhutnahme von Kindern im Kindergarten mit einer Verbesserung der finanziellen Situation armer Bevölkerungsschichten ebenso begründet, wie mit der Notwendigkeit einer frühen Erziehung der Kinder eben jener Schichten. Erning et al. fassen dies in ihrem Werk wie folgt zusammen:

„Damit sollte die finanziell prekäre Situation der Unterschichtshaushalte entschärft werden, und zwar durch die Freisetzung der Mütter von den die Aufnahme einer Erwerbsarbeit störenden Bedingungen der Kinderaufzucht. Gleichzeitig sollte durch eine frühzeitige Erziehung der Kinder zu den Tugenden einer ‚proletarischen Sittlichkeit‘ (Reyer 1985, 173ff.) eine Selbstgenügsamkeit der armen Schichten erreicht werden, die sie gegenüber allen Revolutionsgedanken immunisieren sollte“ (ebd., S. 15).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und basierend auf Samuel Wilderspains Abhandlung „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen“ (1826) wurden erste „Kleinkinderverwahranstalten“ und „Kleinkinderschulen“ gegründet (ebd., S. 13; Erning, 1987, S. 15). 1840 kam als weiteres Konstrukt der Fröbelsche Kindergarten hinzu. Die Theorien zur Erziehung von Kleinstkindern und damit auch erste Ansätze professioneller Betreuung sind jedoch schon wesentlich älter. So finden sich Überlegungen zur Erziehung von Vorschulkindern bereits im 16. Jahrhundert im Humanismus unter anderem bei Michel de Montaigne (vgl. Grossmann, 1994, S. 13f). In der Folge war es beispielsweise Amos Comenius, der sich auf Grundlage seiner Ideen zum Schulsystem auch der Erziehung von Vorschulkindern widmete. So gab es bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts mit den sogenannten „Spiel- und Warteschulen“ (ebd., S. 16)

entsprechende Vorläuferinstitutionen, die die Betreuung kleiner Kinder übernommen haben (vgl. Erning, 1987, S. 15). In der Mitte des 18. Jahrhunderts fasste dann Rousseau in seinem Hauptwerk „Emil“ im Jahr 1762 (Rousseau/Schmidts, 2001) seine Auffassung zur Erziehung zusammen. Sowohl Friedrich Fröbel als auch Johann Heinrich Pestalozzi gründeten ihre pädagogischen Konzepte auf Rousseaus Theorien. Die Einstellung zur Kindheit als Entwicklungsphase hatte sich damit zu diesem Zeitpunkt maßgeblich verändert. Wurden Kinder bis dahin noch als kleine Erwachsene gesehen, die sich kaum von diesen unterschieden, so kam es im Rahmen der „pädagogischen Bewegung des Philanthropismus“ *„[...] zu einer neuen Wertschätzung von ‚Kindheit‘, die nun als eine Phase von besonderer Empfänglichkeit für erzieherische Einflüsse angesehen wurde. In der Armenpflege schließlich fand ab 1800 eine Reorganisation statt, die von der bislang reaktivierten Almosengewährung zu einer Armenführsorge führte und insbesondere die Kinder der Armen prophylaktisch zu erziehen suchte“* (Erning, 1987, S. 15).

Aus dieser Entwicklung heraus hat Fröbel dann 1840 seinen ersten Kindergarten eröffnet (vgl. Grossmann, 1994, S. 27). Sein Konzept unterschied sich dabei nicht nur durch den nutzbaren Garten von anderen Institutionen.

„Zwei Aspekte der Fröbelschen Pädagogik waren von besonderer Bedeutung: 1. Fröbels Auffassung von der seelisch-geistigen Entwicklung in der frühen Kindheit und 2. Seine Theorie des Spiels sowie die von ihm entwickelten ‚Spielgaben‘“ (ebd., S. 22).

Zielgruppe von Kindergärten nach Fröbelschem Muster war zunächst der „gehobene Mittelstand“ (ebd., S. 27). Arme Bevölkerungsschichten nutzen eher die weiterhin in kirchlicher Trägerschaft geführten Kinderbewahranstalten. Bis zur gescheiterten Revolution 1848 und dem darauffolgenden Verbot der Kindergärten im preußischen Hoheitsgebiet 1851, hatte sich die Idee der frühkindlichen Betreuung in zahlreichen Gemeinden und bei der entsprechenden Lehrerschaft an Schulen durchgesetzt. Bis 1861 sollte es dauern, bis das Verbot der außerhäusigen Kinderbetreuung wieder aufgehoben wurde (ebd., S. 27ff.). Basierend auf dem Konzept Fröbels setzte sich nach dessen Tod seine Nichte Bertha von Marenholtz-Bülow

„[...] für die gemeinsame Erziehung der Kinder aller Klassen ein und schuf in einzelnen Einrichtungen Freistellen für arme Kinder. Dabei stieß sie auf den Widerstand vieler Bürger, die eine gemeinsame Erziehung ihrer Kinder mit Arbeiterkindern ablehnten“ (ebd., S. 31).

Diese Entwicklung mündete in der Gründung sogenannter „Volkskindergärten“, die Arbeiterkinder aufnahmen und in ihrer pädagogischen Ausrichtung entsprechend auf die neuen Herausforderungen abgestimmt waren (vgl. ebd., S. 31f.). Gearbeitet wurde nach dem Konzept Fröbels, wobei hier

„[...] ein neues Erziehungsziel zu der emotionalen und kognitiven Förderung der Fröbelschen Konzeption hinzu [trat]: die Erziehung zu ‚Ordnung und Reinlichkeit‘“ (ebd., S. 32).

Der ideologische Gegensatz zwischen christlich geprägter Erziehung in Kleinkinderschulen und Bewahranstalten, die sich an die armen Bevölkerungsschichten wendeten, und der Fröbelschen Kindergärten, die das Bürgertum ansprachen, konnte durch die Gründung von Volkskindergärten abgeschwächt werden. Letztendlich war die Ausstattung mit gut ausgebildeten Fachkräften in diesen Einrichtungen jedoch nicht gegeben. Da die konfessionellen Einrichtungen ihre Arbeit als „Nothilfe der öffentlichen Kleinkindererziehung“ (vgl. Erning, 1987, S. 63) verstanden wissen wollten, blieb somit auch zum Ende des 19. Jahrhunderts eine Distanz zwischen den Konzepten bestehen. Dagegen betonten Vertreter*innen des Verbandes aller Fröbel Einrichtungen

„[...] die Notwendigkeit einer für alle Kinder wichtigen familienergänzenden Erziehung [...]“ (ebd., S. 63).

Die Trennung spiegelte sich im pädagogischen Konzept und somit auch in der Raumgestaltung und den Beschäftigungsangeboten wider. In konfessionellen Einrichtungen stand die Bildung nach schulischem Vorbild im Mittelpunkt, mit Frontalunterricht und einer Raumgestaltung, die einem Klassenraum ähnlich war. In den Fröbel Kindergärten dominierten hingegen die von seinem Gründer entwickelten Beschäftigungen mit den entsprechenden Spielgaben (vgl. ebd., S. 97). Die faktische Trennung in der Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter zwischen der ärmeren und der bürgerlichen Schicht blieb somit bis auf weiteres bestehen.

Nach Ende des ersten Weltkrieges trat im Jahr 1924 das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) in Kraft. In diesem Rahmen änderte sich die Zuordnung der jetzt allgemein als „Kindergarten“ bezeichneten Institutionen. Deren Zuständigkeit ging ab diesem Zeitpunkt an die vom Staat neu gegründeten Jugendämter über (vgl. ebd., S. 111f.). Die Kindergärten wurden somit per Gesetz zu einem Teil der Jugendhilfe.

„Im ersten Paragraphen des RJWG wurde das Recht des Kindes auf Erziehung erstmalig in einen Gesetzestext aufgenommen“ (Grossmann, 1994, S. 39).

Jedoch behielten auch mit dieser Gesetzesnovellierung Eltern weiterhin das erste Recht auf die Erziehung ihrer Kinder. Der Staat konnte nur „fallweise“ eingreifen (vgl. ebd., S. 39f.).

„Auch gegenüber den freien Wohlfahrtsverbänden und der freien Liebestätigkeit trat das Jugendamt zurück. In dem §4 wurde die schwache Stellung des Jugendamtes gegenüber den freien Verbänden deutlich: ‚§4. Aufgabe des Jugendamtes ist ferner, Einrichtungen und Veranstaltungen anzuregen, zu fördern und gegebenenfalls zu schaffen‘ [...]. Damit war das Primat der Wohlfahrtsverbände gesichert. Das Jugendamt konnte nur aktiv werden, wenn die

Einrichtungen der privaten Fürsorge nicht ausreichten, oder bestimmte Aufgaben nicht wahrnahmen“ (ebd., S. 42).

Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz stärkte somit die freien Träger und führte in der Konsequenz zu einer weiteren „Entpädagogisierung“ der Arbeit in den Kindergärten. Stattdessen hat sich im

„RJWG [...] nun gerade diese Auffassung vom Kindergarten als Bewahranstalt durchgesetzt und die Kindergärten in den folgenden Jahrzehnten geprägt; sie blieben dann auch fast ausschließlich Aufgabe der privaten Wohlfahrtsverbände, insbesondere der konfessionellen Verbände. Der sozialfürsorgerische Aspekt trat wieder zunehmend in den Vordergrund, so dass der Kindergarten zu Recht als eine ‚Pflegestätte unschulischer kindlicher Ausdrucks- und Lebensformen‘; (Mollenhauer 1968, 129) beschrieben werden konnte“ (ebd., S. 42).

Mit Maria Montessori betrat 1913 eine weitere Pädagogin die Bildfläche, die sich für eine Begleitung der Kinder im Vorschulalter einsetzte. Ihr pädagogisches Konzept, welches sie in ihrem Werk „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ (1913) publizierte, wurde von den Fröbelanhänger*innen als Konkurrenz betrachtet und entsprechend bekämpft. Als kritisch wurden insbesondere die psychologischen Annahmen in der Montessori-Pädagogik (vgl. Konrad, 2012, S. 44ff.) gesehen. Bis nach dem zweiten Weltkrieg spielte Maria Montessoris Ansatz in deutschen Kindergärten kaum eine Rolle. Auch danach konnte sich das Konzept nicht flächendeckend durchsetzen. Einrichtungen, die Montessoris Arbeit zu Beginn der NS Diktatur ab 1933 umsetzten, wurden von den Nationalsozialisten ebenso geschlossen wie viele andere Kindergärten in freier Trägerschaft. In dieser Phase

„[...] wurde der gesamte Wohlfahrtsbereich der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) unterstellt, die als Organ der NSDAP eine zielstrebige Gleichschaltungspolitik betrieb“ (Erning, 1987, S 137).

Erziehungsziele der NS-Zeit waren Wehrhaftigkeit für die Jungen und Mütterlichkeit für die Mädchen.

„Hinführung zu einem Gefolgschaftsdenken anstelle individualisierender, den Einzelnen in seiner Besonderheit achtender Erziehungsmaßnahmen war das erklärte Ziel staatlicher Erziehung, dem sich auch die konfessionellen Einrichtungen vielfach nicht verschließen konnten“ (ebd., S 138).

In der Nachkriegszeit knüpften die Kindergärten in ihrer pädagogischen Zielstellung und ihren Werten nahtlos an die 1920er Jahre an. Die freien Träger, die zuvor durch den NSV enteignet wurden, übernahmen vielerorts die Einrichtungen wieder und leisteten die entsprechende Aufbauarbeit (vgl. ebd., S 155).

„Die erneute konfessionelle Ausrichtung der inhaltlichen Arbeit wurde verbunden mit der Wiederaufnahme Fröbelschen Gedankengutes. Das System der Spielgaben Fröbels [...] war der Angelpunkt der praktischen Arbeit; in einer allseitig-gemüthhaften Pflege der Kinder sah man die Ziele einer Kleinkindpädagogik erfüllt. Der Kindergarten wurde überwiegend als ‚Schonraum‘ gesehen, als eine Not-Betreuungseinrichtung für solche Kinder, deren Familiensituation einen Einsatz eigentlich familialer Erziehungsaufgaben erforderlich machte“ (ebd., S 155).

7.2 Der Kindergarten in der Bundesrepublik

In der Bundesrepublik blieb der Kindergarten bis in die 1960er Jahre eine Verwahranstalt für Kinder, deren Eltern die Erziehung nicht übernehmen konnten oder wollten. Die konservativ-christliche Familienpolitik der Ära Adenauer ließ dabei erst gar keine Debatte über einen Kindergarten für alle Kinder zu (vgl. Konrad, 2012, S. 203). Erst zum Ende der 1960er Jahre änderte sich unter dem Eindruck von Bildungsreform sowie Studenten- und Frauenbewegung das Bild frühkindlicher Betreuungsangebote. Auch auf politischer Ebene folgten Anpassungen.

„Erst mit der Veröffentlichung des ‚Strukturplanes für das deutsche Bildungswesen‘ (1970) zeigte es sich, daß aus den Ergebnissen der Sozialisationsforschung pädagogische Konsequenzen gezogen werden sollten. Man anerkannte, daß die Familie als alleinige Sozialisationsinstanz für das Kind im vorschulischen Alter unzureichend war, weil es seine Lernmöglichkeiten beschränkte“ (Grossmann, 1994, S. 86f.).

Der Strukturplan markierte den Startpunkt des Kindergartens als Bildungseinrichtung. Im Vordergrund stand jedoch auch hier das bereits in der Gründungszeit der Kindergärten vorgebrachte sozialpädagogische Argument der Erziehung von Kindern aus sozial schwachen Familien.

„Die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus der sozialen Unterschicht wird zum großen Thema und der Kindergarten [...] in den Dienst der kompensatorischen Erziehung und der Herstellung von Chancengleichheit gestellt“ (Konrad, 2012, S. 203).

In den 1970er Jahren zwangen mit der Kinderladenbewegung antiautoritäre Betreuungsangebote traditionelle Kindergärten zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen Strukturen. Alternativmodelle wie Waldorf- und Reggio-Kindergärten, die kreative Aspekte in der Arbeit betonten oder altbekannte Ansätze wie beispielsweise der Montessori-Kindergarten fanden Verbreitung. Im Ansehen der Bevölkerung wandelte sich in den Jahren bis zur politischen Wende in Deutschland das Bild des Kindergartens und damit auch der dort arbeitenden Fachkräfte weg von der führsorgenden „Kindergartentante“ hin zur professionellen Bildungsbegleitung (vgl. ebd.). Der Kindergarten blieb jedoch weiterhin, ein kostenpflichtiges und für alle Eltern/Kinder freiwilliges Betreuungsangebot.

7.3 Die Kindertagesstätte in der DDR

Im Gegensatz zur Bundesrepublik war die Kindertagesstätte in der DDR von Beginn an ein kostenfreies, staatlich gelenktes Angebot für alle Kinder. Eingebunden in die Bildungskette, diente sie ausschließlich vorschulischer Bildungsvorbereitung. Dabei waren planwirtschaftliche Vorgaben handlungsleitend für die Fachkräfte (vgl. Konrad, 2012, S. 226f.).

„Zwar sind es vor allem ökonomische Gründe, die die DDR dazu zwingen, die Mütter von Erziehungsarbeit zu entlasten. Aber das Erziehungssystem der DDR ist auch einem großen Erziehungsprojekt verpflichtet, steht doch nichts weniger als die Schaffung des neuen Menschen auf dem Programm, die ‚allseitig und harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeit‘. [...] Der Kindergarten ist in der DDR deshalb nie in dem Sinne Modethema wie in der Bundesrepublik [...]“ (ebd., S. 226f.).

7.4 Gesamtdeutsche Kindergartenpolitik

Das Thema Bildung in der Kindertagesstätte rückte mit den viel zitierten Ergebnissen der PISA-Studie in den 1990er Jahren in den Fokus gesamtdeutscher Bildungsdebatten. Die schon lange währende Auseinandersetzung zum Bildungsauftrag frühpädagogischer Fachkräfte bekam dabei durch die PISA-Ergebnisse neue Nahrung. In der Folge wurden Bildungspläne für den Elementarbereich in allen Bundesländern eingeführt, das Berufsfeld der frühpädagogischen Fachkraft akademisiert und die Kleinkindpädagogik nach schulpädagogischen Maßstäben betrachtet (vgl. Beinzger/Diehm, 2003, S. 16). Die rechtliche Verankerung der Kindertagesstätten im Kinder- und Jugendhilfegesetz bleibt jedoch über die Jahre hinweg bis zur Gegenwart auch in der neuen Bundesrepublik bestehen. Somit sind Kindertagesstätten auch weiterhin eine freiwillige und in den meisten Bundesländern kostenpflichtige Einrichtung. In den vergangenen Jahren hat sich dabei die Anzahl zu betreuender Kinder in den Einrichtungen verändert.

„Im Jahr 2010 besuchten in Deutschland rd. 95% der vier- und fünfjährigen Kinder einen Kindergarten. In den 1990er Jahren hatte dieser Wert noch bei knapp 90% gelegen“ (Konrad, 2012, S. 262).

Bis ins Jahr 2017 hat sich die Landschaft der Kindertagesstätten stark verändert. Plätze für Kinder unter drei Jahren werden vermehrt geschaffen und nehmen einen großen Teil der pädagogischen Arbeit ein. Nach Auskunft des Statistischen Bundesamtes existieren im Erhebungszeitraum 2014 insgesamt 53 415 Kindertageseinrichtungen in Deutschland, in denen

„[...] 527 400 Personen als pädagogisches Personal sowie als Leitungs- und Verwaltungspersonal beschäftigt [sind]“ (2014).

Der Anteil weiblicher Beschäftigter lag im Bemessungszeitraum in dieser Zielgruppe bei 95 Prozent (vgl. ebd.). Die Dominanz der Frauen im Berufsfeld „frühpädagogische Fachkraft“ ist somit weiterhin deutlich an den Zahlen ablesbar. Begründet wird dieser Zustand von unterschiedlichen Autor*innen (vgl. Gildemeister/Robert, 2008, S. 61; Faulstich-Wieland, 1995) mit der spezifischen historischen Entwicklung des Berufsfeldes sowie dem gesellschaftlichen Ansehen der Tätigkeit, die sich in einer geringen Entlohnung, fehlender Aufstiegsmöglichkeiten und einer geringen Qualität der Ausbildung widerspiegelt. Im folgenden Kapitel wird der Beruf der frühpädagogischen Fachkraft in Bezug zum Geschlecht als „Frauenberuf“ beschrieben.

7.5 „Frauenberuf“ frühpädagogische Fachkraft

Die Gründung des ersten Kindergartens durch Fröbel im Jahr 1840 und die zuvor bereits existierenden „Kleinkinderverwahranstalten“ und „Kleinkinderschulen“ stellten den Beginn koordinierter institutioneller Betreuung von Kindern im Vorschulalter dar. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung mussten entsprechende „Fachkräfte“ für die Arbeit im Kindergarten ausgebildet und eingestellt werden. Die ersten Überlegungen Fröbels, Männer für diese Tätigkeit vorzusehen (vgl. Rohrman 2009, S. 49; Rabe-Kleberg, 2003, S. 44), konnten sich nicht durchsetzen. Denn im 19. Jahrhundert wurden allein weiblich markierten Personen qua Definition

„entsprechende Qualitäten als ‚Wesensmerkmale von Natur her‘“ (Gildemeister/Robert, 2008, S. 59)

zugesprochen. Die damals angenommene allgemeine Befähigung von Frauen für den Beruf der Erzieherin ging dabei konform mit den im 18. Jahrhundert entstandenen und in der folgenden Zeit propagierten „Geschlechtscharakteren“ (s. Kapitel 5.3). In Ermangelung anderer beruflicher Chancen war für Frauen im 19. Jahrhundert die Arbeit als Erzieherin eine der wenigen Möglichkeiten, beruflich tätig und damit selbständig zu sein. So erfuhren

„[...] Mütter und Frauen als (potentielle) Erzieherinnen die eigentliche Aufwertung – aufgrund der ihnen zugeschriebenen naturgegebenen Prädestination zum gefühlvollen Umgang mit ihren Kindern bzw. ob ihrer Fähigkeit, auch jenseits leiblicher Mutterschaft soziale Mütterlichkeit im Sinne einer natürlichen und instinktgeleiteten Berufung zu praktizieren“ (Beinzger/Diehm, 2003, S. 11).

Um die Kinderbetreuung zu professionalisieren, entstanden nach Aufhebung des Kindergartenverbotes im Jahr 1861 in verschiedenen Städten Deutschlands unterschiedliche Ausbildungsstätten und Seminare. Eine bekannte Vertreterin ihrer Zeit war dabei Henriette Goldschmied, die sowohl

„[...] in der Frauenbewegung und im Fröbelverband mitgearbeitet und sich in ihren Schriften und Vorträgen mit pädagogischen Problemen des Kindergartens auseinandergesetzt [hat]“ (Grossmann, 1994, S. 34).

1910 gründete sie die erste Frauenhochschule in Leipzig, die jedoch bereits 1921 aufgrund diverser Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften zu einer Berufsschule zurückentwickelt wurde (Grossmann, 1994, S. 35). Es sollte knapp 90 Jahre dauern, bis erneut Hochschul- und Universitätsstudiengänge aufgebaut wurden, die eine Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte auf einem entsprechenden Niveau ermöglichen.

Der Beruf der Erzieherin als Frauendomäne mit seinen pflegerischen Aufgaben veränderte sich bis in die 1950er Jahre kaum. So dienten Kindergärten auch zu dieser Zeit noch als

„[...] ‚Aufbewahrungsanstalt‘ für Kinder, deren Mütter ‚arbeiten mussten‘, also für Kinder aus Familien, die nicht den normativen Ansprüchen entsprachen, dass die Mütter sich ausschließlich um die Kinder kümmern“ (Gildemeister/Robert, 2008, S. 60).

Grundlage für die Einstufung des Berufs der Erzieherin als Frauenberuf bildete dabei auch die Vorstellung der naturbedingten Differenz zwischen den beiden Geschlechtern. Dies änderte sich erst zum Ende der 1960er Jahre, als unter dem Eindruck von Bildungsreform sowie Studenten- und Frauenbewegung die Verwirklichung von Gleichheitsgrundsätzen zwischen den Geschlechtern in den öffentlichen Fokus rückte. Die Kinderladenbewegung als antiautoritäres Betreuungsangebot ermöglichte es dabei Müttern, ihre gewonnenen Freiräume durch die professionelle Betreuung ihrer Kinder weiter voranzutreiben.

„Der Konnex zwischen Mütterlichkeit und frühkindlicher Erziehung, den die erste Frauenbewegung noch als ‚natürlich‘ gegeben annahm, wurde jetzt – nicht zuletzt durch die praktische Organisation der Kinderbetreuung – in Frage gestellt“ (Beinzger/Diehm, 2003, S. 9).

In der Folge bleibt der Beruf der frühpädagogischen Fachkraft trotz PISA-Ergebnissen und der daraus resultierenden Bildungsdebatte jedoch weiterhin ein Frauenberuf (vgl. Statistisches Bundesamt, 2014). Im Vergleich zur historischen Erzieherin haben sich auch die Gründe kaum verändert, die als weiblich markierte Personen diesen Beruf ergreifen lassen. So stellen Gildemeister/Robert fest, dass sich mit ihnen

„[...] vielfach die Vorstellung [verbindet], dass es in diesen Berufen selbstverständlich möglich ist, Familienpflichten und Erwerbsarbeit zu vereinbaren, eben weil es Frauenberufe sind. [...] Die Form diffuser Alltagsnähe/Familienähnlichkeit fügt sich einerseits bruchlos ein in tradierte und stereotypisierte Weiblichkeitsbilder, andererseits können die jungen Frauen dennoch als ‚modern‘ gelten, weil eine Berufsausbildung durchlaufen bzw. eine Berufstätigkeit angestrebt wird“ (Gildemeister/Robert, 2008, S. 62).

In Bezug zur akademischen Ausbildung des Berufes zeigen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Dies beschreiben Daten des Statistischen Bundesamtes zum Qualifikationsniveau frühpädagogischer Fachkräfte.

„Im Vergleich der Geschlechter fällt auf, dass sich die Männer in Kindertageseinrichtungen von ihren Kolleginnen in ihrem Qualifikationsniveau etwas unterscheiden. So hatten sie im März 2014 mit 9,5 % fast doppelt so häufig einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss als die Frauen (5,1 %). Gleichzeitig war bei den Männern der Anteil derjenigen, die (noch) ohne Abschluss in der Kinderbetreuung arbeiteten, mit 17,6 % deutlich höher als bei den Frauen (4,0 %). Dabei lässt sich ein Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau, Arbeitsbereich und Männeranteil ableiten: Männer arbeiten häufiger im Leitungs- und Verwaltungsbereich (8,4 % gegenüber 6,2 %) und eher gruppenübergreifend (19,0 % gegenüber 11,6 %). Die Gruppenleitung ist mit 39,8 % gegenüber 30,2 % im Vergleich der Geschlechter eher ein von Frauen geprägter Arbeitsbereich“ (Statistisches Bundesamt, 2014).

Dass sich eine Entwicklung hin zu mehr Männern in der Kindertagesstätte vollzieht, legen die Zahlen im Hinblick auf die Ausbildungsstatistik nahe.

„So waren von den gut 53 000 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2012/2013, die sich in der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher befanden, knapp 17 % oder fast 8 900 Männer. Weitere 2 800 Männer absolvierten die Ausbildung zum Kinderpfleger (13,5 % aller Azubis in diesem Beruf)“ (ebd.).

Ob die Männer jedoch im Alltag mit den Kindern arbeiten werden oder eher in leitender Funktion tätig sein werden, bleibt abzuwarten. Welche Relevanz männliche Fachkräfte für die Entwicklung der Kinder haben, bringt das Statistische Bundesamt mit der folgenden Frage und der anschließenden Aussage auf den Punkt:

„Wie wichtig ist eine männliche Bezugsperson in Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung der Kinder? Die Erziehungswissenschaft ist bei dieser Frage gespalten und die Datenlage gilt als ‚dürftig‘“ (ebd.).

Es ist somit trotz aller Entwicklungen festzustellen, dass der Beruf der frühpädagogischen Fachkraft in der Hauptsache von Frauen ausgeführt wird. Geblieben sind dabei bis heute der niedrige soziale Status, das geringe Einkommen sowie die fehlenden Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten im Berufsfeld.

7.6 Gender in der Kindertagesstätte

Wie beschrieben, handelt es sich beim Beruf frühpädagogischer Fachkräfte um einen Frauenberuf. Die im Kitakontext arbeitenden weiblichen Fachkräfte dienen dabei als geschlechtsspezifisches „Rollenmodell“ (vgl. Gildemeister/Robert, 2008, S. 62) für die Kinder.

Auch in Bezug auf ihre Äußerungen lassen sich in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern Konstruktionsmechanismen von Geschlecht darstellen. Dies wird unter anderem von Thomas Hüller (1993) und Hunger (2012) in ihren Arbeiten beschrieben und durch die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation untermauert. Frühpädagogische Fachkräfte rutschen damit im Rahmen ihrer Berufsausübung in eine Genderfalle, aus der es kein Entkommen zu geben scheint.

„Für Kindergärtnerinnen ist damit einerseits die Geschlechterdifferenzierung selbstverständlich und fraglos gesetzt, andererseits bemühen sie sich unter dem Eindruck der ‚Gleichheitsnorm‘ um ‚geschlechtsneutrales Verhalten‘ [...] Faktisch orientiert sich ihr Erziehungsverhalten an normativierten Lebensstilen und den sich daraus ergebenden Erziehungsmaximen (Sauberkeit, Freundlichkeit, Fähigkeit zur Selbstkontrolle etc.). Eine professionelle Selbstreflexion ist kaum entwickelt und wird in der Ausbildung auch nicht angezielt“ (Gildemeister/Robert, 2008, S. 67).

Dass das Thema Geschlecht auch bei Kindern seine Relevanz hat, wurde im Rahmen dieser Arbeit in Kapitel 4.2 im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse anderer Forschungsarbeiten beschrieben. So finden sich unter anderem bei Largo (2009) und Hunger (2012) Hinweise darauf, dass sich Unterschiede im Spielverhalten zwischen den Geschlechtern bereits im Kleinkindalter beobachten lassen. Eine detaillierte Darstellung findet sich auch bei Gildemeister/Robert (2008). Sie stellen dar, dass Kitakinder

„um die Bedeutung der Geschlechterunterscheidung [wissen] und [...] auch die Polarität von weiblich und männlich in das eigene Verhaltensrepertoire übernommen [haben]“ (S. 62).

Dabei dienen neben den Fachkräften insbesondere die „peer“ Groups als Lernmodell „geschlechtsangemessenem Verhaltens“ (ebd., S. 63). Analog zu Largo (2009) und Suzanne Kessler/Wendy McKenna (2001) beschreiben auch Gildemeister/Robert (2008), dass Kinder in einem Alter ab drei Jahren in der Lage sind

„das eigene Geschlecht in Bezug auf das Geschlecht der anderen zu identifizieren“ (S. 63).

und sich in der Folge selbst als zugehörig zu einem Geschlecht zu definieren. Dabei wird Kindern im Kindergartenalter bereits früh ein Geschlecht zugeschrieben beziehungsweise das bereits zugeschriebene Geschlecht bestärkt und verfestigt. Dieses wird von den Fachkräften verbalisiert und in der Interaktion durch entsprechende Äußerungen verstärkt.

„Die Klassifizierung und Differenzierung nach Geschlecht – die Selbstkategorisierung als Mädchen oder Junge ist mit Abschluss der Kindergartenzeit in der Regel stabil und bestimmt die Perspektive, aus der heraus die Welt sich ordnet. Alles andere gilt als ‚pathologisch‘ und wird auch pathologisiert“ (Gildemeister/Robert, 2008, S. 77).

Über Motive zum Doing Gender kann im Rahmen der vorliegenden Dissertation aufgezeigt werden, wie und wo Geschlecht in Aussagen frühpädagogischer Fachkräfte zur Bewegungsbiografie und zum subjektiven Bedeutungsverständnis von Bewegung konstruiert wird. Sämtliche Motive zum Undoing Gender und Doing Gender sowie die beiden Spannungsräume werden in den folgenden Kapiteln als Ergebnis der Arbeit dargestellt.

8. Empirischer Teil: Modell zur Erfassung der Motive zum Doing Gender und Undoing Gender anhand biografischer Fallrekonstruktionen

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist ein Modell entstanden, welches Motive zum Doing Gender und Undoing Gender anhand biografischer Fallrekonstruktionen erfasst (s. Abb. 5). Das Modell rekurriert auf die Ergebnisse der qualitativen Hauptuntersuchung im Rahmen des Projektes „Bewegung in der frühen Kindheit“ (s. Abb. 4, vgl. Böcker et al., 2014, S. 13; Koch et al., 2016, S. 156).

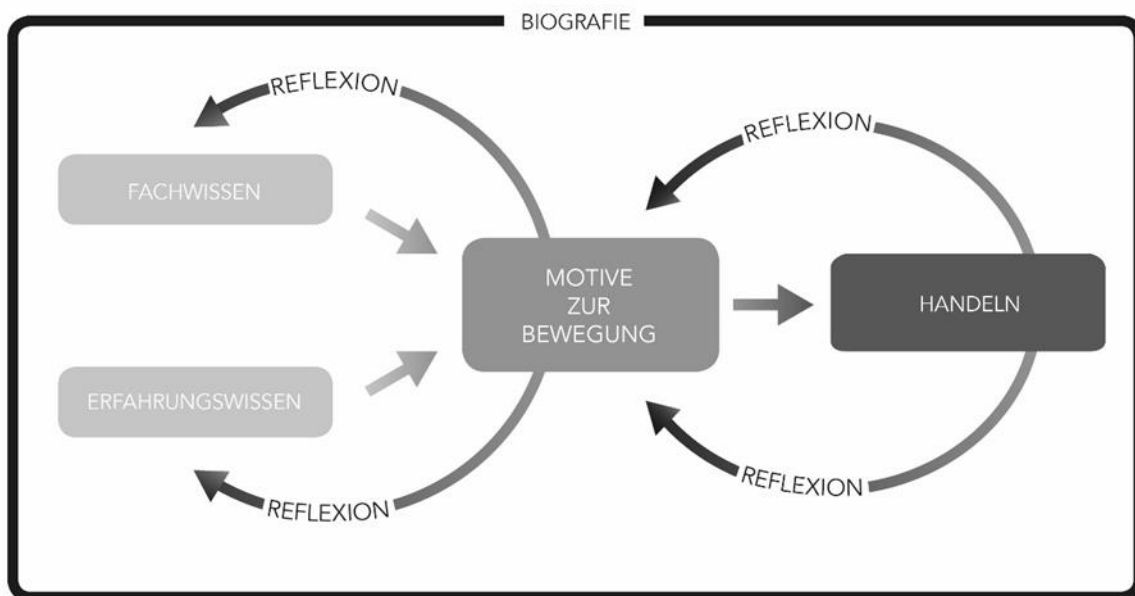


Abbildung 4: „Erfassung zentraler Motive zur Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen“ (Böcker et al., 2014, S. 13)

Im Unterschied zur BiK-Studie beziehen sich die in der vorliegenden Untersuchung generierten Motive auf den Forschungsschwerpunkt Doing Gender und Undoing Gender. Dabei werden die entsprechenden Motive in Korrelation zu den Motiven zur Bewegung gesetzt. Das bestehende Modell des BiK-Projektes wird auf zwei Ebenen erweitert. Dies geschieht zum einen auf der Ebene der Interaktion zwischen Erzählperson und Interviewerin, die mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit um den Aspekt der Herstellung kommunikativen Sinns ergänzt wird. Zum anderen wird neben den Motiven zum Doing Gender und Undoing Gender der Aspekt der Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi durch die Erzählperson, Interviewerin oder Forschenden aufgegriffen und in ihrer Relevanz zur Konstruktion von Geschlecht bewertet.

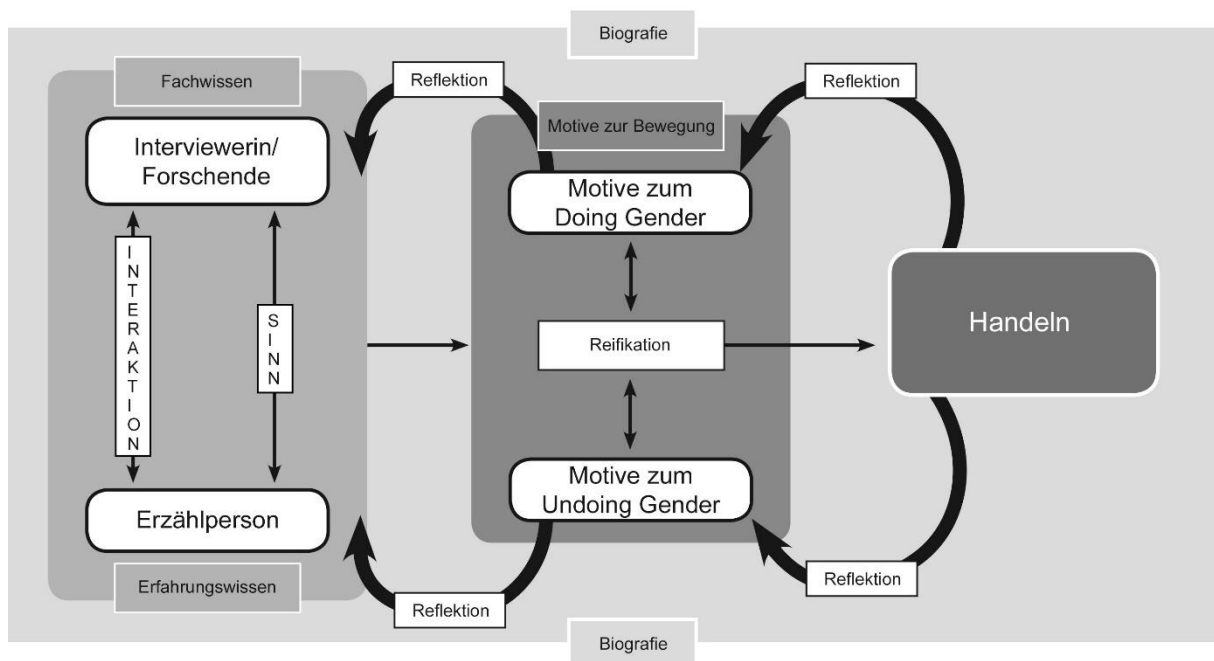


Abbildung 5: Erfassung zentraler Motive zum Doing Gender und Undoing Gender im Kontext zentraler Motive zur Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen

Die zentralen Motive zum Doing Gender und Undoing Gender beruhen, analog zum Modell des BiK-Projektes, auf Erfahrungswissen und Fachwissen, welches die Erzählpersonen im Verlauf ihrer Biografie erwerben. Ergänzend kann mit der Auswertung der Interviews in der vorliegenden Untersuchung nachgewiesen werden, dass auch das Erfahrungs- und Fachwissen der Interviewerin und der Forschenden die Analyseergebnisse beeinflussen und damit an der Herstellung kommunikativen Sinns beteiligt sind. Deutlich wird dies sowohl in der Analyse der Interaktionen als auch in der Analysesituation selbst. Falls es sich bei der Interviewerin und der Forschenden nicht um ein und dieselbe Person handelt, ist neben der Interviewerin, die ihre eigenen Motive hinterfragt, in einem zweiten Schritt die Forschende betroffen. Handelt es sich um dieselbe Person, kann der Prozess der Reflexion sowohl auf der Ebene der Interviewdurchführung als auch auf der Ebene der Analyse stattfinden. Die Reflexion kann somit in allen Fällen Einfluss auf das Erfahrungs- und Fachwissen aller am Prozess beteiligten Personen besitzen. Analog zu den Ergebnissen des BiK-Projektes beeinflussen die zentralen Motive zum Doing Gender und Undoing Gender in Korrelation zu den Motiven zur Bewegung auch das Handeln der Erzählpersonen in ihrem beruflichen Alltag. Im BiK-Projekt wurden die drei Bereiche Fachwissen, Erfahrungswissen und Handeln im beruflichen Kontext expliziert (vgl. Böcker et al., 2014, S. 14ff.; Koch et al., 2016, S. 157). Es wird deutlich, dass auch in den Ergebnissen des vorliegenden Forschungsprojektes

„[...] die Einflussnahme der drei Kontexte Fachwissen, Erfahrungswissen und professionelles Handeln nicht einseitig, sondern reziprok ist und in Prozessen der Selbstreflexion aktiv wahrgenommen und mitgestaltet wird“ (Koch et al., 2016, S. 158).

Das Handeln im beruflichen Kontext wird somit auch von der Fähigkeit der Erzählpersonen beziehungsweise Fachkräfte, Interviewerinnen und Forschenden zur Reflexion geprägt.

„Dabei wird in der Praxis für eine Passung der Intention des pädagogischen Handelns und des realisierten Handlungssinns erst nachträglich der Sinn vom Handelnden rekonstruiert. Dieser Prozess erfolgt über die ‚Selbstreflexion als ein Versuch der Symbolisierung bisher nicht symbolisierten Wissens‘ (Radtke 1996, 86). Dazu ist ein bewusstes Sich-Selbst-Erfahren und beobachten sowie die Verarbeitung des sozialen Feedbacks aus der Umwelt erforderlich. Indem sich Menschen selbst zum Gegenstand ihrer Gedanken machen, generieren sie ihr Wissen über die eigene Person, was als Grundlage für die Selbstbewertung, für die Planung selbstbezogener Zukunftsbilder und für die Ausrichtung eigenen Handelns zur Erreichung personaler Ziele dient (vgl. Schneider & Lindenberger, 2012, 545)“ (ebd., S. 159).

Analog zur Erzählperson beeinflusst somit auch die Interviewerin/Forschende die im Forschungsverlauf generierten Motive zum Doing Gender und Undoing Gender durch Reflexion der zentralen Motive und des eigenen Handelns im beruflichen Kontext. Die Ergebnisse stellen dabei nur eine Momentaufnahme dar.

„Die Momentaufnahme bezieht sich auf den Zeitpunkt des jeweiligen Interviews und bereits dieses kann aufgrund des zuvor beschriebenen Prozesses Änderungen der zentralen Motive [...] initiieren. Die Prozesshaftigkeit wird bei Erzählpersonen mit besonderen Lebensereignissen sehr deutlich, da diese bereits im Interview von resultierenden Änderungen im Verlauf der Biografie berichten“ (ebd.).

Die Ergebnisse dieser Arbeit werden im Folgenden anhand des Modells zur Erfassung der Motive zum Doing Gender und Undoing Gender dargestellt.

8.1 (Fremd-)Verstehen und Indexikalität – Herstellung kommunikativen Sinns in der Interaktion im Interviewverlauf

Wie in Abbildung 6 dargestellt, ist die Generierung „kommunikativen Sinns“ zwischen Erzählperson und Interviewerin/Forschenden der zentrale Ausgangspunkt in der Entstehung von Motiven und zentralen Motiven zum Doing Gender und Undoing Gender.

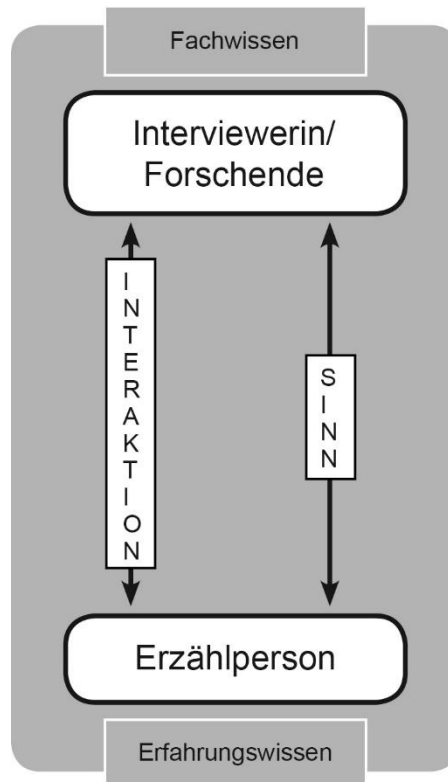


Abbildung 6: Modell zur Herstellung kommunikativen Sinns im Rahmen der Interviews der vorliegenden Forschungsarbeit

Während in Kapitel 4.5.5 der vorliegenden Forschungsarbeit bereits die theoretischen Grundlagen zum (Fremd-)Verstehen und zur Indexikalität erläutert wurden, wird im folgenden Abschnitt anhand von Textbeispielen der Prozess der Herstellung „kommunikativen Sinns“ herausgearbeitet. Dies erfolgt zunächst anhand eines Dialogs zwischen einer Erzählperson und einer Interviewerin, die sich bisher kaum mit dem Thema Gender auseinandergesetzt hat. Forschende und Interviewende sind in diesem Fall zwei verschiedene Personen. In dem vorliegenden Interview antwortet eine Erzählperson (EP) auf die Frage der Interviewerin (I)

„Und Mädchen, passt das als Begriff für Sie?“ (GU3FK9/115)

nach kurzer Pause mit einem „Ja“. Die Antwort legt zunächst den Schluss nahe, dass die Erzählperson „eine ausreichend klare“ Vorstellung von dem hat, was „Mädchen sein“ für sie bedeutet und dies in Zusammenhang mit der eigenen Biografie bringen kann. Der Begriff Mädchen scheint somit für sie „zu passen“. Im Folgenden wird die Frage durch die Interviewende auf eine emotionale Ebene gehoben sowie um das Wort „Zuschreibung“ und damit um die Idee der Konstruktion von Geschlecht erweitert.

I: (..) „Wie haben Sie sich mit der/ Mit dem Begriff oder der Zuschreibung gefühlt?“ (GU3FK9/117).

Die Interviewerin lässt mit ihrer Frage zunächst offen, ob die Erzählperson den Begriff oder die Zuschreibung Mädchen für sich aufnimmt. Die Antwort der Erzählperson

EP: „Das verstehe ich jetzt nicht“ (GU3FK9/118).

nach einer Pause von 4 Sekunden, stellt eine Irritation und damit einen Bruch zur ersten Antwort dar. Die zunächst selbstverständlich akzeptierte Passung des Begriffs beziehungsweise der „Zuschreibung“ Mädchen funktioniert nicht mehr. Mehrere Schlussfolgerungen sind hier denkbar. So wäre es möglich, dass sich die Erzählperson mit dem Thema Zuschreibung von Geschlecht in ihrer eigenen Biografie nicht auseinandergesetzt hat. In diesem Fall würde sie erst durch die Adressierung als Mädchen in der Frage auf die Thematik aufmerksam gemacht. Weiterhin ist vorstellbar, dass die Erzählperson eine entsprechende Zuschreibung nicht hinterfragt und auf die Frage der Interviewerin deshalb mit der Verständnisaussage reagiert. Im Folgenden antwortet die Interviewerin ihrerseits auf die immanente Aufforderung nach Klärung, indem sie den Impuls aufgreift und erläutert, was Inhalt ihrer Frage war – nämlich die Vorstellung von Geschlechterkonstruktion.

„Also ist es bei/ Passt es im Gegenzug zu (..)/ Also man sagt Mädchen und Jungs, passt das dazu, dass Sie dann auch eher die/ Also bestimmte Sportarten lieber gemacht haben oder in der/ In der Gruppe mit/ Mit Mädchen, oder gibt es da gar keine Kombinationen mit oder gar keine (.) Reaktion auf eine Sportart dann auch gemeinsam mit Mädchen und Jungen“ (GU3FK9/119).

Die Rolle der Interaktionspartner*innen hat sich in der Sequenz umgekehrt. Die Interviewende wird zur Antwortenden, während die Erzählperson die Rolle der Zuhörenden übernimmt. Das von Auer beschriebene „reflexive Hin und Her“ (vgl. Kruse, 2014, S. 75) wird in der folgenden Antwort deutlich. Die Erzählperson nimmt dabei die durch die Interviewende vorgegebene Dualität der Geschlechter und insbesondere deren Differenz in Bezug auf die Auswahl von Sportarten für ihre weiteren Ausführungen auf. Sie rekurriert in ihrer Antwort auf biologisch determinierte Unterschiede und klassifiziert Jungen und Mädchen entlang gängiger Geschlechterstereotype.

„Also grundsätzlich würde ich sagen, haben ja schon Jungs und Mädchen da echt so, ja, ganz andere Interessen. Die Jungs, ja, spielen natürlich viel Fußball und, ja. Auch beim Geräteturnen fand ich immer, haben die mehr Kraft, um da verschiedene Dinge zu machen, und die Mädchen ja, haben sich also auch so in meiner Schulzeit oder so schon ganz anders bewegt, wenn dann, ich sage mal, so Tanzelemente reinkommen, dann sind die natürlich viel mehr dabei oder, ja, so Volleyball und/ Und Handball sind ja auch schon so Mädchensportarten, wo die Jungs dann halt her/ Eher so Basketball und so favorisieren. Da gibt es schon große Unterschiede“ (GU3FK9/120).

Mit der Frage

I: „Und Sie hatten aber gemeinsam Sportunterricht“ (GU3FK9/121)

und der Antwort der Erzählperson

EP: „Ja. Ja. Gemeinsam, mhm, eigentlich immer. Ich kenne das gar nicht getrennt“ (GU3FK9/122).

verständigen sich die Interaktionspartner*innen dann frei nach dem Motto „gemeinsam aber verschieden“ auf eine Aussage. Jungen und Mädchen machen zwar gemeinsam Sport. In ihrer Wahl der Sportarten unterscheiden sie sich jedoch. Unterstrichen wird die Einigung durch das zustimmende „Ah ja. Mhm“ der Interviewerin sowie einer längeren Pause, bevor sie eine weitere Frage stellt. In der beschriebenen Sequenz wird deutlich, was für alle vorliegenden Leitfadenterviews gilt. In der Interaktion zwischen Erzählperson und Interviewerin wird „kommunikativer Sinn“ gemeinsam generiert. Dabei ist die Erzählperson ebenso an der Konstruktion von Geschlecht beteiligt wie die entsprechende Interviewerin.

Ein weiteres Beispiel bildet die folgende Sequenz zum Thema Fußball, die in Kapitel 8.2 detaillierter dargestellt wird. Ein Auszug aus dem Abschnitt verdeutlicht die Beteiligung der Interviewerin am Vorgang der Konstruktion „kommunikativen Sinns“. Forschende und Interviewerin sind in diesem Fall dieselbe Person. Zwischen Interviewerin und Erzählperson entspinnt sich folgender Dialog:

(I): „Fußball. Mhm, mhm, (.) haben Sie da eigentlich Jungenmannschaften dann oder auch gemischte“ (GU3FK5/92).

(EP): „In beiden Mannschaften gemischt“ (GU3FK5/93).

(I): „Ah, okay. (.) Ich erinnere mich noch an meine Zeit, irgendwann war es zu Ende. Ab der D-Jugend“ (GU3FK5/94).

(EP): „Ja, aber das sind die ganz K/ Also die ganz Kleinen, die Bambinis und dann eine drüber“ (GU3FK5/95).

(I): „Ah, okay“ (GU3FK5/96).

Die beiden Interaktionspartner*innen verständigen sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biografie auf eine vermeintlich gemeinsame Vorstellung von Fußball spielenden und trainierenden Personen. Zugrunde liegt unter anderem, die in der Biografie der Interviewerin begründete Annahme, dass weibliche Personen nur bis zu einem bestimmten Alter in gemischten Teams Fußball spielen dürfen. Die vermeintliche Dualität der Geschlechter wird vorausgesetzt und im Verlauf der Aussage nicht in Frage gestellt. Die dargestellte Sequenz verdeutlicht, dass die Interaktionspartner*innen ausschließlich auf Grundlage

„[...] ihres eigenen Wissenshintergrundes bzw. Relevanzsystems, das semantisch indexikal ist [kommunizieren]“ (Kruse, 2014, S. 65).

Indexikalität bezieht sich dabei auf Sprache und Kommunikation zwischen Menschen und

„[...] meint ganz allgemein, dass sich die Bedeutung eines Begriffs immer nur in seinem konkreten Zeichengebrauch und in Relation zu anderen begrifflichen Konzepten konstituiert (Kruse/Schmieder 2012; Linke et al. 2004: 17ff; Auer 1999: 127ff). Es kann hierbei zwischen einer situativ-kontextuellen und einer begrifflich-referentiellen Dimension von Indexikalität unterschieden werden“ (Kruse, 2014, S. 75).

Die Interviewerin nimmt in der oben beschriebenen Interviewsequenz Bezug auf ihr eigenes Erleben als Fußball spielendes Mädchen. Ihre Erfahrungen bringt sie als Erfahrungswissen in den Prozess der Interaktion ein. Die Erzählperson reagiert auf den Impuls, nimmt diesen auf und passt ihre Antwort an das Gehörte an.

Auch in den Analysesituationen kann das (Fremd-)Verstehen als Teil der Konstruktion von Geschlecht immanent sein. Es finden sich im Interviewmaterial verschiedene Sequenzen, an denen gezeigt werden kann, wie Geschlecht durch die Forschende ko-konstruiert werden kann. So antwortet beispielsweise eine Erzählperson auf die Frage „[...] und wenn du als Mädchen an deine Erfahrungen mit Bewegung in deiner Kindheit zurückdenkst, welche Erinnerungen hast du da?“

„Also wir haben eigentlich jeden Tag draußen gespielt, und (.) ich durfte einfach auch Sachen ausprobieren, mal was zusammenhaken, mal was anzünden, solche Sachen“ (GU3FK10/131).

Wenn die Forschende in der Analyse insbesondere die Aktivität „was anzünden“ als männlich konnotierte Tätigkeit wertet, besteht die Möglichkeit, dass sie Geschlecht im Forschungsprozess konstruiert und damit gängige Stereotype reifiziert. Sie würde dann der Erzählperson „nicht weiblich konnotierte Tätigkeiten“ unterstellen und sie damit charakterisieren. Ob sich die Erzählperson selbst bewusst durch die Wahl der Tätigkeiten als „nicht weiblich“ generieren wollte, kann in der vorliegenden kurzen Sequenz weder ausgeschlossen noch belegt werden. Um den Vorgang der Ko-Konstruktion von Geschlecht durch die Forschende zu unterbinden, muss sie sich die Frage stellen, warum die Erzählperson die Alltagshandlung des draußen „Spielens“ überhaupt im Zusammenhang mit der Frage „Erinnerung an Erfahrung mit Bewegung als Mädchen“ thematisiert. Zum einen könnte dies, unabhängig von ihrem Geschlecht, damit zusammenhängen, dass für sie „draußen spielen“ und „ausprobieren“ gefährlich ist und deshalb der Genehmigung bedurfte. Alternativ könnte die Erlaubnis jedoch auch mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit zusammenhängen. In diesem Fall durfte sie „draußen spielen“ und „ausprobieren“, obwohl oder weil sie ein Mädchen war. Diese Interpretation würde auch das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ beschreiben. Im vorliegenden Textmaterial lassen sich beide Erklärungen nicht verifizieren.

Auch die folgende Sequenz zeigt die Konstruktion „kommunikativen Sinns“ durch die Forschende in der Analyse. Im selben Interview fasst die Erzählperson auf die Frage nach den „[...] Erfahrungen, die sie als Mädchen, Jugendliche oder Frau mit Bewegung gemacht hat“ die „sportlichen Aktivitäten“ (vgl. Fuchs, 2003, S. 9).

„Jazzdance, Snowboard fahren, Fahrrad fahren, und später dann Nordic Walking und ab und zu mal joggen“ (vgl. GU3FK10/121)

zusammen und weitet diesen Begriff im Folgenden auf den Bereich der körperlichen Aktivität, die draußen stattfindet, aus.

„[...] Körperliche Arbeit draußen ist für mich auch Bewegung. Also wenn man Rasen mäht, Rasen vertikutiert, ich bin auch jemand, der das braucht, also ich suche mir auch bewusst so Aufgaben, ich muss immer was machen draußen irgendwie oder den Hof mit dem Dampfstrahlgerät abstrahlen oder das Auto putzen“ (GU3FK10/125).

In der Analyse dieser Sequenz wäre es für die Forschende möglich, der Befragten eine vergeschlechtlichte Invertierung ihrer Aussage zu unterstellen. In diesem Fall würde die Erzählperson für die Beschreibung ihrer eigenen Person als Motiv einen männlich konnotierten Topos in Gestalt eines Mannes wählen, der samstags frei hat, nicht bei seiner Familie ist und stattdessen seinen Besitz (Auto/Hof) putzt. Ginge die Forschende entsprechend vor, so würde die Erzählperson dabei in ihrer Antwort für sich selbst die Rollen vertauschen. Denn analog zum klassischen Rollenmodell müsste sie stattdessen den Haushalt machen und sich um die Kinder kümmern. In der Analyse würde sich somit über die Invertierung der klassischen Zuschreibung die Geschlechterdifferenz weiter verfestigen. Im Rahmen der Analyse der zitierten Sequenz wäre es jedoch auch möglich, der Erzählperson zu unterstellen, dass sie im Sinne Hirschauers (vgl. 1994, S. 53) erst durch die Adressierung als Mädchen/Frau in der Frage auf das Thema der Geschlechtskonstruktion aufmerksam geworden ist und damit durch die Auflistung von Tätigkeiten ihre eigene Geschlechtsidentität konstruiert. Dabei würde sie möglicherweise die von ihr als in dieser Situation passend angenommenen Stereotype reifizieren. Auch in diesem Fall muss sich die Forschende die Frage stellen, ob die Zuschreibung von Geschlechtsattributen⁶ aus dem Text heraus verifizierbar ist oder ob es sich um Zuschreibungen durch die Forschende selbst handelt. Im ersten Fall würde die Erzählperson durch die Nennung männlich konnotierter Stereotype die für sie erkennbare gesellschaftlich erwünschte Zuschreibung auflösen und sich dabei als „nicht weiblich“

⁶ Hirschauer versteht dabei unter Geschlechtsattributionen „einen weiten Begriff [...] der sowohl die Kontingenz eines ‚Sexierungsprozesses‘ als auch die praktischen Implikationen geschlechtlicher Kategorisierung umfaßt“ (Hirschauer, 1989, S. 103). Im Sinne Hirschauers kann „Sexierung“ neben Personen und ihren Körpern auch Kleidungsstücke, Frisuren, bestimmte Gesten und Körperhaltungen, Tätigkeiten und Örtlichkeiten, Namen, Pronomina und – im grammatischen Genus – beliebige Wörter erfassen [...]“ (Hirschauer, 1989, S. 103).

klassifizieren. Im zweiten Fall würde die Forschende selbst zunächst die Vorstellung der Erzählperson von Geschlecht konstruieren und damit Geschlecht erst durch ihre Analyse thematisieren.

In den dargestellten Beispielen wird deutlich, dass sowohl die Forschende als auch die Interviewerin Aussagen und Handlungen der Erzählpersonen in der Interaktion und während der Analyse auf Grundlage ihres eigenen (Vor-)Wissens analysiert. Dabei besteht die Gefahr, dass der Sinn hinter den Aussagen der Erzählpersonen nicht erfasst und stattdessen reifikatorisch gedeutet wird. Genau hier liegt die Herausforderung der vorliegenden Arbeit. Ziel ist es, Doing-Gender- und Undoing-Gender-Prozesse empirisch darzustellen und dabei nicht ausschließlich gängige Geschlechtsstereotypen zu reifizieren. Ab Kapitel 9 werden die Ergebnisse der Analyse aufgezeigt und die Motive und zentralen Motive vor dem Hintergrund zahlreicher Textbeispiele expliziert.

8.2 Reifikation von Geschlecht im Interviewverlauf

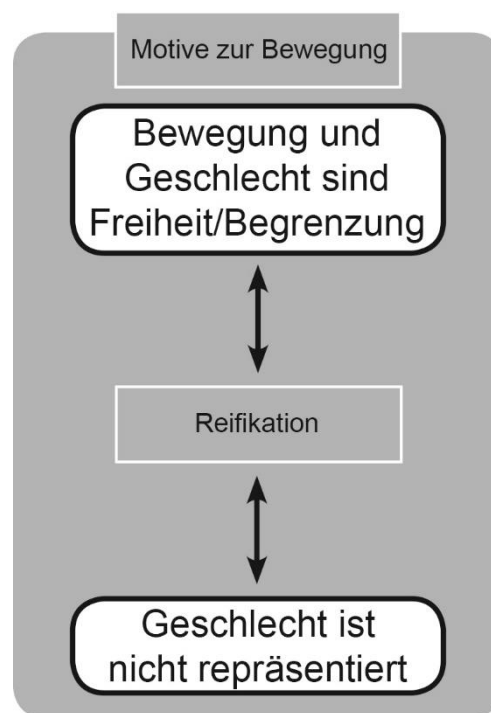


Abbildung 7: Reifikation von Geschlecht im Interviewverlauf im Kontext der zentralen Motive zum Doing Gender und Undoing Gender

Geht man beim Konzept des Doing Gender (s. Kapitel 5.4) von einer permanenten Konstruktion von Geschlecht aus, ohne die Möglichkeit eines Undoing Gender, so führt dies in der empirischen Sozial- beziehungsweise Geschlechterforschung automatisch zum Problem der Reifizierung von Geschlecht durch die Forschung. Dieser Vorgang ist bereits in verschiedensten Abhandlungen publiziert und kritisch reflektiert worden (vgl. u.a. Hagemann-White, 1993; Knapp/Wetterer, 1995; Degele/Schirmer, 2004). Im Folgenden wird auf eine

ausführliche Darstellung verzichtet. Stattdessen wird an Fallbeispielen dargelegt, wie Reifikation im Forschungsprozess während der Datengenerierung und -analyse relevant (gemacht) wird. Als Beispiele werden ausschließlich Interviews der zweiten Erhebungsphase berücksichtigt, da nur hier die Adressierung der Erzählpersonen in Bezug auf ein Geschlecht bereits in der Frage immanent ist. Dabei gliedern sich alle Interviews der zweiten Erhebung in zwei Teilbereiche. Während im ersten Abschnitt Leitfragen zum Themenkomplex „Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ gestellt wurden, stand der zweite Abschnitt unter dem Fokus Gender. Der Übergang erfolgte durch die jeweilige Interviewerin immer mit einer Überleitungssequenz und der anschließenden Frage nach den „Erfahrungen, die die Erzählperson als Mädchen, Jugendliche oder Frau mit Bewegung gemacht hat“ (analog als Junge/Jugendlicher/Mann).

Bereits in dieser ersten Frage stecken die Typisierungen Mädchen, Jugendliche und Frau sowie darin enthalten, eine Spannung zwischen anscheinend eindeutigen Geschlechtsmarkierungen (Mädchen, Frau) und einer geschlechtsneutraleren Formulierung (Jugendliche). Mit der vorgenommenen Adressierung als Mädchen/Frau (analog Junge/Mann) schreibt die Interviewerin den Erzählpersonen bereits von Beginn an ein Geschlecht zu. Dabei begibt sich die Interviewende im Sinne des Prozesses des Fremdverstehens in die Alltagswelt der Erzählperson. Hagemann-White stellt hierzu für sich als Forschende fest:

„Hier muß ich die Geschlechtszugehörigkeit meines Gegenübers von Anfang an erkennen, denn es würde den notwendigen Rapport schwer stören, wenn die Interviewerin Zweifel andeutete oder auch nur nachfragte. Ich begeben mich beim Interview [...] in die Alltagswirklichkeit, in der die Konstruktion von Geschlecht real unsichtbar ist“ (1993, S. 74).

Das Problem des Fremdverstehens wird sofort deutlich, wenn Hagemann-White in Bezug auf das Konzept des Doing Gender an anderer Stelle darauf hinweist, dass

„wenn es zutrifft, [...] daß sogar die Zugehörigkeit zur sozialen Kategorie der Frauen (bzw. der Männer) unabhängig von der Körperlichkeit möglich ist, wenn diese Zugehörigkeit zu keiner Zeit festgeschrieben, sondern auf symbolischer Ebene in der Interaktion kontinuierlich vollzogen wird, müssen wir uns fragen, worauf wir uns eigentlich mit unserem Begriff ‚Frau‘ beziehen. Können wir überhaupt voraussetzen, daß wir wissen, wer Frau ist?“ (ebd., S. 70).

Beide Zitate beschreiben das Dilemma der Genderforschung. Die Forschende ist zum einen Teil der Alltagswelt, in welcher die Konstruktion von Geschlecht stattfindet. Dabei ist sie als Interviewende in der Interaktion selbst in den Konstruktionsprozess von Geschlecht involviert. Zum anderen ist sie als Wissenschaftlerin für den Analyseprozess verantwortlich. In dieser Rolle ist die Analyse der Fragestellung und dabei die Adressierung der Erzählperson mit einem Geschlecht von besonderem Interesse. Butler hat sich in ihren Ausführungen mit der „Anrufung“ (vgl. Villa, 2012, S.45) als zentrale Praxis der Herstellung von Geschlecht

auseinandergesetzt. Sie formuliert hierzu, mit Bezug auf den französischen Philosophen Louis Althusser, dass der

„Akt der Anerkennung [...] zu einem Akt der Konstitution [...]: die Anrede ruft das Subjekt ins Leben“ (zitiert nach ebd.).

Dabei werden nach Butler insbesondere „Anrufungen“, die nicht mit den subjektiven Vorstellungen der Angerufenen übereinstimmen, wahrnehmbar (vgl. ebd.).

„Der Anruf als ‚Frau‘ oder ‚Jude‘ oder ‚Schüler‘ oder ‚Schwarzer‘ oder ‚Chicana‘ lässt sich je nach Kontext als Bekräftigung oder als Beleidigung hören oder auffassen [...]. Wird dieser Name aufgerufen, wird überwiegend gezögert, ob man antworten soll und wie, denn es geht hier darum, ob die durch den Namen performierte zeitweise Totalisierung politisch Kraft verleiht oder aber lähmt, ob der Ausschluss, ja die Gewalt der durch diesen bestimmten Anruf performierten totalisierenden Identitätsreduktion eine politische Strategie oder aber eine Regression ist [...]“ (ebd., S.46).

Durch die Adressierung als Mädchen/Frau (analog Junge/Mann) in der Frage der vorliegenden Untersuchung wird die Erzählperson auf einen Teil oder eben Nichtteil ihrer Identität gelenkt.

„Für Butler liegt in der Reduktion eines Individuums auf eine Subjektposition, in der Identifizierung eines Menschen mit nur einem sozialen Ort, ein zentrales Problem des ‚Subjektes-als-Identität‘. Reale Reduktion findet immer statt, wenn Personen in konkreten Kontexten einen Namenstitel verliehen bekommen“ (ebd., S.47).

So führt in den vorliegenden Interviews die Zuschreibung beziehungsweise Adressierung als Frau (analog Mann) dazu, dass deutlich wird, was die Erzählperson nicht ist. Sie ist in den Augen der Interviewerin kein Mann (analog: keine Frau). Die Adressierung der Erzählperson mit einem Geschlecht scheint dabei im Interview nur dann für den Rapport sinnvoll, wenn sich die Erzählperson selbst im System der Zweigeschlechtlichkeit verortet. Personen, für die die Zuschreibung nicht zutrifft, müssen in der Interaktion entscheiden, wie sie auf die Anrede reagieren. Diese Reaktion würde immer vor dem Hintergrund gängiger Geschlechternormen geschehen. Innerhalb dieser Normen gibt es einen Rapport darüber, diese auch zu bedienen.

In der vorliegenden Untersuchung zeigen sich immer wieder Positionierungen der Interviewpartner*innen, in der die in der Adressierung als Mann/Frau immanenten Geschlechterstereotype in Frage gestellt werden. Die entsprechenden Strategien der Erzählpersonen spiegeln sich in den Thematisierungsregeln wider (s. Kapitel 9.1.1 und 9.2.1). Bezogen auf die Adressierung als Mädchen/Frau (analog Junge/Mann) richtet sich der Blick der Erzählpersonen und der Forschenden in den Interviews zunächst auf die scheinbar vorgegebene Dualität der Geschlechter und deren Differenz. Degele/Schirmer formulieren zu diesem Vorgehen:

„Gehen Geschlechterforscher und -forscherinnen diesen (bequemen) Weg der forschungsstrategischen Vorsortierung zweier Geschlechter, bestätigen und verfestigen sie die Verschiedenheit von Frauen und Männern immer wieder aufs Neue. Das nennen wir Reifizierung: In die Untersuchung wird hineingetragen, was man eigentlich erforschen möchte, nämlich die Alltagsbedeutung von Geschlecht“ (2004, S. 107).

Hirschauer stellt fest, dass die entsprechende Zuschreibung Erzählpersonen auch erst dazu veranlassen kann, über ihr Geschlecht nachzudenken und dieses für sich als Kategorie zu erkennen.

„Solche Adressierungen können Teilnehmer in ihrer Zuständigkeit (Hirschauer 1993, 53) für eine Geschlechtszugehörigkeit aktivieren, sie veranschlagen das Geschlecht als ‚membership category‘ (Sacks) und machen Personen zu Subjekten ihrer Geschlechtszugehörigkeit“ (2001, S. 218).

Er spricht im Folgenden weiter von „inaktiven Kategorien“, die mobilisiert werden und

„[...] ruhende Mitglieder der Geschlechtsklassen als Männer und Frauen [...] erst zu jenen ‚Geschlechtsaktivisten‘ macht, von denen die Ethnomethodologie mit ihrer Annahme eines unentwegten Doing Gender ausging“ (ebd.).

Während für das Gelingen eines Gesprächs die Zuschreibung von Geschlecht an den/die Interaktionspartner*in notwendig erscheint, besteht bei einem ebensolchen Vorgehen in der Forschung die Gefahr, die immanente Dualität der Geschlechter und damit ihre Differenz erst zu verfestigen, statt die entsprechenden Konstruktionsvorgänge zu hinterfragen. Gildemeister/Wetterer unterstellen den Forschenden dabei, dass sie bereits mit einem Präkonzept, analog dem in Kapitel 4.5 der vorliegenden Forschungsarbeit beschriebenen Vorwissen, an die Fragen herangehen.

„Während im Alltagshandeln die Interaktions-,Arbeit‘ unbemerkt bleibt, die das Geschlecht als soziale Realität zuallererst hervorbringt, bleibt in der Theoriebildung unbemerkt, daß immer schon gewußt wird, wonach man fragt. Damit setzt die Theoriebildung aber genau die Prozesse als gegeben voraus, die ihren Gegenstand – das Geschlecht als soziale Realität – überhaupt hervorbringen. Der vermeintliche Anfang oder Ausgangspunkt einer Untersuchung ist bereits das Ergebnis sozialer Prozesse. Dies zu übersehen, hat zur Folge, daß selbst die kritisch ansetzenden feministischen Analysen zur Reifizierung und bloßen Verdopplung der ‚natürlichen‘ Zweigeschlechtlichkeit beitragen [können]“ (Gildemeister/Wetterer 1995, S. 214).

Die vorliegende Forschungsarbeit nimmt für sich in Anspruch, dass sie kritisch mit dem Problem der Reifizierung geschlechtsspezifischer Topoi in der Interviewgestaltung sowie im Analyseprozess umgeht. Einige Beispiele werden im Folgenden dargestellt. So erwidert eine

Erzählperson in einer Sequenz auf die Frage nach dem „[...] Unterschied zwischen dem wie sich Mädchen bewegen und wie sich Jungs bewegen“:

„Jungs müssen schon, klar, sich auch mal prügeln und (.) müssen sich auch mal raufen können, das ist ganz klar. also/ Wobei, Mädchen, Mädels machen da jetzt auch gern mit“ (GU3FK10/149).

Die Erzählperson reifiziert in ihrer Antwort zunächst den Topos „survival of the fittest“ als Merkmal des männlichen Geschlechts. Dabei nimmt sie die in der Frage implizit enthaltene Differenz zwischen den Geschlechtern im Bewegungsverhalten auf und schreibt Jungs das „prügeln“ und „raufen“ zu. Gleichzeitig stellt sie in der Sequenz Geschlecht her, indem sie die Selbstverständlichkeitsmarkierung „klar“ und „ganz klar“ nutzt und die Aussage in Richtung Binsenwahrheit rückt. Es folgt eine explikative Einräumung und die Reinklusion der Mädchen über das Gemeinschaftsmotiv „mitmachen“. Sprachlich setzt die Erzählperson beide Geschlechter auf eine Stufe, indem sie für beide einheitliche Begriffe (Mädels/Jungs) benutzt.

Der zweite Fall zeigt eine ausführliche Analyse der Sequenz zum Thema Fußball, die bereits im Kapitel 4.5.5 eingeführt wurde. Dabei zeigen sich die verschiedenen Ebenen der Herstellung von Geschlecht im Forschungsprozess. So gibt es in der Interaktion zwischen Erzählperson und Interviewerin/Forschenden sowohl Phasen der Reifikation von Geschlecht, als auch Sequenzen, in denen die eigenen Vorstellungen zur Konstruktion von Geschlecht durch die Interaktionspartner*innen (Erzählperson und Interviewende) expliziert werden. Außerdem lässt sich die in Kapitel 8.3.1 dargestellte Kippfigur beschreiben. Auf die Frage „Welche Rolle spielt denn Bewegung für Sie als Mann heute?“ und der Antwort, dass dies „eine große Rolle“ sei, da er selber zwei Mal die Woche zum Training geht und Jugendmannschaften trainiert, entspinnt sich folgender Dialog zwischen der Erzählperson (EP) und der Interviewerin (I).

I: „Und welche Sportart ist das?“ (GU3FK5/90).

EP: „Fußball“ (GU3FK5/91).

I: „Fußball. Mhm, mhm, (.) haben Sie da eigentlich Jungenmannschaften dann oder auch gemischte?“ (GU3FK5/92).

EP: „In beiden Mannschaften gemischt“ (GU3FK5/93).

In der dargestellten Sequenz gibt es einen Klärungsprozess bezüglich der Geschlechterthematik zwischen der Interviewerin und der Erzählperson. Nachdem die Erzählperson sich zunächst als Fußballspieler und -trainer bezeichnet und damit scheinbar auf eine klassisch männlich konnotierte Sportart rekurriert, bricht sie auf Nachfrage nach der geschlechtlichen Zusammensetzung der Mannschaften mit dem Topos Fußball beziehungsweise mit der immanenten Erwartung der Interviewerin/Forschenden, die den

Topos an sie herangetragen hat. Es kommt zum Reifikationsbruch, da die Erzählperson, anders als erwartet, antwortet „In beiden Mannschaften gemischt“. Bis hierher scheint Geschlecht für die Erzählperson nicht relevant zu sein. Sie nutzt geschlechtsneutrale Formulierungen und beschreibt damit zunächst das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ (s. Kapitel 9.1.4). Dass der Erwartungsbruch bei der Interviewerin sofort eine Wirkung hinterlässt, ist ablesbar an ihrer Antwort, die in der Wortmelodie eher erstaunen verrät.

I: „Ah, okay. (.) Ich erinnere mich noch an meine Zeit, irgendwann war es zu Ende. Ab der D-Jugend“ (GU3FK5/94).

EP: „[Ja, aber das] sind die ganz K/ Also die ganz Kleinen, die Bambinis und dann eine drüber“ (GU3FK5/95).

I: „Ah, okay“ (GU3FK5/96).

Es ist wahrscheinlich, dass die Forschende mit einer anderen Antwort beispielsweise unter dem Tenor „Ich trainiere Jungen“ gerechnet hat. Betrachtet man die Frage detaillierter, kann dies weiter expliziert werden. So ist beispielsweise interessant, was nicht gesagt wird. Die Möglichkeit, Mädchenmannschaften zu trainieren, wurde von der Interviewerin in der Frage gänzlich ausgelassen. Diese Nichtberücksichtigung des weiblichen Geschlechts dient ebenfalls als Hinweis auf die immanenten Erwartungen der Forschenden. Deutungsmöglichkeiten wären beispielsweise „Männer trainieren keine Mädchen“ oder „Mädchen spielen kein Fußball“. Im weiteren Verlauf der Sequenz erfolgt ein Rückgriff der Interviewerin auf die eigene Bewegungsbiografie und damit der Versuch der Herstellung einer Gemeinsamkeit mit der Erzählperson. Die Einschränkung der Geschlechterendifferenzierung durch die Kategorie Alter (D-Jugend) wird durch die Erzählperson im folgenden Dialog aufgenommen und bestätigt. Sie bezieht sich im Einvernehmen der Interaktionspartner*innen somit im Fußball nur auf ganz junge Kinder (Bambinis). Es folgt die Ratifizierung der getätigten Aussagen durch ein erneutes betontes „Ah okay“ der Interviewerin. Die Erzählperson ihrerseits verstärkt die Angaben zur Beschränkung der Geschlechterendifferenzierung durch eine Reparatursequenz, in welcher sie sich wiederum nur auf die jungen Kinder bezieht.

„Also die gerade so erstes, zweites Schuljahr sind. Und da ist das noch gemischt. (.) Und da muss man sagen, die Mädels, die hängen sich da mehr rein. (beide lachen) Manchmal. Also das ist schon erstaunlich“ (GU3FK5/97).

Die Erzählperson macht mit der Aussage deutlich, dass die Segregation von Jungen und Mädchen im Fußball erst bei älteren Kindern stattfindet. Mit der Antwort scheint der Reparaturvorgang bezüglich des Reifikationsbruches abgeschlossen zu sein. Erzählperson und Interviewerin haben sich in der Interaktion auf einen Konsens verständigt, der den Vorgaben der Interviewerin zu entsprechen scheint und die Kippfigur vom Doing Gender hin

zur Reifikation beschreibt (s. Kapitel 8.3.1). Zur Verständigung der Interaktionspartner*innen untereinander schreibt Degele in ihrem Beitrag zum „Problem der Reifikation in den Gender und Queer Studies“

„AkteurInnen konstruieren von sich also sozial erwünschte Bilder (oder versuchen es zumindest), die mit dem Wertehorizont der für sie relevanten Berufsgruppen übereinstimmen“ (2006, S. 20).

Mit Bezug auf diesen theoretischen Hintergrund lässt sich vermuten, dass sich die Erzählperson an den Aussagen der Interviewerin orientiert und so ihre Antworten zum Thema Fußball auf das Mindestmaß an Gemeinsamkeit mit der Interviewerin angepasst hat. Dies würde bedeuten: Bei den kleinen Kindern findet Geschlechterendifferenzierung statt. In allen anderen Altersgruppen erfolgt Differenzierung/Segregation der Geschlechter. Die Erzählperson reifiziert in diesem Fall die in den Aussagen der Interviewerin enthaltenen Vorstellungen zur Geschlechterdifferenzierung. Die im Anschluss in der Sequenz folgende Frage geht auf die Aussage ein und scheint der Erzählperson die Möglichkeit der weiteren Ausdifferenzierung zu bieten.

I: „Mhm, inwiefern? (.) Gibt es da irgendwas, was Sie beobachten?“ (GU3FK5/98).

In der Analyse der entsprechenden Antwort wird die Reifikationsgefahr deutlich, in der sich die Forschende in der Analysesituation befindet.

„Ja, oft, also ich habe viele Jungs, die da eher zögerlich dahin gehen, und die Mädels, die/ Die hauen sich dann voll da rein, wollen den Ball haben und haben auch mal kein Problem, da irgendwie jemandem, der einen Kopf größer ist, mal einfach dazwischen zu springen“ (GU3FK5/99).

Die Sequenz ließe sich als Beispiel für einen Undoing-Gender-Prozess verorten und die Auflösung der Geschlechterdifferenz konstatieren. In diesem Fall würde die Forschende der Erzählperson eine vergeschlechtlichte Invertierung unterstellen, indem sie einen klassischen Topos wie „Mädchen sind schüchtern und Jungs hauen rein“ nutzt, diesen vertauscht und über die Invertierung der klassischen Zuschreibung die Geschlechterdifferenz erst reifiziert. Die Analyse kann hier jedoch nicht verifizieren, ob dies tatsächlich von der Erzählperson intendiert ist oder als Vorgang eine Zuschreibung der Forschenden darstellt. In letzterem Fall wird durch die Interpretation der Aussage der Erzählperson erst die Reifikation von Geschlecht konstruiert. Die Analyse der weiteren Sequenz unterstützt diese These.

I: „Mhm, mhm, (.) ich habe noch ein paar Fragen zum Thema Jungen und Mädchen in der Kita. Wenn Sie an Ihre tägliche Arbeit denken, interessiert mich, wie sich Mädchen und Jungen denn bewegen in der Kita“ (GU3FK5/100).

In der Frage geht die Interviewerin zunächst nicht auf die Antwort der Erzählperson ein, um dann doch an ihre Explikation zur Bewegung von Jungen und Mädchen anzuknüpfen. Der Abschnitt kann als Präsequenz für die Initiierung einer weiteren Reparaturpassage gedeutet werden, die dann in der Antwort folgt. Nach einer langen Pause von sieben Sekunden nimmt die Erzählperson die Vorgabe der Interviewerin auf und antwortet mit einer Einschränkung

EP: (7) „Manche/ Manche Mädchen sind (.) eher zögerlicher, die haben nicht so viel, manchmal nicht so viel Zutrauen zu sich selbst. Da muss man halt oft ein bisschen motivieren“ (GU3FK5/101).

In der Interaktion zwischen Interviewerin und Erzählperson ist Konsens hergestellt. Die Erzählperson scheint durch die Interviewende auf Linie gebracht und die Differenz der Geschlechter wieder hergestellt worden zu sein. Diese Annahme verdeutlicht auch die Antwort auf die erneute Frage nach den „Beobachtungen der Erzählperson“.

I: „Mhm, mhm, (.) gibt es irgendwas, was Sie beobachten können? Sie haben ja die älteren Kinder, ne? [EP: mhm] Gibt es da irgendwas, was Sie beobachten können generell bei den Jungen und Mädchen?“ (GU3FK5/102).

EP: „Ja, im Moment ist es halt ganz stark, dass der eine Funktionsraum, halt der Bauraum wird/ Ist ziemlich jungdominiert im Moment. (.) Ganz klar. Da kommen die Mädels nicht wirklich zwischen“ (GU3FK5/103).

Die Erzählperson geht scheinbar auf die in der Fragestellung immanente Aufforderung ein und reifiziert vorgegebene Geschlechterstereotype beziehungsweise Geschlechterdifferenzierungen, indem sie eine vermeintlich passende Beobachtung entlang gängiger Geschlechterstereotypen schildert. Demnach halten sich Jungen im Bauraum auf, die Mädchen den Zugang erschweren. Reifiziert werden dabei die in der Interaktion immanenten Konstruktionen von Geschlecht. Die zitierte Sequenz zeigt, wie in der Interaktion zwischen Erzählperson und Interviewerin „kommunikativer Sinn“, ganz im Sinne des in Kapitel 4.5.5 beschriebenen Prozess des (Fremd-)Verstehens ausgehandelt und dabei Geschlecht konstruiert wird.

Auch der folgende Ausschnitt einer weiteren Interviewsituation zeigt, wie Geschlecht in der Kommunikation reifiziert werden kann. Maßgeblich beteiligt ist hierbei die Interviewende selbst, wenn sie fragt „Also verstehe ich das richtig, dass die Jungs eher frei spielen und die Mädchen dann auch so Spiele (.) oder Rollenspiele oder wie kann ich mir das vorstellen?“ In ihrer Frage gibt die Interviewerin die Dualität der Geschlechter vor und füllt die entsprechenden Geschlechterrollen mit ihren eigenen Vorstellungen. In der Antwort nimmt die Erzählperson die unterschiedlichen Zuschreibungen auf und reifiziert sie, indem sie ausführt:

„Die Mädchen verfallen immer ganz schnell so, ja, ich sage mal, so Tücher, und dann werden alle Mädchen hingestellt, und da machen sie dann Tanz oder erproben irgendwas und bilden Kreise oder (..), ja. Machen so ihr Ding, und die Jungs/ Bei den Jungs geht es hauptsächlich ums Kräfteressen. Also um, ja. Powern, wer ist der Stärkere, (.) also immer dieses Messen. Wer ist/ Wer ist schneller, wer kann höher klettern, ja. (.) Und das ist eigentlich bei Mädchen so (..) eigentlich gar nicht, ja“ (GU3FK9/132).

Auch in Gruppendiskussionen zeigen sich wiederkehrende Muster, die bereits in den Einzelinterviews aufgezeigt werden konnten. In der Regel reifizieren Erzählpersonen die in der Frage vorgegebenen geschlechtsspezifischen Topoi, um dann in der Diskussion entlang der im folgenden Kapitel beschriebenen homologen Muster ihre Sicht der Konstruktion von Geschlecht darzustellen. Angezeigt wird dies auf sprachlicher Ebene durch die Thematisierungsregeln, die in den jeweiligen Kapiteln zum Undoing Gender und Doing Gender beschrieben werden. Über die Gruppendiskussionen kann ausgeschlossen werden, dass es sich bei den Ergebnissen der Leitfadeninterviews um Artefakte handelt. Dabei steht für die Sicherung der Ergebnisse in der gesamten Arbeit immer wieder die Frage im Mittelpunkt, wie Erzählpersonen und Interviewerinnen miteinander interagieren und wie die jeweiligen Fragen und Antworten verortet werden können. Dabei ist zum einen interessant, wie sich die Forschende selbst im Prozess darstellt und wie genau die Erzählpersonen mit der Adressierung als Frau/Mädchen (analog Mann/Junge) in der Interaktion umgehen. In der Analyse sind deshalb unter anderem die Fragen zu beantworten, wie genau die Erzählpersonen die Adressierungen als Frau/Mann bedienen und wo sich in ihren Antworten Brüche zeigen. Es ist davon auszugehen, dass der entsprechende Reiz der Zuschreibung eines Geschlechts seine Folgen bei der Erzählperson und in der Interaktion auch bei der Forschenden hinterlässt und es somit ermöglicht, Dynamiken der Konstruktion von Geschlecht und Geschlechter(ent)differenzierung aufzudecken. Heintz/Nadei formulieren dazu:

„Die Aufmerksamkeit richtet sich dann darauf, ob und wie die Teilnehmerinnen die anfängliche Geschlechtszuschreibung im Verlauf einer Interaktion aufgreifen oder als ‚seen but unnoticed feature‘ der Situation in den Hintergrund treten lassen (Hirschauer 1994: 678). Geschlecht wird zwar als kognitiver Ausgangspunkt einer Interaktion gesetzt als kulturelles ‚Superschema‘ (Ridgeway 1997: 220), das der schnellen und einfachen Klassifikation eines Gegenübers dient – inwiefern es als Orientierungsmuster konkrete Interaktionen strukturiert, muß aber im Einzelfall durch die Rekonstruktion der Deutungen und Handlungen der Teilnehmenden erschlossen werden“ (1998, S. 84).

Bezogen auf das vorliegende Datenmaterial der zweiten Erhebung ist das in Kapitel 4.5 beschriebene methodische Vorgehen somit entscheidend für die Validität der Analyseergebnisse. Weitere Beispiele zur Reifikation von Geschlecht werden in den

analysierten Interviews im Rahmen dieser Arbeit kenntlich gemacht. Handelt es sich um eigene Ansichten der Erzählpersonen und Interviewenden, so müssen sich im Textmaterial auf sprachlicher Ebene entsprechende Thematisierungsregeln und/oder auf inhaltlicher Ebene entsprechende Merkmale in den Aussagen zeigen, die dann in den Motiven zum Undoing Gender beziehungsweise Doing Gender gründen. Im folgenden Kapitel werden die Kippfigur und die Spannungsräume zwischen den zentralen Motiven als homologe Muster beschrieben.

8.3 Erzählfiguren als homologe Muster in der Textanalyse

In den Interviews konnten im Prozess der rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse sprachlicher Phänomene durch die zentralen Motive zwei homologe Muster in den Aussagen der Erzählpersonen und/oder Interviewenden rekonstruiert werden. Dies sind zum einen auf der Ebene aller Interviewsequenzen die Kippfigur und zum anderen im Rahmen der Aussagen zum Doing Gender zwei Spannungsräume zwischen den zentralen Motiven, die wiederum in verschiedenen Ausprägungen im Material dargestellt werden können.

8.3.1 Kippfigur als homologes Muster der Motive zum Undoing Gender und Doing Gender

Die Kippfigur zeigt sich in der Analyse des Datenmaterials auf der Ebene der Motive zum Doing Gender und Undoing Gender in einem ständigen Hin- und Herkippen zwischen den Motiven/zentralen Motiven und/oder der Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi. Die folgende Darstellung ist dem Modell zur Erfassung zentraler Motive zum Doing Gender und Undoing Gender im Kontext zentraler Motive zur Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen (s. Abb. 5) entnommen und zeichnet den Vorgang schematisch nach.

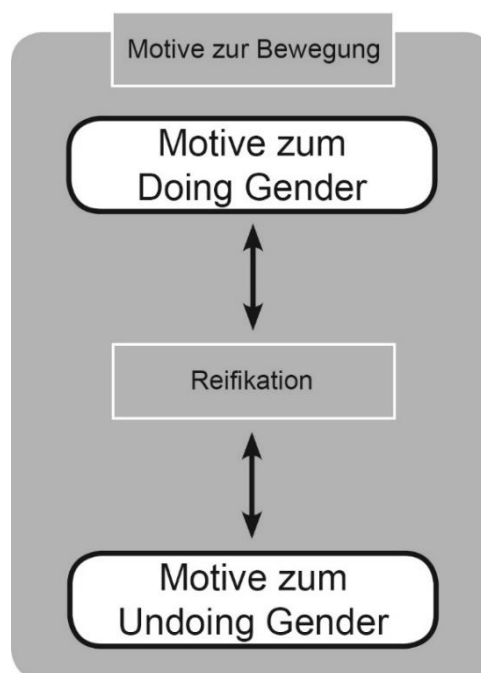


Abbildung 8: Kippfigur-Motive zum Doing Gender – Reifikation – Undoing Gender

Bei einer Kippfigur handelt es sich laut „Lexikon der Psychologie“, um eine

„Figur, die zwei zeitweilig stabile Wahrnehmungen erlaubt; bei längerer Betrachtung wechseln beide Wahrnehmungen einander ab: Das ‚Kippen‘ der Wahrnehmung (Reversion) ist in gewissem Maße willkürlich beeinflussbar“ (Heuer, 2017).

Übertragen auf die vorliegende Untersuchung betrifft das Kippen sowohl die Ebene der zentralen Motive und Motive zum Doing Gender und Undoing Gender als auch die Ebene der Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi. Das Kippen erfolgt durch Relativierung beziehungsweise Einräumung und wird sprachlich unter anderem durch die entsprechenden adversativen Konjunktionen angezeigt. Die Figuren können dabei je nach Blickwinkel des/der Forschenden in der Analyse beziehungsweise je nach Fokus der Erzählpersonen jederzeit zwischen Motiven und zentralen Motiven zum Undoing Gender, Reifikation und Motiven und zentralen Motiven zum Doing Gender Hin- und Herkippen. Verändert sich die Position von Interviewerin, Erzählperson oder/und Analyseperson, so kann sich auch das Ergebnis verändern. Die Ebenen sind dabei eng miteinander verzahnt. In der Analyse der Texte ist deshalb darauf zu achten, wie die Verzahnung funktioniert und wie sie in rhetorischen Strategien der Geschlechterambivalenz umgesetzt wird. Die Kippfigur dient dabei im Forschungsprozess auf der Ebene der zentralen Motive „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“, „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“, „Geschlecht ist naturbedingt“, „Geschlecht ist umweltbedingt“ und „Geschlecht ist nicht repräsentiert“ und den entsprechenden Motiven als homologes Muster. Mannheim definiert das homologe Muster als eine

„strukturell verbundene Reihe von Erlebniszusammenhängen, die zugleich für eine Vielheit von Individuen die gemeinsame Basis ihrer Lebenserfahrungen und Lebensdurchdringung bildet. [...] Die Voraussetzung [...] ist stets, dass grundlegende Erlebnisse und Stellungnahmen zum Lebenssubstrat in den Individuen nicht isoliert auftreten können, sondern dass der Grundfonds des Erlebnisgehaltes von zusammengehörenden Individuen derselben Gruppe der gleiche ist. Die einzelnen Erlebnisstrecken bestehen in diesen Grundformen nicht isoliert nebeneinander, sondern sie besitzen eine innere Kohärenz und konstituieren dadurch sozusagen ein Lebenssystem (Mannheim, 1980, 101-102)“ (zitiert nach Böcker et al., 2014, S. 22).

Auf sprachlicher Ebene steht das homologe Muster in den Interviewsequenzen

„für den zentralen, subjektiv gemeinten und symbolischen Sinn der Befragten“ (ebd.).

Die Kippfigur als homologes Muster ermöglicht es im Rahmen der Interviewanalyse, aufzuzeigen, wie Geschlecht konstruiert wird beziehungsweise wie sich Neutralität zeigt und die zentralen Motive definiert werden können. Dabei dient die Kippfigur als Heuristik für die

Interaktionen in den Interviews der ersten und zweiten Erhebungswelle ebenso wie in den Gruppendiskussionen. Konsistente Figuren, die sich in den Interviews zeigen, sind somit:

1. Die Erzählpersonen und/oder Interviewenden explizieren ein Undoing-Gender-Motiv wie beispielsweise „Geschlecht ist aufgehoben“. Das Motiv kippt in Richtung Reifikation. Dieser Vorgang kann sich auch umgekehrt vollziehen.
2. Die Erzählpersonen und/oder Interviewenden explizieren ein Doing-Gender-Motiv wie beispielsweise „Geschlecht wird gespielt“, relativieren im Folgenden ihre Aussage, um dann geschlechtsspezifische Topoi zu reifizieren. Dieser Vorgang kann sich ebenfalls auch umgekehrt vollziehen.
3. Die Erzählpersonen explizieren ein Undoing-Gender-Motiv und kippen dann in ihrer Aussage hin zu einem Doing-Gender-Motiv. Dieser Vorgang kann sich ebenfalls auch umgekehrt vollziehen.

Die Kippfigur wird im Folgenden mit ihren Ebenen des Undoing Gender, Reifikation und Doing Gender anhand einiger Beispiele aus dem vorliegenden Interviewmaterial dargestellt. Es handelt sich dabei um eine schematische Vorgehensweise, die die Prozesse in der Interaktion beschreiben. Der folgende Fall expliziert ein Hin- und Herkippen zwischen dem Motiv „Geschlecht ist überlagert“ und der Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi. So antwortet eine Erzählperson auf die Frage der Interviewerin „Mhm, (..) wenn ich noch eine Frage/Wie könnte ein männlicher Kollege Bewegung in der Kita anbieten? Habt ihr einen männlichen Kollegen?“

„Nein, haben wir nicht, (..) aber wir hatten jetzt gerade die letzten fünf Tage einen Praktikanten, und wir hatten auch schon öfters einen Praktikant, also das ist halt schon was anderes [...]“ (GU3FK10/196).

Ob die Erzählperson in ihrer Antwort eine in der Frage immanente Zuschreibung für sich annimmt und reifiziert, kann in der Sequenz zunächst nicht sicher belegt werden. In der weiteren Folge beschreibt die Aussage das Motiv „Geschlecht ist überlagert“.

„Also was bei den Kindern immer gut ankommt, was auch meine schon die ganze Zeit sagen, dass sie endlich noch mal so ein Fußballturnier haben wollen, das habe ich mal letztes Jahr gemacht, wo alle Eltern dabei waren, da träumen sie eben die ganze Zeit schon davon, (..) also ich denke, Fußball, das Element, (..) Element ist es nicht, aber ein Ball also kommt bei allen Kindern immer gut an, ja, da kann man so viele Sachen mit machen“ (GU3FK10/196).

Geschlecht scheint in der Aussage zunächst keine Rolle zu spielen. Die Erzählperson verzichtet auf explizite Geschlechtsmarkierungen und nutzt für ihre Darstellung vielmehr (geschlechts-)neutrale Begriffe wie „Kinder“, „Eltern“ und „Element“. In der Sequenz werden

die Motive „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ und „Bewegung ist Spaß/Freude“ beschrieben. Die Antwort kippt dann hin zur Reifikation, indem die Erzählperson ausführt:

„[...] ja, und ich glaube, wenn eine Frau zum Beispiel eine halbe Stunde überlegt, was sie für ein Angebot macht, nimmt ein (..) junger Praktikant oder ein Mann einfach einen Ball und macht das und ist da ein bisschen unbefangener, glaube ich“ (GU3FK10/196).

Verstärkt wird die Aussage dadurch, dass die Erzählperson mit der Sportart Fußball eine männlich konnotierte Sportart wählt und diese als Gegenpol zu „weiblichen Angeboten“ über das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ inszeniert. Die Erzählperson verbindet das Fußballspiel mit dem männlichen Geschlecht der Fachkraft und konstruiert entlang der Frage einen Unterschied im Bewegungsangebot zwischen den Geschlechtern Mann und Frau.

Ein weiteres Beispiel für die Existenz der Kippfigur ist die folgende Aussage einer Erzählperson. Sie stellt in ihrer Antwort Doing Gender als Ziel von Erziehung scheinbar in Frage, indem sie sagt:

„Also wir haben es jetzt schon so ein paar Mal gemacht, dass wir/ Dass ich die Jungs mit hochgenommen habe in den Turnraum und dass sie wirklich auch mal irgendwo drauftreten durften und auch (.) Bausteine umschlagen durften, die ich/ Oder umboxen, die ich aufgebaut habe, aber dass wir jetzt des Öfteren wirklich (.) auch getrennt turnen gehen, ist eigentlich nicht der Fall. (.) Also dass wir dann schon immer (.) mit der Gruppe starten“ (GU3FK10/180).

In dieser Sequenz zeigt sich das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ durch die Zuschreibung von Spielhandlungen beziehungsweise körperlichen Aktivitäten („drauftreten“, „umschlagen“, „umboxen“) zu einem Geschlecht. Die Erzählperson generiert sich dabei in ihrer Antwort als aktiv Handelnde indem sie sagt: „ich nehme hoch“ und „ich habe aufgebaut“. Das Motiv beschreibt eine Handlung, die in der Aussage der Erzählperson einer Gruppe von Personen, hier den Jungs, gemeinsam ist und sie damit von anderen Gruppen unterscheidet. Die Förderung spezifischer Verhaltenscharaktere durch die Erzählperson macht die Zugehörigkeit zur Gruppe deutlich und führt über die Aussage zur Segregation von Geschlecht. Der Übergang zur Reifikation wird durch den Wechsel vom „Ich“ zum „Wir“ angezeigt, der die Konstruktion eines Wir im kollektiven Handeln der Kolleg*innen beschreibt. Die Relativierung der Aussage mit Ich-Bezug erfolgt durch das einschränkende „aber“ im Abschlussegment und kündigt ebenfalls die neue Sequenz an. In der Folge wird die zuvor getätigte Aussage relativiert und abschließend durch das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ abgelöst. Die Aussage der Erzählperson kippt somit vom Motiv „Geschlecht wird gespielt“ über die Reifikation hin zum Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“.

In einem weiteren Beispiel zum Thema Spiel deutet sich die Kippfigur in der Antwort einer Erzählperson auf die Frage „Erzählen sie mir doch nun mal etwas darüber, wie bei Ihnen das Thema Mädchen und Jungen in Ihrem Arbeitsalltag vorkommt“ an.

„Also es gibt schon oft Situationen, wo ich denke, eigentlich müsste man die doch (lachen) jetzt mal trennen, damit einfach, ja, die einzelnen Gruppen mehr zum Zuge kommen. (.) Wir waren/ Vor kurzem hatten wir Waldtage, sind wir halt mit den Kindern in den Wald gefahren, (.) und da ist dann auch so ein Bach, der da fließt, und (.) wo wir dann auch gesagt haben, wir wollen auf jeden Fall, wenn es warm ist, noch mal zu diesem Bach, damit die Kinder da auch mit nackten Füßen reingehen können und vielleicht irgendwie Boote schwimmen lassen können, [...]“ (GU3FK9/136).

Die Sequenz beginnt mit dem konsensualen Anschluss „also“. Es ist zu vermuten, dass die Erzählperson mit ihrer Antwort zunächst auf die in der Fragestellung vorgegebene Dualität der Geschlechter einsteigt und entsprechende Topoi reifiziert. Vergeschlechtlichte Bezeichnungen werden jedoch von Anfang an nicht verwendet. Stattdessen nutzt die Erzählperson übergeordnete Begriffe wie „die“, „Gruppen“ und „Kinder“ und beschreibt in der Aussage das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“. Das Kippen hin zum Motiv „Geschlecht wird gespielt“ wird eingeläutet durch das relativierende „aber“ im zweiten Teil des Satzes.

„[...] wo wir aber sofort gesagt haben, vielleicht machen wir echt eine Gruppe Mädchen, eine Gruppe Jungs. Weil einfach die Interessen (.) auch immer auseinandergehen. (.) Und (.) sonst so im Alltag (.), ja, eigentlich (.) / Gibt halt hauptsächlich so Mädchengruppen und Jungengruppen, ist halt auch vom Interesse her immer unterschiedlich. Die Jungs spielen dann viel mit Lego, die sind an der Werkbank, und die Mädchen spielen halt gerne mit Puppen und malen gerne. Ist so/ Ist zwar dieses typische Rollenklischee, aber es ist so. Ja. Natürlich spielen die/ Bauen die Mädchen auch mal mit Lego was oder so. Aber (.) zeigt sich schon oft dieses/ diese verschiedenen Interessen. Ja“ (GU3FK9/136).

Die jeweiligen geschlechtsspezifischen Zuschreibungen beschreiben über das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ das zentrale Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“. Sprachlich symbolisiert durch die Begriffe „halt“, „immer“ und „natürlich“ sowie die Feststellung „ist so“, die allesamt dahingehend gedeutet werden können, dass sie Selbstverständliches anzeigen.

Eine weitere Erzählperson antwortet auf die Frage „Welche Erfahrungen mit Bewegung Sie als Mädchen, Jugendliche oder Frau in ihrem Leben gesammelt haben“.

„Tja, (.) ich glaube, ich hab mich als Mädchen, als Kind eher/ Also schon gern bewegt, aber eher rück/ Zurückhaltend, ängstlich, auch immer so ein bisschen zurückgehalten worden von meinen Eltern, (.) mach das nicht, sei vorsichtig und so, [...]“ (GFK8/11).

Die Erzählperson nimmt den Impuls der Fragestellung auf und reifiziert mit der Zuschreibung „Mädchen“ den entsprechenden Topos. Mit der übergeordneten Bezeichnung „Kind“ wechselt die Sequenz zum Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“. Durch die adversative Einräumung „aber“ erfolgt wiederum ein Wandel in den Motiven. Über die Beschreibung von Sicherheitsaspekten und den Eltern als handelnde Personen werden die Motive „Bewegung ist Zwang“ und „Bewegung ist Struktur“ in Korrelation zum Geschlecht beschrieben. Sie explizieren das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“.

In den benannten Sequenzen erfolgt das Hin- und Herkippen zwischen den Motiven und der Reifikation in der Regel alternierend. Angezeigt werden die Wechsel durch adversative Einräumungen oder mehrgliedrige Konjunktionen wie beispielsweise „einerseits“ und „andererseits“, die gleichberechtigte Sätze miteinander verbinden und dabei inhaltlich einen Gegensatz ausdrücken.

8.3.2 Spannungsräume als Grundfiguren der Motive zum Doing Gender

In der vorliegenden Dissertation können auf der Ebene des Doing Gender zwei Spannungsräume definiert werden. Der eine beschreibt den Raum zwischen den beiden zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“.



Abbildung 9: Motive zum Doing Gender im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“

Der andere Spannungsraum wird durch die zentralen Motive „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ determiniert.



Abbildung 10: Motive zum Doing Gender im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

Beide Spannungsräume entstehen durch die Dichotomie der zentralen Motive und beinhalten jeweils die Motive „Geschlecht wird gespielt“, „Geschlecht wird verortet“ und „Geschlecht wird materialisiert“. Ihnen ist gemeinsam, dass sie, ebenso wie die Kippfigur, als homologes Muster (vgl. Mannheim et al., 1980) in den Äußerungen und Analysen der Erzählpersonen, der Interviewerinnen und der Forschenden sowohl in einzelnen Fällen als auch auf der Ebene aller Ergebnisse zum Doing Gender zu finden sind. Die Spannungsräume werden in den Kapiteln 9.2.2 und 9.2.3 als Grundlage für die Motive zum Doing Gender detailliert beschrieben. Als Schwerpunkt dieser Arbeit wird der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ umfassend dargestellt.

9. Empirischer Teil: Zentrale Motive zum Undoing Gender und Doing Gender

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit zunächst in den Motiven zum Undoing Gender und danach in den Motiven zum Doing Gender abgebildet. Aufgrund der rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse kann dabei aufgezeigt werden, wie und wo Doing Gender auch im Kontext der Motive zur Bewegung in den Aussagen der Erzählpersonen stattfindet. Außerdem wird in der Analyse deutlich, wie und wo Geschlecht in den Interviews keine typisierende Variable ist und sich Neutralität zeigt (Undoing Gender). Als Undoing Gender Motive können dabei „Geschlecht ist überlagert“, „Geschlecht ist gleichberechtigt“ und „Geschlecht ist aufgehoben“ in den analysierten Interviewsequenzen aus den Texten heraus generiert werden. In einem weiteren Schritt werden die genannten Motive zum zentralen Motiv „Geschlecht ist nicht repräsentiert“ verdichtet. Als Doing-Gender-Motive können die Motive „Geschlecht wird gespielt“, „Geschlecht wird materialisiert“ und „Geschlecht wird verortet“ beschrieben und zu den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“, „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“, „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ zusammengefasst werden. Die zentralen Motive stellen wiederum jeweils einen Spannungsraum dar, in dem sich die entsprechenden Motive zur Bewegung und zum Doing Gender verorten lassen.

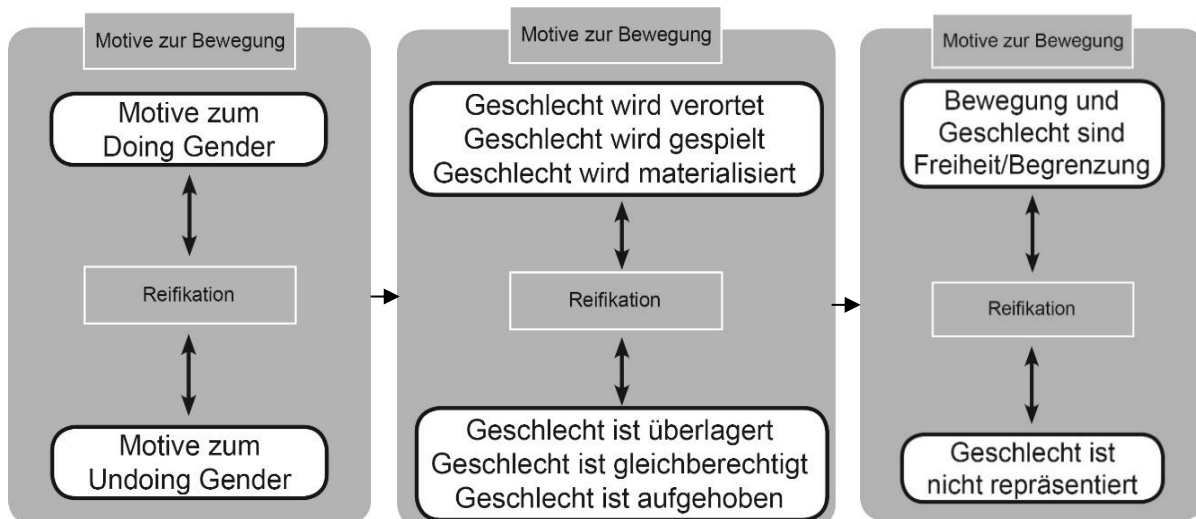


Abbildung 11: Motive und zentrale Motive zum Doing Gender und Undoing Gender

9.1 „Geschlecht ist nicht repräsentiert“ – zentrales Motiv zum Undoing Gender

Die Ergebnisse der Analyse werden auf Grundlage des Undoing-Gender-Konzeptes von Hirschauer erläutert (s. Kapitel 5.5). Es wird aufgezeigt, dass Geschlecht in zahlreichen Aussagen im Rahmen der Interviews der ersten und zweiten Erhebungswelle sowie in den Gruppendiskussionen phasenweise entweder nicht verbal thematisiert wird oder gleichberechtigt neben anderen Motiven, beispielsweise zur Bewegung, steht oder durch diese nach Benennung aufgehoben wird. In der Analyse ist besonders herausfordernd, Undoing Gender empirisch zu untersuchen, da es schwierig ist, das „Nichtgesagte“ methodisch herauszuarbeiten. Wie bereits in Kapitel 8.2 zur Reifikation beschrieben, läuft ein Forschungsdesign, das versucht, Geschlecht sichtbar zu machen, Gefahr, dieses nur zu reifizieren. Aufgrund des gewählten Analyseverfahrens kann jedoch durch das homologe Muster der Kippfigur und über die zentralen Thematisierungsregeln dargestellt werden, wie Geschlecht in den Hintergrund tritt.

9.1.1 Thematisierungsregeln im Rahmen der Motive zum Undoing Gender

Die folgenden beispielhaften Thematisierungsregeln finden sich in den Aussagen der am Interview beteiligten Personen wieder und beschreiben die Motive zum Undoing Gender.

- „Geschlechtsneutrale“ Oberbegriffe

Werden Oberbegriffe wie beispielsweise „Kinder“, „Eltern“ etc. verwendet, so verzichten die Erzählpersonen und Interviewenden auf eine sprachliche Markierung von Geschlecht. Es tritt stattdessen in den Aussagen in den Hintergrund und scheint somit für die am Interview beteiligten Personen auf sprachlicher Ebene keine Rolle zu spielen.

- Überlagerung

Die Thematisierungsregel der Überlagerung beschreibt analog zum entsprechenden Motiv Aussagen, in denen die Geschlechtsspezifität keine Rolle spielt, da sie durch im Kontext „passenderen“ Motive ausgeblendet wird. Nach dem Prinzip „wo ein Motiv vorliegt, kann kein weiteres Motiv auf der sprachlichen Bildfläche erscheinen“ werden Aussagen zum Doing Gender in den Hintergrund gerückt.

- Epistemische Markierung von Ungewissheit

Durch epistemische Markierungen von Ungewissheit wie beispielsweise „ich glaube“ werden die in den Aussagen nachfolgend beschriebenen Motive als nicht sicher feststehend beschrieben. Werden Doing-Gender-Motive entsprechend eingeführt und im Folgenden nicht über entsprechende Thematisierungsregeln als gegeben dargestellt, können Undoing-Gender-Motive beschrieben werden.

- Dichotome Gegensatzpaare

Durch die Thematisierungsregel der „dichotomen Gegensatzpaare“ werden zwei Aussagen, die Gegensätzliches beschreiben, beispielsweise durch den Begriff „und“ verbunden und somit in Beziehung zueinander gesetzt. So kommt die Thematisierungsregel zum Tragen, wenn im ersten Teil der Aussage beispielsweise ein Doing-Gender-Motiv und im zweiten Teil ein Undoing-Gender-Motiv dargestellt und aufeinander bezogen wird. Diese Thematisierungsregel ist sowohl innerhalb eines Satzes als auch als Reaktion auf eine vorherige Aussage darstellbar.

Im Folgenden werden beispielhaft Aussagen aus der ersten und zweiten Erhebungswelle sowie den Gruppendiskussionen analysiert und dabei Motive zum Undoing Gender beschrieben. Nach dem Motto „seen but unnoticed“ (s. Kapitel 5.4/5.5) scheint das Geschlecht insbesondere im Motiv „Geschlecht ist überlagert“ stillschweigend mitgedacht beziehungsweise nonverbal verkörpert zu werden. Um auf nonverbaler Ebene Aussagen zur Konstruktion von Geschlecht zu erhalten, wäre es nötig gewesen, die Interviews zu videografieren. Da dies aus Ressourcengründen für die vorliegende Arbeit nicht umgesetzt wurde, könnten weitergehende Forschungen in Zukunft diesen Aspekt aufgreifen. Ein entsprechender Vergleich mit dem vorliegenden Datenmaterial unter dem Fokus Undoing Gender könnte weitere Ergebnisse hervorbringen. Im Folgenden werden die drei Motive zum Undoing Gender dargestellt.

9.1.2 Motiv: „Geschlecht ist überlagert“

Das Motiv „Geschlecht ist überlagert“ ist in fast allen Interviews der ersten Erhebungswelle sowie in zahlreichen Aussagen der zweiten Erhebungswelle und der Gruppendiskussionen zu finden. Es beschreibt Sequenzen, in denen Geschlecht in den Antworten der Erzählpersonen nicht verbal thematisiert wird und damit auch für die Analyse nicht zugänglich ist. Es ist zu

vermuten, dass andere Motive im Vordergrund stehen, die die Konstruktion von Geschlecht überdecken. Gefragt nach der eigenen Bewegungsbiografie und dem pädagogischen Handeln im Alltag sind dies beispielsweise Motive zur Bewegung wie „Bewegung ist Spaß/Freude“, „Bewegung ist Struktur“, „Bewegung ist intrinsisch/extrinsisch motiviert“ und „Bewegung ist Leistung“ und damit die zentralen Motive „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“, die bereits im Rahmen des Projektes „Bewegung in der frühen Kindheit“ herausgearbeitet wurden (vgl. Böcker et al., 2014, S. 21ff.; Koch et al., 2016, S. 166ff.). Das Thema Geschlecht tritt dahinter zurück und ist, so ist zu vermuten, für die Erzählpersonen beziehungsweise die Interviewende auf sprachlicher Ebene irrelevant. Als zentrale Thematisierungsregel fungieren „geschlechtsneutrale Oberbegriffe“. Beispielhaft für das Motiv ist die folgende Sequenz aus einem Interview der ersten Erhebungswelle. Auf die Frage „Kannst du mir erzählen, welche Erfahrungen mit Bewegung du in deiner Kindheit denn so gemacht hast oder kannst du dich daran erinnern?“ folgt die Antwort einer Erzählperson:

„Also ich war immer ein sehr vorsichtiges Kind, also so auf Bäume klettern und so habe ich nie gemacht, ich bin auch sehr spät erst gelaufen, mit 18, 19 Monaten“ (FK9/14).

Interessant ist unter dem Aspekt der Forschungsfragestellung zunächst, worüber nicht gesprochen wird. Anstatt die vergeschlechtlichten Begriffe „Junge/Mädchen“ für sich selbst zu nutzen, nimmt die Erzählperson die in der Fragestellung immanente übergeordnete sprachliche Kategorie „Kind“ auf und verzichtet damit auf eine direkte Markierung ihrer eigenen Geschlechtszugehörigkeit. Die Begrenztheit der Bewegung durch den eigenen Körper steht im Mittelpunkt der Aussage. Es ist zu vermuten, dass mit den dargestellten Motiven „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ beziehungsweise „Bewegung ist Zwang“ und damit mit dem zentralen Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ für die Erzählperson im Kontext „passendere“ Motive vorliegen und deshalb das Geschlecht sprachlich in den Hintergrund treten lassen.

Auch in der folgenden Antwort zur Frage nach dem subjektiven Bedeutungsverständnis von Bewegung in der Kindertagesstätte im Rahmen der ersten Erhebung nutzt eine weitere Erzählperson übergeordnete und geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie „Kinder“, für ihre Antwort⁷

„M ja naja, man hat schon so sein Augenmerk of die Kinder. Wie sie sich bewegen und ob ebend doch Kinder Defizite haben. Und was man ebend och anbieten kann, an Spielen, dass die Kinder ebend och Freude und Spaß am Bewegen haben. Also eigentlich haben se alle Freude und Spaß daran, sich zu bewegen [...]“ (FK3/10).

⁷ Im Rahmen der Transkription wurden die Interviews wortwörtlich übertragen. Dies bedeutete auch, eine dialektische Färbung der Aussagen im Transkript entsprechend zu übernehmen. Der Grund liegt im gewählten Analyseverfahren („Integratives Basisverfahren“ nach Kruse, 2016), da auch dialektische Färbungen relevant für die Analyse der sprachlichen Phänomene sein können. Im folgenden Beispiel hat der Dialekt jedoch keine Auswirkung auf das Analyseergebnis.

Im Mittelpunkt der Aussage steht das Motiv „Bewegung ist Spaß/Freude“. Das Geschlecht tritt auch hier in den Hintergrund und scheint für die Relevanz der Aussage im Hinblick auf die Fragestellung keine Bedeutung zu haben. Das Motiv „Bewegung ist überlagert“ wird damit expliziert.

Auch in Interviews der zweiten Erhebungswelle können entsprechende Ergebnisse konstatiert werden. So expliziert eine Erzählperson hinsichtlich ihrer Biografie über ihre Aussage das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ und damit das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ auf die Frage „Bezogen auf beide, (.) also U3 oder Mädchen-Jungen-Arbeit, (..) haben wir alles [angesprochen]?“.

„[Ich] finde es immer superwichtig, dass Bewegung echt ohne Zwang stattfindet. Einfach weil ich da selber so schlechte Erfahrungen mit gemacht habe, finde ich es total wichtig. Dass die Kinder IMMER selber entscheiden können, ob sie es machen wollen oder nicht, und wenn sie es nicht machen wollen, dann gucken sie halt nur zu. Aber dass man, ne? Natürlich kann man auch motivieren und auch die Sicherheit geben, ne? Ich gebe dir meine Hand, wir können es ja mal ausprobieren, aber wenn ein Kind wirklich sagt, ich möchte nicht, dann möchte es nicht. Und Nein heißt Nein und“ (GU3FK9/168).

Obwohl in der Frage der zweiten Erhebung explizit nach Angeboten für Jungen und Mädchen gefragt wird, nimmt die Erzählperson die Geschlechterzuschreibung nicht als Impuls auf und antwortet stattdessen ohne das Thema zu benennen. Im zweiten Teil ihrer Aussage expliziert sie das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“. Der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ deutet sich über die Motive in der Aussage an. Obwohl danach gefragt, scheint das Geschlecht auf verbaler Ebene keine Bedeutung für die Antwort der Erzählperson zu besitzen. Das Motiv „Geschlecht ist überlagert“ kommt deshalb zum Tragen.

Die zentrale Thematisierungsregel der „geschlechtsneutralen Oberbegriffe“ wird auch in der folgenden Sequenz deutlich. Die Erzählperson nutzt Begriffe wie beispielsweise „Kinder“ und „Eltern“ in ihrer Antwort auf die Frage „[...] Welche Erfahrungen mit Bewegung Sie als Mädchen, Jugendliche oder Frau in Ihrem Leben gesammelt haben“

„[...] Mit Bewegung hatte, ja, hat ja immer eine große Rolle gespielt so. (.) Ich bin schon als junges Kind in/ In Vereinen gewesen, (..) und für mich war das einfach Freizeit, Spaß und Freunde dann auch, soziale Kontakte. Also das finde ich nach wie vor sehr wichtig, und das rate ich auch vielen, vielen Eltern, ihre Kinder wirklich in Vereine zu geben und dann auch mal zu überlegen, ob es, ne, auch noch was anderes als immer nur einen Fußballverein gibt, ne? (.) Also Vereine halte ich für/ Für/ Für die soziale Entwicklung, weil, über die Bewegung, über das Spiel (..) können wirklich Freundschaften entstehen, ne? Und Langeweile ausschalten oder Stress abbauen, das ist ja auch ganz wichtig, ne? Dass man Stress abbaut, ne? Dass

man sich auspowert, dass man so das Gefühl hat, für sich was getan zu haben, das ist nach wie vor wichtig“ (GU3FK4/51).

Expliziert werden in der Antwort die Motive „Bewegung ist Spaß/Freude“, „Bewegung ist soziale Interaktion“ und „Bewegung ist Mittel zum Zweck“. Das Motiv „Bewegung ist überlagert“ wird somit in dieser Sequenz beschrieben. Auch in Gruppendiskussionen kann das Motiv nachgewiesen werden. So antwortet eine Erzählperson auf die Frage „Wie schaffen Sie denn Bewegungsangebote für Jungen und Mädchen hier in der Kita?“:

„Viel Garten, wirklich, wir sind viel draußen, bei Wind, bei Wetter, bei Regen und bei Sonnenschein eigentlich, ich denke, das ist schon unser/ Auch unser Ziel, weil die Räume eben auch klein sind, dass wir das wirklich auch nutzen, den Garten haben wir, der ist schön und den auch wirklich, ja, ausgiebig eigentlich bearbeiten, (.) und dann ist ja das/ xy (Vorname) macht das Tanzen, dann haben wir eine Gruppe, also wir gehen mit denen in den Wald, immer einmal die Woche, was haben wir noch?“ (GD1/196).

Auch in diesem Beispiel reifiziert die Erzählperson die in der Frage immanente Dualität der Geschlechter und der damit vermeintlich zusammenhängenden Geschlechterstereotype nicht. Stattdessen expliziert sie beispielsweise die Motive „Bewegung ist Sinnlichkeit“ und „Bewegung ist Struktur“ ohne offensichtlichen Bezug zu einem Geschlecht und beschreibt damit in ihrer Antwort das Motiv „Geschlecht ist überlagert“.

9.1.3 Motiv: „Geschlecht ist gleichberechtigt“

Das Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“ ist in Interviews der ersten und zweiten Erhebungswelle zu finden. Es entsteht, wenn in der Aussage der Erzählperson Motive zum Doing Gender gleichberechtigt neben anderen Motiven oder Konzepten stehen, die vordergründig keinen Bezug zur Konstruktion von Geschlecht haben. Sie besitzen damit in der Antwort den gleichen Wert beziehungsweise die gleiche Wirkung wie die Motive zum Doing Gender. Voraussetzung für das Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“ ist somit, im Gegensatz zum Motiv „Geschlecht ist überlagert“, dass ein Motiv zur Konstruktion von Geschlecht in den Aussagen dargestellt wird. Im Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“ spiegeln sich auch die Kategorien wider, die im Kapitel 11 der vorliegenden Forschungsarbeit unter dem Forschungsdesign der „Intersektionalität“ zusammengefasst werden. So steht beispielsweise das Alter als Kategorie in der folgenden Aussage einer Erzählperson scheinbar neben einem Motiv zum Doing Gender. Auf die Frage „Wenn Sie sagen, dass es bei Ihrem Bruder anders war, können Sie das beschreiben, wie das andere war?“ antwortet eine Erzählperson:

„Na ja, also, ja, mein Bruder war jünger, war das zweite Kind, ist sowieso alles anders bei den Eltern, die sind nicht mehr so ängstlich oder so, ne? Und (.), ja, und er/ Er war wahrscheinlich

auch anders. Er war eben ein richtiger Junge. Der musste immer rennen, immer aktiv sein [...]“ (GFK8/13).

Im ersten Teil der Sequenz nimmt die Erzählperson den Impuls der Fragestellerin auf. Sie nutzt als Erklärungsfolie für das „Anderssein“ nicht das Geschlecht, sondern das Alter beziehungsweise die Reihenfolge der Geburt. Demgegenüber steht im zweiten Teil der Sequenz das Motiv „Geschlecht ist gespielt“. Beide Begründungen scheinen gleichwertig zu sein. Da eine Gewichtung in der Aussage nicht konstatiert werden kann und es keine Markierung auf sprachlicher Ebene gibt, die ebensolches vermuten lassen würde, heben sich die Motive auf und explizieren das Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“.

Ein ähnliches Ergebnis ergibt ein weiteres Interview, in dem eine andere Erzählperson auf die Frage „Gibt es irgendwas, was man sagen kann, wann sich denn Jungs wie ein Junge bewegen?“ zunächst ihre eigenen „Studien“ expliziert und sich somit als Expertin generiert.

„Ich bin gerade dabei, dieses auch erst mal zu beobachten [!:(lachen)], ob dieses mit diesem Geschlechtsspezifischen, ob das (.) jetzt wirklich für meine Klientel schon so zutrifft“ (GU3FK2/148).

Die Interviewerin ist am Konstruktions- beziehungsweise Dekonstruktionsprozess von Geschlecht aktiv beteiligt (s. Kapitel 8.1), indem sie zunächst die Antwort der Erzählperson wiederholt und die Aussage um eine weitere Kategorie ergänzt.

„Mhm, (.) das heißt, Sie sind da im Moment in Ihrer Kita dabei, sich mit den Fragen auseinanderzusetzen. Okay. Mhm, und Sie haben die älteren Kinder dann oder die jüngeren?“ (GU3FK2/149).

Das Geschlecht wird in der Frage der Interviewerin von der Kategorie „Alter“ abgelöst. Im Sinne des intersektionalen Ansatzes (s. Kapitel 11) stehen in der Frage somit beide Kategorien gleichberechtigt nebeneinander und explizieren das Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“. Das gleichrangige Nebeneinander der Motive ist auch im folgenden Beispiel zu beobachten. Auf die Frage „Wenn Du als Mädchen oder Jugendliche an den Schulsport zurückdenkst, welche Erinnerungen hast Du da?“ antwortet eine Erzählperson:

„Oh, ich glaube, das war schwierig für mich irgendwie, (...) also (...) erst mal war es eine komische Situation, (.) da man dann öfter mal was mit den Jungs gemacht hat, und da hat man dann schon das Gefühl gehabt oder die Angst gehabt, irgendwie zu versagen, also auch gerade bei so Völkerball oder so Sachen, (.) und dann war irgendwann das Leistungsorientierte, wer rennt schneller, wer springt weiter, also das fand ich schon schlimm. Also wenn man schon selber gewusst hat, okay, die ist jetzt in der Leichtathletikgruppe, und ich muss jetzt gegen die rennen, das war ja schon vorher klar, wer da gewinnt, ja? Das fand ich schon schlimm“ (GU3FK10/135).

Die Erzählperson beginnt ihre Antwort mit „ich glaube“ und damit mit einer epistemischen Markierung von Ungewissheit. Diese Ungewissheit zieht sich, im Wechsel mit der Darstellung von Gewissheit, durch die gesamte Antwort. Im ersten Teil des Satzes schreibt sie einer Gruppe mit der Bezeichnung „Jungs“ ein Geschlecht zu und grenzt sich davon ab. Die Aussage wird durch die Sequenzierung „und dann“ mit den Motiven zur Bewegung verbunden. Die Erzählperson beschreibt in der Folge die Motive „Bewegung ist Leistung“ und „Bewegung ist Zwang“ und damit das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“. Mit dem Wechsel ins Perfekt distanziert sie sich vom Leistungsgedanken im Sport und unterstützt dies durch die emotionale Einlassung „fand ich schon schlimm“. Mit einer epistemischen Markierung der Gewissheit („gewusst haben“) leitet die Erzählperson eine weitere Wendung in ihrer Aussage ein und beschreibt in der Folge den Zwang zu einer Konkurrenzsituation, auf die sie aufgrund einer „äußeren Handlungsmacht“ keinen Einfluss hatte. Die Sequenz endet mit einer erneuten emotionalen Distanzierung („Das fand ich schon schlimm“). Während im ersten Teil der Antwort mit der Bezeichnung Jungs in Korrelation zur Aussage „Angst zu versagen“ ein Bezug zum Geschlecht hergestellt wird, spielt Geschlecht im zweiten Teil der Sequenz scheinbar keine Rolle mehr. Obwohl explizit danach gefragt, stellt die Erzählperson hier mit den Motiven „Bewegung ist Leistung“ und „Bewegung ist Zwang“ andere Motive in den Mittelpunkt, die wiederum die Motive zur Konstruktion von Geschlecht ausgleichen. Das Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“ wird damit expliziert.

9.1.4 Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“

Das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ kann dargestellt werden, wenn die Konstruktion von Geschlecht durch andere Motive in den Antworten scheinbar unterbunden wird. Voraussetzung ist jedoch, wie im Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“, dass ein Motiv zur Konstruktion von Geschlecht oder die Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi in der Aussage aufscheinen und dann in der Folge aufgrund des Motivs „Geschlecht ist überlagert“ für die/den Betrachter*in nicht länger sichtbar sind. Die Kippfigur dient in diesem Motiv als homologes Muster und kann somit in allen entsprechenden Aussagen dargestellt werden. So lässt sich das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ in der Sequenz eines Interviews der zweiten Erhebungswelle beschreiben. Eine Erzählperson antwortet auf die Frage „Gibt es irgendwelche Bilder, die Ihnen zum Schulsport einfallen?“:

„[...] Und da war ein Mädchen, die hatte den gleichen Vornamen wie ich und die dachten natürlich, das freut mich, wenn ich mit der zusammen Ringkampf machen war, und die war, ja, ganz furchtbar war das für mich. Also die hat mich natürlich total niedergemacht (lachen) und so, also das war alles für mich ganz furchtbar. (.) Sport. Deswegen war es dann wahrscheinlich/ Als es nicht mehr sein musste, hab ich es erst mal gelassen. Überhaupt“ (GFK8/23).

Die Erzählperson schreibt zunächst einem anderen Kind durch die Bezeichnung „Mädchen“ ein Geschlecht zu. Dieses verliert jedoch im Verlauf der Sequenz an Bedeutung, da es mit dem Motiv „Bewegung ist Zwang“ einen starken Gegenpol gibt, der das Geschlecht in den Hintergrund treten lässt und damit das Motiv „Geschlecht ist überlagert“ expliziert. Auch in einem weiteren Interview der zweiten Erhebungswelle kann das Motiv dargestellt werden. So antwortet eine Erzählperson auf die Frage „Wann bewegen sich denn Kinder wie ein Mädchen? (.) Kann man das sagen?“:

„Wie ein Mädchen? Wie bewegen sich denn Mädchen? (lachen)“ (GU3FK5/117).

Die Erzählperson nimmt die in der Fragestellung immanente Zuschreibung auf und gestaltet die Kommunikation durch ihre Rückfrage mit. Die Gesprächsrollenzuteilung wird damit umgekehrt und die Erzählperson erlangt Handlungsmacht. Auf die Rückfrage antwortet die Interviewerin

„Gute Frage“ (GU3FK5/118).

Die Aussage wird von der Erzählperson aufgenommen und beantwortet:

„Gute Frage. (beide lachen) (..) Also die Kinder bewegen sich alle (..) wie Kinder. Also (.) das kann man nicht in Jungen und Mädchen ein/ Einordnen“ (GU3FK5/119).

In der Sequenz nutzt die Erzählperson mit der Bezeichnung „Kinder“ eine übergeordnete, geschlechtsneutrale Kategorie. Das Motiv „Geschlecht ist überlagert“ wird hier expliziert. Dem gegenüber stellt die Erzählperson in ihrer Antwort die Begriffe „Jungen und Mädchen“. Sie nimmt damit die in der Fragestellung immanente Zuschreibung nicht auf und erläutert diesen Schritt mit der Ablehnung einer Einordnung in entsprechende Kategorien. Das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ wird dabei expliziert. Das Motiv bleibt auch in der folgenden Interviewsequenz konsistent. Auf die Frage „Wie schaffen Sie denn Bewegungsangebote für Jungen und Mädchen?“ antwortet die Erzählperson wieder mit einer Gegenfrage, die die immanente Geschlechterdualität aufnimmt.

„Zusammen oder getrennt“ (GU3FK5/121).

Die Antwort der Interviewerin gibt keine Richtung vor.

„Wie sie wollen. Ja“ (GU3FK5/122).

Mit der folgenden Antwort wird das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ beschrieben und damit auch das zentrale Motiv „Geschlecht ist nicht repräsentiert“ dargestellt, indem die Erzählperson antwortet:

„Getrennt/ Getrennt machen wir ja nicht. (..) Ich habe im Moment halt die/ Die/ Den Turnraum und morgens zwischen Acht und Neun sind immer/ Können immer ein paar Kinder so mit reinkommen, und dann versuche ich mit denen für die/ Für die Woche was aufzubauen. Und

die können sich dann überlegen, entweder (.) wir suchen uns jetzt irgendwelche Geräte aus oder wir haben zum Beispiel einfach nur eine Woche, wo (.)/ Wo wir nur irgendwelche Bewegungsspiele machen (.), oder eine andere Kollegin hatte auch einfach mal eine Woche gemacht, wo man zwar/ Wo man (.), ja, was war denn das noch mal, das waren (..) so ge/ So gezi/ So gezielte langsame Bewegungen, ich glaube, das war eher so was wie Kinderyoga oder so, also mal was ganz anderes. Was auch ziemlich gut ankam. (.) Auf der Seite/ Einen Seite versuchen wir halt Impulse zu setzen, auf der anderen Seite gucken wir aber auch, was die Kinder für sich im Moment einfordern. (..) Und so entwickelt sich dann einfach der Bewegungsalltag für die Kinder“ (GU3FK5/123).

Im ersten Satz der Sequenz wird die Segregation von Geschlecht in Bezug auf Bewegungsangebote abgelehnt. Dabei bezieht sich die Erzählperson in der Antwort auf das gesamte Kollektiv der Fachkräfte in ihrer Kita. Durch den Wechsel vom „wir“ zum „ich“ im zweiten Satz wird auch der Wechsel hin zum Motiv „Geschlecht ist überlagert“ angezeigt. Sprachlich drückt sich das Motiv unter anderem dadurch aus, dass die Erzählperson übergeordnete, geschlechtsneutrale Begriffe wie „Kinder“ verwendet. Eine Ausnahme bildet die Bezeichnung „Kollegin“. Die weibliche Markierung der Fachkraft scheint jedoch für die weiteren Aussagen keine Rolle zu spielen. Auch in Gruppendiskussionen kann das entsprechende Motiv dargestellt werden. So folgen beispielsweise nach einer Diskussion zur Frage, „wie sich Mädchen bewegen“, folgende Antworten von drei verschiedenen Teilnehmerinnen der Diskussion (GD3) im Verlauf:

B3: „Obwohl die Jungs sich auch schon mal zu viert nur zusammentun und, ich sage mal, Umschubsen spielen oder so (lachen), also so schon größere Aktivitäten.“

B5: „Kommt vielleicht auch auf die Aktivität an, ne? Also welche Aktivitäten das jetzt sind.“

B2: „Weil, das ist ja schon so, dass die draußen/ Die Jungs schon mit mehreren zusammen sind und dann diese Banden bilden und wir fangen die Mädchen, und da schließen sich schon immer mehr an dann, find ich, ne? Wie nur so zwei, drei, vier Jungs. Ja. So 15 Jungs auf drei Mädchen. Ne? Also ist ja/ Ne? So“ (GD3/53-55).

Statt das Thema Geschlecht der vorangegangenen Gruppendiskussionsteilnehmerin beziehungsweise der Interviewerin aufzunehmen, bringt die Erzählperson B5 die „Abhängigkeit von Aktivitäten“ ins Spiel. Sie fokussiert damit durch ihre Aussage die in den Antworten der beiden anderen Diskussionsteilnehmerinnen immanenten sexuierten Strukturen (vgl. Hirschauer, 1989, S. 103) und macht sich gleichzeitig davon unabhängig. Über das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ wird das zentrale Motiv „Geschlecht ist nicht repräsentiert“ beschrieben. Weitere Beispiele lassen sich in diversen Interviews der zweiten Erhebungswelle sowie den Gruppendiskussionen anführen.

9.1.5 Zusammenfassung

Im Rahmen der Motive zum Undoing Gender können die Motive „Geschlecht ist überlagert“, „Geschlecht ist gleichberechtigt“ und „Geschlecht ist aufgehoben“ aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet und zum zentralen Motiv „Geschlecht ist nicht repräsentiert“ verdichtet werden. Interessant ist in der Analyse, dass Geschlecht sowohl im Rahmen der ersten als auch der zweiten Erhebung durch „Motive zur Bewegung“ beziehungsweise anderer Kategorien überlagert wird. Während in der ersten Erhebung explizit nach der Bedeutung von Bewegung im Leben der Erzählpersonen gefragt wurde und damit entsprechende Schwerpunktsetzungen in den Antworten erwartbar waren, lag der Schwerpunkt der zweiten Erhebung auf Fragen zur Konstruktion von Geschlecht. Die entsprechenden Aussagen der Erzählpersonen in der zweiten Erhebungswelle, die Geschlecht nicht thematisieren, scheinen somit einen Bruch darzustellen. Der Ansatz des „seen but unnoticed“ von Harold Garfinkel (1967, S. 118) bietet für die Motive zum Undoing Gender und somit auch für das zentrale Motiv „Geschlecht ist nicht repräsentiert“ den theoretischen Hintergrund. Auch da, wo Geschlecht nicht benannt wird, ist davon auszugehen, dass sich alle Interaktionspartner*innen stillschweigend darauf verlassen können, dass Geschlecht eindeutig und verlässlich ist. Erzählpersonen und Interviewerinnen müssen Geschlecht im Interview deshalb nicht mehr in jeder Aussage explizit benennen, um es trotzdem mit ihrer Antwort zu transportieren. Dies geschieht auch in den Motiven zum Undoing Gender. So kann im Sinne des intersektionalen Ansatzes angenommen werden, dass verschiedene Faktoren wie beispielsweise Körper, Bewegung, Alter oder Ethnie bei der Konstruktion von Geschlecht und den darin enthaltenen Machtstrukturen zusammenwirken. Diese Faktoren lassen immer auch Rückschlüsse auf die Konstruktion von Geschlecht zu und zeigen sich in den benannten Motiven zum Undoing Gender, indem sie Geschlecht überlagern oder parallel dazu erscheinen und in diesen Fällen gleichberechtigt sind. Über die in den folgenden Kapiteln beschriebenen zentralen Motive „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ kann der Zusammenhang zwischen den Motiven zur Bewegung und der Konstruktion von Geschlecht dargestellt werden. Es ist deshalb davon auszugehen, dass Geschlecht auch über Motive zur Bewegung in den Aussagen der Erzählpersonen der ersten und zweiten Erhebungswelle transportiert wird. Die Motive zum Undoing Gender beschreiben somit Konstruktionsmechanismen, in denen Geschlecht nicht explizit versprachlicht wird, aber beispielsweise über Motive zur Bewegung und anderer Kategorien transportiert werden kann. Die Motive zum Doing Gender werden in den folgenden Kapiteln detailliert beschrieben.

9.2 „Geschlecht ist naturbedingt“, „Geschlecht ist umweltbedingt“, „Geschlecht und Bewegung sind Freiheit“ und „Geschlecht und Bewegung sind Begrenzung“ – Zentrale Motive zum Doing Gender

Die Motive zum Doing Gender, „Geschlecht wird gespielt“, „Geschlecht wird materialisiert“ und „Geschlecht wird verortet“ stellen die beiden Spannungsräume zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ sowie „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ dar. Die Motive werden in den folgenden Kapiteln vor dem Hintergrund ihrer Lage im Spannungsraum beschrieben. Dabei werden die Motive/zentralen Motive, wenn möglich, in Bezug zu den Motiven zur Bewegung (vgl. Böcker et al., 2014; Koch et al., 2016) gesetzt.

9.2.1 Thematisierungsregeln im Rahmen der Motive zum Doing Gender

Die wiederkehrenden sprachlichen Phänomene, die im Rahmen der Analyse der Interviews auch für Doing Gender-Prozesse aufgezeigt werden können, beschreiben als Thematisierungsregeln die entsprechenden Motive. Sie zeigen sich in homologen Mustern der Kippfigur sowie der Spannungsräume. Die relevanten Thematisierungsregeln werden in der Folge erläutert und in der Analyse der entsprechenden Textstellen benannt.

- Dichotome Gegensatzpaare

In zahlreichen Motiven zur Konstruktion von Geschlecht verwenden Erzählpersonen und Interviewerinnen Dichotomien wie beispielsweise Mann versus Frau, Fußball versus Tanzen, Anzug versus Kleid, kraftvoll versus fragil etc. und schreiben so die scheinbar natürlichen Differenzen zwischen Geschlechtern fest. Auch stehen auf sprachlicher Ebene in den Aussagen, beispielsweise Totalisierungen Allgemeinplätzen gegenüber und unspezifische Äußerungen folgen auf spezifische. Erst durch die Anwendung dieser dichotomen Gegensatzpaare wird aus einer beliebigen Gruppe eine homogene Gruppe. Machtverhältnisse und Geschlecht werden durch die Differenz erst hergestellt und in den Aussagen oftmals als natürlich markiert.

- Methaphorische Systeme

Metaphorische Systeme stellen auf sprachlicher Ebene einen Zugang dar, um subjektive Einstellungen und Vorstellungen der Erzählpersonen zu beschreiben. In den Interviews der zweiten Erhebung lassen sich dabei insbesondere die folgenden metaphorischen Systeme beschreiben, die auf sprachlicher Ebene Geschlecht konstruieren:

- Raummetaphern/Orientierungsmetaphern

Die Thematisierungsregel zeigt sich insbesondere bei der Darstellung des weiblichen Geschlechts durch die Verwendung von Begriffen, denen Distanz zuzuordnen ist. Beispielhaft ist hier Material (Pferdeleine, Tücher etc.) zu nennen, welches Distanz zu anderen

Personen/Körpern schafft und damit Machtverhältnisse und Geschlecht herstellt. Auch zeigen sich in den Interviews Wegmetaphern, die männlich konnotierte Personen eher mit „in Bewegung sein“ und in der Raumrichtung eher „vorne“ und „oben“ beschreiben. Weiblich konnotierte Personen dagegen befinden sich eher im „Stand“ oder „kommen zurück“ und werden mit den Raumrichtungen „hinten“ und „unten“ verknüpft.

- Gefäßmetaphern

Die Thematisierungsregel der Gefäßmetapher zeigt sich beispielsweise in dem Bild, welches weiblich konnotierten Personen das „drinnen beziehungsweise innen sein“ und männlich konnotierten Personen das „draußen beziehungsweise außen sein“ zuschreiben. Internale beziehungsweise externale Attributionen ergänzen den Konstruktionsmechanismus von Macht und Geschlecht auf sprachlicher Ebene.

- Märchenmetaphorik

Im Rahmen der Thematisierungsregel werden Geschlechtern bestimmte Symbole aus der Welt der Märchen und Mythen zugeschrieben. So nutzen Erzählpersonen die Metaphorik, um beispielsweise Mädchen die Eigenschaften von Feen und Göttinnen zuzuordnen sowie Jungs als Prinzen zu beschreiben.

- Pathogenisierung

Die Thematisierungsregel wird beispielhaft in der Sequenz zur „Fee“ dargestellt (s. Kapitel 9.2.3). Sie produziert Ungleichheit zwischen den Geschlechtern, indem eine Abweichung von der Norm (Mädchen als Fee) dargestellt wird und dabei die Norm durch die immanente Hierarchisierung festgeschrieben wird.

- Ausnahme von der Regel beziehungsweise exemplarische Fallbeschreibungen

In den Aussagen der Erzählpersonen kann das Stilmittel dargestellt werden, wenn Unterschiede zwischen den Geschlechtern manifestiert und damit ein von Stereotypen geleitetes Bild von Mädchen und Jungen gezeichnet wird. Dabei werden in der Regel exemplarischen Fallbeschreibungen allgemeine Aussagen gegenübergestellt. Als stilistisches Mittel werden Allquantoren zur Verdeutlichung der Allgemeingültigkeit der Aussagen herangezogen. Nach dem Motto, alle Jungen haben diese und jene Vorlieben und Eigenschaften und handeln immer in einer bestimmten Art und Weise, wird eine Kategorisierung der Geschlechter mit entsprechenden Zuschreibungen geschaffen. Die im Verlauf der Antworten beschriebenen Einzelfälle unterstützen in ihrer Ausnahmestellung die Bildung der allgemeingültigen Zuschreibungen und wirken gleichsam als Verstärkung der Aussagen und darin enthaltenen Argumente. Nach Rommelspacher werden Vorurteile und Stereotype auch als „Spiegel der eigenen Selbstreflexion“ (1998, S. 152) genutzt,

„[...] mit denen die anderen zu ‚Exemplaren‘ ihrer Gruppe gemacht werden, womit ihnen ihre Individualität und Subjekthaftigkeit genommen wird“ (ebd.).

Mit dieser Thematisierungsregel wird eine Hierarchisierung hergestellt, der ungleiche Ressourcenverteilungen folgen und damit die Herstellung der Norm und der Abweichung festschreiben.

- Quantoren

In den Aussagen der Erzählpersonen können als Thematisierungsregel zeitliche sowie zahlenmäßige Quantoren dargestellt werden, um Regeln und Ausnahmen zur Konstruktion von Geschlecht zu beschreiben. Allquantoren und Totalisierungen, die in den entsprechenden Interviewsequenzen genutzt werden, sind beispielsweise „alle“, „jede/r“, „immer“, „nichts“, „niemand“ und „keiner“. Des Weiteren sind Anzahlquantoren in den Sequenzen zur Konstruktion von Geschlecht zu finden. Mit ihnen lässt sich ausdrücken, dass es „genau ein“, „genau zwei“, etc. Personen/Dinge gibt, für die die Regel gilt beziehungsweise nicht gilt.

- Verniedlichungsformen

Mit der Verwendung von Verniedlichungsformen, in der Regel in Korrelation zum weiblich konnotierten Geschlecht, werden Ungleichheiten festgeschrieben, die wiederum über Hierarchisierung Geschlecht und Macht konstruieren.

- Agency: Handlungs- und Wirkmacht

Die Handlungsmacht wird in den Antworten der Erzählperson unterschiedlichen Subjekten zugesprochen. Handlungsmächtig können dabei die Erzählpersonen selbst oder „Mächte von außen“, wie beispielsweise Eltern oder Kinder, sein. In der Analyse der Sequenzen ist von besonderem Interesse wie die Erzählpersonen die Handlungs- und Wirkmacht konstruieren und damit Geschlecht beziehungsweise Machtverhältnisse herstellen. So werden in den Interviews beispielsweise Aktions- und Prozessprädikate einem jeweiligen Geschlecht zugeschrieben.

Im Folgenden werden die Motive zum Doing Gender in ihrer Lage im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ dargestellt und unter anderem in Bezug zu den Motiven zur Bewegung gesetzt.

9.2.2 Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“



Abbildung 12: Motive zum Doing Gender im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“

Die zentralen Motive „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ definieren einen Spannungsraum, in dem sich die Motive „Geschlecht wird materialisiert“, „Geschlecht wird verortet“ und „Geschlecht wird gespielt“ je nach Ausprägung abbilden lassen. Dabei kann keines der Motive zum Doing Gender einem zentralen Motiv eindeutig zugeordnet werden. Vielmehr beschreiben die Motive, je nach Lage im Spannungsraum, mal das eine und mal das andere zentrale Motiv.

Aufgrund der Forschungsfragestellung und dem Bezug zum Projekt „Bewegung in der frühen Kindheit“, liegt der Schwerpunkt der Arbeit auf der Analyse des Spannungsraumes zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“. Der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ wird deshalb nur verkürzt im vorliegenden Kapitel dargestellt. Für weitere Forschungsprojekte würde es sich anbieten, die Motive zur Bewegung und zum Doing Gender vor dem Filter des Spannungsraumes und seiner zentralen Motive „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ erneut zu analysieren und damit die explizierten Ergebnisse zu überprüfen. Die wissenschaftliche Einordnung, die den beiden zentralen Motiven zugrunde liegt, findet sich in Kapitel 5.1 der vorliegenden Forschungsarbeit.

Insbesondere in den Interviews der zweiten Erhebungswelle lassen sich zahlreiche Passagen belegen, in denen Geschlechterdifferenzen vorwiegend als natürlich beziehungsweise biologisch determiniert erscheinen. Als Begründung dienen den Erzählpersonen beispielsweise Gene, Hormone und Evolution. Ergänzend zu diesen Fundstellen gibt es Interviewpassagen, in denen dem sozialen Umfeld die Herstellung von Geschlecht zugeschrieben wird. In diesen Fällen werden sowohl Eltern und Großeltern als auch Fachkräfte als Konstrukteur*innen von Geschlecht benannt (s. Kapitel 9.2.2). Dabei wird insbesondere in den Interviews der Gruppendiskussionen aufgezeigt, wie die Erzählpersonen auf der Metaebene die Konstruktionsmechanismen explizieren und dabei den Spannungsraum zwischen den beiden zentralen Motiven beschreiben. So formuliert eine Erzählperson in ihrer Aussage zunächst die Differenz der Geschlechter entlang gängiger Stereotype als naturgegeben:

B1: „Ja, kann ich nur bestätigen. xy (weibl. Vorname) Weil (lachen) mit den Kindern in den Wald. Und da ist es schon so, dass das Spiel schon unterschiedlich ist, was die Kinder spielen, das ist schon so, also Jungs wollen immer auf Bäume klettern, (.) die Mädchen sind halt eher/ Die sammeln Blätter und fragen uns, wie heißt die Blume und sammeln Tierchen und Käfer, natürlich wieder nicht alle Mädchen, aber die meisten. Das ist schon anders. Das stimmt schon. Jungs sind schon (unv.) kugeln sich den Berg runter, was auch manche Mädchen

natürlich auch (lachen) machen, aber (im Großteil?) sind die Jungs schon (.) grobmotorischer. (lachen)“ (GD3/144).

Die Erzählperson reifiziert in ihrer Antwort scheinbar zunächst das zuvor gehörte und stellt dabei Jungen und Mädchen gegenüber. Das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ löst die Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi ab. Dabei unterstreicht auf sprachlicher Ebene das Benennen der Ausnahmen die Gültigkeit der Zuschreibung. Mit den Begriffen „natürlich“ und „klar“ drückt die Erzählperson aus, wie sie ihre Welt erlebt. Beide Begriffe stehen für eine naturalistische Dimension. Die Erziehung als Element der sozialen Konstruktion von Geschlecht und damit die Beschreibung des Spannungsraumes bringt die nächste Erzählperson im Rahmen derselben Sequenz in die Diskussion ein.

B3: „xy (weibl. Vorname) (lachen) (unv.) Frage zu stellen, ist das nicht auch so, dass Mädchen durch Erziehung schon mehr dazu gebracht werden, sei brav, sei/ Mach dich nicht schmutzig, und bei Jungs ist es ja eine vollkommen/ OH, der wilde Junge, toll, der rauft sich und der ist schmutzig, der hat abgeschubberte Knie, ich finde, das hat auch viel mit Erziehung und Umwelt zu tun, also rosa, blaue Anziehsachen, H & M lebt davon, dass sie das so fokussieren“ (GD3/145).

Die Erzählperson beschreibt mit ihrer Antwort das Spannungsverhältnis zwischen natur- und sozialbedingten Konstruktionsmechanismen von Geschlecht. Es folgt die Zustimmung der ersten Erzählperson sowie eine anschließende Frage:

B: „Ja, die vermarkten das [(unv.)]“ B3: „[und die vermarkten] das richtig, und wie kann man sich dem entziehen oder auch nicht, ne?“ (GD3/146–148).

Die Frage bleibt zunächst unbeantwortet. Stattdessen nimmt die Interviewerin den Impuls der Erziehung als Konstruktionselement auf und wird damit im Rahmen der Interaktion Teil der Konstruktion kommunikativen Sinns indem sie fragt:

I: „Das ist ja/ Gu/ Gute Frage. Was/ Was meinen die anderen dazu? Er/ Erziehung ist ja dann auch (.) Eltern, alles, was so dazugehört. (..) Ist es Erziehung?“ (GD3/149).

Es folgt eine weitere Erzählperson, die das Motiv „Geschlecht ist naturgegeben“ und damit den Gegenpol im Spannungsraum expliziert.

B1: „xy (weibl. Vorname) Also ich glaub schon, dass viel Erziehung ist, aber ich glaube NICHT, dass man aus einem Jungen ein Mädchen erziehen kann, (.) das glaub ich nicht. Ich glaub/ Ich glaub nicht, dass man geboren wird und (.) (unv.) also das glaub ich nicht. (.) Weil, sonst wäre ja auch, (.) sag ich mal, (.) Kinder, die mit zwei Geschlechtern geboren werden, da kann man ja auch das falsche Geschlecht wegnehmen und wenn das Kind erwachsen ist, fühlt es sich falsch. Also ich glaub nicht, dass man als Wesen geboren wird, ohne dass man (räuspern)

ein Geschlecht/ (.) Einem Geschlecht dazu/ Zugehört. Ich glaub da schon, dass da VIEL in einem drin ist. Glaub ich schon“ (GD3/150).

In der Antwort wird das Spannungsverhältnis zwischen umweltbedingter und naturbedingter Konstruktion von Geschlecht beschrieben. Auf sprachlicher Ebene werden beide Pole durch die relative Einräumung „aber“ voneinander getrennt. Im ersten Teil des Satzes generiert sich die Erzählperson als handlungsmächtig. Es ist zu vermuten, dass sie dabei ihre Gedanken erst im Verlauf ihrer Aussage expliziert. Dies gilt auch für den zweiten Teil des Satzes. Hier kommt mit dem unpersönlichen „man“ eine weitere Ebene hinzu. Mit der Antwort liegt der Schluss nahe, dass es Erziehung zu geben scheint, sich aber die Natur durchsetzt. Diese Annahme wird durch die Aussage „Kinder, die mit zwei Geschlechtern geboren werden“ unterstützt. Eine Macht von außen, symbolisiert durch das anonyme „man“, trifft die Entscheidung und „nimmt“ wahrscheinlich mit den primären Geschlechtsmerkmalen ein körperliches Zeichen für ein bestimmtes Geschlecht „weg“. Das Geschlecht jedoch bleibt dem Kind erhalten. Es ist angeboren und kann durch nichts entfernt werden. Symbolisiert wird dies auf sprachlicher Ebene durch die Gefäßmetaphorik („zugehört“, „drin ist“). Geschlecht, so die Logik der Aussage, steckt im Menschen drin. Das „sich falsch fühlen“ impliziert zusätzlich, dass es ein richtig auf der anderen Seite geben müsste. Die Geschlechterdualität und damit deren Differenz werden mit der Aussage festgeschrieben. Eine weitere Erzählperson unterstützt die Vermutung in der Folge durch einen scheinbar wissenschaftlichen Beleg.

B3: (4) „xy (weibl. Vorname) Das kann ich bestätigen (lachen), ich hab ja zweieiige Zwillinge, also einen Jungen und ein Mädchen und, ne? Beste Voraussetzungen, gleiche Erziehungsmöglichkeiten, Rahmenbedingungen, (.) der Junge ist ein typischer Junge geworden und das Mädchen ein typisches Mädchen. Und trotzdem haben ja beide alle Möglichkeiten gehabt, mit Puppen zu spielen oder mit einem Auto, das war vollkommen egal, die Anlage ist da, also das geht schon so, ich habe aber auch sehr stark gemerkt, wie Umwelt, Oma und Opa drauf reagieren, und wer kriegt das Auto geschenkt und wer kriegt die Puppe geschenkt und/ Also das auch, also das wird noch mal verstärkt. Deswegen, also wenn man wirklich im falschen Körper gelandet ist, das ist schon eine Qual (lachen), bis man das dann für sich entdeckt hat. Kann ich gut verstehen. [weibl.: (räuspern)] Aber das sind Anlage und Umwelt, also beide Faktoren spielen eine große Rolle“ (GD3/151).

Auch in dieser Aussage wird der Spannungsraum zwischen sozialer Konstruktion und naturgegebenem Geschlecht deutlich. Dabei wechseln auf sprachlicher Ebene die Dimensionen einander ab. Es ist zu vermuten, dass Begriffe wie „trotzdem“ und „Möglichkeiten“ für die Umwelt stehen, während die Anlagen durch Aussagen wie „vollkommen egal“ und die Wegmetapher „geht“ symbolisiert werden. Das Verb „verstärken“ und das Adjektiv „sehr stark“ würden dann in der Folge die besondere Qualität und Stellung der Umwelt

ausdrücken, die in der Antwort sprachlich die Oberhand zu gewinnen scheint. Das Spannungsverhältnis wird durch das Hin- und Herkippen zwischen den beiden Polen „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ verdeutlicht. Auch in der Metapher der Qual deutet sich das Spannungsverhältnis an. Die Qual beschreibt dabei in ihrer Wortbedeutung ein Leid, welches länger andauert – „bis man das dann für sich entdeckt hat“. Es folgt eine Positionierung der Erzählperson, der eine Relativierung durch „aber“ folgt. Die Theatermetaphorik des „Rollenspiels“ beschreibt abschließend den „Auftritt“ von Anlage und Umwelt als gleichberechtigte „Darsteller*innen“. Folgt man der Interpretation, so kann das Spannungsverhältnis damit aufgelöst werden. Durch eine bisher nicht an der Diskussion beteiligte Erzählperson wird das zentrale Motiv „Geschlecht ist umweltbedingt“ wieder in den Vordergrund gerückt.

B4: „Und letztendlich ist die Ta/ Ist es ja auch so, dass die Kinder durch das Vorbild, durch das S/ Die Identifikationen mit der Mutter, mit dem Vater sich ja auch entwickeln. Dass auch da abgeschaut wird und dass man/ Dass wir dann auch etwas vormachen, weil wir es auch wiederum so gelernt haben und dass das dann auch so weiter produziert wird, bis/ Bis es halt durchbrochen wird, indem man es halt bewusst ändert und dem Mädchen halt nicht unbedingt die Puppe schenkt. Sofort“ (GD3/153).

Auch in dieser Sequenz bleibt die Erzählperson bei der Dualität der Geschlechter und damit deren Differenz. Interessant ist zunächst, was nicht gesagt wird. Die Erzählperson benennt zwar Mutter und Vater als Vorbilder, sie ordnet ihnen jedoch kein spezifisches Geschlecht der Kinder zu. Es wäre somit möglich, dass im Rahmen der vorgegebenen Geschlechter, das Mädchen sich an der Mutter oder am Vater und der Sohn ebenfalls an der Mutter oder am Vater orientiert. Das Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“ wird dabei dargestellt. Im letzten Satz ändert sich jedoch die Tonalität der Aussage. In der Antwort der Erzählperson wird das Motiv „Geschlecht wird verortet“ expliziert, indem „dem Mädchen“ die Puppe als Symbol für das weibliche Geschlecht zugeschrieben wird. Es handelt sich nach Aussage der Erzählperson um einen „bewussten“ Vorgang. Es gibt demnach ein Bild im Kopf einer unbekanntenen Person „man“, welches „durchbrochen“ werden muss. Interessant ist auch hier, was nicht gesagt wird. Die Erzählperson hätte „dem Jungen die Puppe“ oder „dem Mädchen das Auto“ zuordnen können. Mit der Antwort der B3 kommen die Gene und damit wieder das Spannungsverhältnis zwischen den zentralen Motiven ins Spiel:

B3: „Aber du wirst es nicht verhindern können. Also selbst wenn meine Tochter keine Puppe geschenkt bekommen hat, hat sie etwas anderes gefunden, mit dem sie Puppe spielen konnte. Also es war, die Anlage war so stark, dass sie, ja, dieses Bedürfnis hatte, was zu hüten, zu was weiß ich nicht (lachen), und selbst wenn man ihr keine Puppe geschenkt hätte, wäre sie trotzdem/ (.) Sie hätte ein Kissen genommen und es geschaukelt oder so, was weiß ich, da

waren so viele Anlageelemente drin (lachen), das war nicht nur/ Also nicht nur Umwelt“ (GD3/155).

Die Erzählperson beschreibt mit ihrer Aussage das zentrale Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“. Die Kippfigur als homologes Muster ist im Rahmen dieser Diskussion im Hin- und Herkippen zwischen den Motiven deutlich erkennbar. In ihrer Antwort scheinen die „Anlageelemente“ der „Umwelt“ überlegen zu sein. Dabei wird die Umwelt über die Puppe als Symbol dargestellt. Selbst wenn dieses Symbol nicht mehr da ist, scheint es bei den entsprechenden geschlechterstereotypen Handlungen der „Tochter“ zu bleiben. Die Gefäßmetapher des „drin seins“ unterstreicht auf sprachlicher Ebene die These der „Überlegenheit“ der Anlagen und stellt an dieser Stelle das Motiv „Geschlecht wird verortet“ dar. Die Antwort der nächsten Erzählperson kippt dann zunächst wieder in Richtung „Geschlecht ist umweltbedingt“ indem sie sagt:

B5: (5) „xy (weibl. Vorname) Ich muss gerade (lachen) an meine Kinder denken, meine Tochter hat nie mit Puppen so gespielt, (.) mein Sohn hat mit Puppen gespielt, also auch nicht viel, nur ein BISSCHEN so, also wirklich wenig, aber er hat es getan, ne? Und dann mussten die Puppen leider immer das Jahr fast durchschlafen so, also (.) von daher bin ich so beim Überlegen, sie hat sich wirklich was Anderes gesucht, also sie hat ganz viel so mit Lego und Gesellschaftsspiele waren so ihr/ (..)“ (GD3/156).

Im ersten Satz beginnt die Erzählperson mit einer Positionierung. Die Aussage „Ich muss...“ verrät dabei einen Zwang, handlungsmächtig ist die Erzählperson. In der Folge schließt das Adverb „nie“ alle anderen Möglichkeiten aus und löst die Zuordnung Puppe/Tochter damit scheinbar auf. Es folgt nach einer kurzen Pause die Feststellung „Mein Sohn hat mit Puppen gespielt“. Die Auflösung der vermeintlich naturgegebenen Zuschreibung eines Symbols zu einem Geschlecht wird damit unterstrichen. Das Motiv „Geschlecht wird verortet“, kann auch in dieser Aussage dargestellt werden. Die Erzählperson bleibt bei der Dualität der Geschlechter und damit der immanenten Differenz. Das Rahmenschaltelement „also“ zeigt einen Wechsel in der Aussage an. Durch die Redewendungen „auch nicht viel“, „nur ein bisschen“ und „also wirklich wenig“ und der darin enthaltenen Steigerung wird der Bezug Sohn/Puppen relativiert. Das folgende „aber“ verdeutlicht wiederum den Wechsel hin zur Feststellung „er hat es getan“. Es gibt also einen Jungen, der mit Puppen gespielt hat. Er wird exemplarisch beschrieben und damit in eine Ausnahmestellung gebracht. Die Tochter ist in der Aussage handlungs- und wirkmächtig. Sie „hat sich wirklich was anderes gesucht“. Im Verb „suchen“ kann dabei die Bedeutung stecken, etwas Verlorenes zu finden. Die Ausführungen der Erzählperson kippen in der Folge wiederum zum Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“:

„Aber ich bin auch überzeugt, dass so ein bisschen Mädchen mitgeboren wird, so Anlagen irgendwie mitgegeben werden, davon bin ich eigentlich auch überzeugt, ja. (.) Und viel ist

natürlich die Gesellschaft, ne? (unv.) Diese Gesellschaft, die Außenwelt, die prägt natürlich auch ganz viel [weibl.: (räusper)], hab ich erlebt, ist auch immer wieder so, dass Väter zum Beispiel nicht wollen, dass ihre Söhne rosa T-Shirts tragen oder rosa Hemden tragen oder/ (.) Ich muss dann immer lachen, weil, (lachen) ich sag dann immer so, ich kauf meinem xy (männl. Vorname) rosa Hemden. (lachen) [B: (unv.)] (unv.) Eigentlich so, um dem so ein bisschen entgegenzuwirken, weil, es ist/ Hat ja keine Aussage, ne? Es hat ja keine Bedeutung, ob ein Kind Rosa oder Blau oder sonst was trägt, ne? Also/ (.) Aber da spielt die Gesellschaft schon eine riesengroße Rolle (unv.) allen“ (GD3/156).

Auch in dieser Aussage wird zunächst über die Anlagen Geschlecht definiert und damit das Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“ beschrieben. Die Aussage kippt in der Folge in Richtung „Geschlecht ist umweltbedingt“ und beschreibt damit den entsprechenden Spannungsraum. Handlungsmächtig ist die „Außenwelt“ in Person von Vätern und rosa T-Shirts, die als Symbol weiblich konnotierten Personen zugeschrieben werden. Die von Hirschauer und Degele beschriebene „Sexuierung“ von Gegenständen (vgl. Hirschauer, 1989, S. 103; Degele, 2008, S. 80) wird in dieser Aussage auf der Metaebene von der Erzählperson benannt und kritisch reflektiert. Die B1 nimmt den Strang der sozialen Konstruktion wieder auf und unterstützt die Aussagen durch ihre Beobachtungen:

B1: (räusper) „xy (weibl. Vorname) Es gibt ja auch kaum/ Also jetzt gerade so, wenn man mal hier ein bisschen Werbung macht, H & M, [weibl.: (lachen)] gibt es ja kaum neutrale Kleidung, also gibt es GAR nicht eigentlich. (.) Ich glaub, noch nicht mal Strumpfhosen oder so, es gibt ja/ Da ist ja überall was drauf, ne? Für Jungs sind überall Comic-Sachen drauf und bei/ Für Mädchen sind irgendwelche hässlichen Katzen und irgendwas (lachen) drauf, und ich hab (unv.) mit einer Mutter gesprochen, die hat da auch gesagt, da/ Man kriegt kaum was für die Kinder und sie will ja nicht, dass ihre dreijährige Tochter aussieht wie eine 14-Jährige, also von der Kleidung her und das find ich/ Find ich schon ganz grausam eigentlich, und Ü-Eier für Mädchen und Lego für Mädchen, ich hab selber auch ganz viel Lego gespielt früher, und das war ganz normales Lego, wo man Häuser bauen konnte und [weibl.: (räusper)] heute gibt es extra Lego für Mädchen und/ (.) Ja, weiß ich gar nicht, wo das hinführt, kommt alles aus Amerika (lachen)“ (GD3/157).

Der folgende Beitrag der B2 beschließt das Gespräch im Rahmen der Gruppendiskussion nicht. In der Analyse soll jedoch hier Schluss sein, da die weiteren Beiträge keine neuen Erkenntnisse im Hinblick auf den Spannungsraum sowie die Kippfigur und damit die Konstruktion von Geschlecht bieten.

B2: (..) „[...] Und bei dem einen Kind, also bei dem einen Mädchen, also haben die ALLE immer gesagt [B: (lachen)], das ist ein Junge, ne? [einige lachen] Also weil die halt (lachen)/ Weil die halt so/ Die war echt so wie ein Junge halt so, ne?“ (GD3/158).

Die Erzählperson schreibt in ihrer Aussage den Kindern ein Geschlecht zu und konstruiert dieses entlang scheinbar unverrückbarer Gesetzmäßigkeiten. Dabei beschreibt sie „das eine Mädchen“ in einem exemplarischen Fallbeispiel als Junge und damit als Ausnahme von der Regel. Es wird durch die Aussage zunächst nicht deutlich, was einen Jungen ausmacht. Auch in der folgenden Sequenz bleibt die Erzählperson vage. Das einzige Merkmal, welches das Kind als eindeutig „nicht Mädchen“ zu identifizieren scheint, sind „rosa Röcke“.

„Und das war aber total/ Den Kindern auch egal, ne? Das war/ Für die war die halt so (.), ja, das war halt so, ne? (.) Also ich find das auch also eigentlich schön, (.) wenn man also das so sich ausleben darf, auch wenn das von zu Hause dann halt so ist, die ist halt mehr/ Die spielt mit Jungensachen, hat halt auch jetzt keine rosa Röcke an, und das find ich total super“ (GD3/158).

Der Rock als Symbol für Weiblichkeit wird auch im weiteren Verlauf der Antwort von der Erzählperson aufgenommen. Das Stilmittel der exemplarischen Einzelfallbeschreibung, indem ein Junge dargestellt wird, der sich scheinbar entgegen der Norm verhält, unterstützt die These. Der Einzelfall konstruiert, genau wie im vorherigen Beispiel, eine homogene Gruppe die andere Jungen beschreibt und damit die Norm festlegt. Das Motiv „Geschlecht wird verortet“ wird durch die folgende Sequenz expliziert:

„Genau das, wir hatten auch mal hier (unv.) Zwillingen, die sind jetzt auch schon ganz groß, der hat/ Der kam auch/ Weißt du noch, ne? Der kam auch immer im Rock. Ne? In den Kindergarten so. Das WAR dann halt einfach so. Und/ (.) Ja, irgendwann hört das dann entweder auf oder es bleibt, ne? Ja. (.) Find ich auch nicht schlimm. Auch jetzt, der eine, (.) ne? Von/ Von dem“ (GD3/158).

Die Antwortsequenz endet mit einer Erklärung, die mit dem „Symbol“ des Karnevalfestes eine, dieses Mal zeitlich begrenzte Ausnahme, beschreibt.

„(Durcheinandergemurmelt, kurzes Lachen) Von dem (unv.) auch in der Schule sind, der hat ja auch einen ziemlich großen St/ Guten Stand in der Gruppe gehabt und der hat ja auch sich immer/ An Karneval, als Prinzessin kam der dann, ne? Und das war aber auch/ Die haben/ Es hat den auch keiner ausgelacht, weil er halt einfach so einen guten STAND in der Gruppe hatte, ne? Und auch sonst eigentlich eher so ein Rabauke und hat Fußball gespielt und alles, aber an Karneval wollte er immer als Prinzessin kommen, ne? Und ich find das echt total gut, wenn man/ Also wenn die Eltern dann auch sagen, okay, das/ Du kannst so gehen, aber wie viele Eltern sagen dann so, nein, so gehst du nicht raus. Du bist ja ein Junge. Ne? Also ich mein, das ist ja total schlimm. Wer/ Also wir ziehen ja auch alle Hosen an. Ne? Also (.), ja“ (GD3/159–160).

Durch die Beschreibung der Karnevalsverkleidung der Prinzessin als Ausnahme liegt der Schluss nahe, dass auch in diesem Beispiel eine vermeintliche Norm expliziert wird. Es bleibt in diesem Fall bei der Dualität der Geschlechter und damit der Festschreibung einer immanenten Differenz. Mit bestimmten Merkmalen, Eigenschaften oder Symbolen werden die jeweiligen Geschlechter beschrieben und dabei das Motiv „Geschlecht wird verortet“ expliziert. Als Konstrukteur*innen von Geschlecht kommen die Umwelt, hier in Person der Eltern, oder die Natur in Frage. Die entsprechenden Eigenschaften, Merkmale und Symbole sind dann qua Definition der Erzählperson entweder natürlichen oder sozialen Ursprungs und können im Spannungsraum entsprechend verortet werden.

Einen weiteren Beleg für die Darstellung des Spannungsraumes in einer Antwort liefert die folgende Sequenz, in der eine Erzählperson auf die Frage „[...] wie bewegen sich denn Kinder, also/ Oder wann bewegen sich denn Kinder wie ein Mädchen oder wie ein Junge, ist das (.) überhaupt zu beantworten an der Stelle dann?“ antwortet:

„Könnte ich nicht so sa/ Also (...) bewegen die sich typisch Mädchen, typisch Junge? (4) Also was ich ja gerade gesagt habe, dass ich so/ Ne, denke, Jungs sollten sich so bewegen wie Mädchen oder andersrum, Mädchen sollten sich so bewegen wie Jungs. (.) Und dass wir das hier auch allen ermöglichen, ne? Sich so zu bewegen wie eben das andere Geschlecht. Ob es tatsächlich dann irgendwann so ist (.), also wenn ich jetzt hier die/ Unsere beiden Ältesten, die jetzt ja gut/ Junge und Mädchen sind, würde ich das schon eben sagen, xy (weibl. Vorname) ist so eine Vorsichtigere und xy (männl. Vorname) ist so ein wilder Kerl (.), könnte man schon sagen, ja, ist ja typisch Mädchen, ist typisch Junge (.), aber (7) bewegen die sich dann typisch (...) oder werden die dazu gemacht, sich nicht so zu bewegen?“ (GU3FK7/85).

Die Erzählperson scheint in der gesamten Sequenz ihren eigenen Standpunkt erst im Gesprächsverlauf zu entwerfen. Unterstützt wird diese Annahme durch die entsprechenden Thematisierungsregeln. So ist die Antwort von zahlreichen Pausen und Fragen, angezeigt durch die Rückversicherungspartikel „ne“, durchzogen. Außerdem nutzt die Erzählperson in ihrer Antwort teilweise den Konjunktiv und mit dem Verb „glauben“ eine epistemische Markierung von Ungewissheit. Während im ersten Teil der Sequenz die Handlungsmacht bei der Erzählperson liegt, wechselt diese über das kollektive „wir“ im zweiten Teil zum anonymen „man“. Dabei markieren die „Ich-Sequenzen“ das Suchen des eigenen Standpunktes. In den „Wir-Sequenzen“ werden die Kolleginnen in die Antwort aufgenommen und die Aussage in Richtung allgemeingültig gerückt. Mit der Ausführung „Jungs sollten sich so bewegen wie Mädchen oder andersrum, Mädchen sollten sich so bewegen wie Jungs“ erfolgt in der Antwort die Festschreibung der Geschlechterdualität. Es liegt die Vermutung nahe, dass nur der Rollentausch, nicht aber der Rollenwechsel möglich ist. Mit dem Personalpronomen „man“ wird im letzten Teil der Sequenz eine anonyme Macht von außen benannt. Die Erzählperson

scheint sich damit von der in der Frage implizit enthaltenen Zuschreibung zu lösen. Angezeigt wird dies auf sprachlicher Ebene durch die relativierende Einräumung „aber“ und der abschließenden Frage, die sich die Erzählperson in der Folge selbst beantwortet:

*„[...] Also (.) ich glaube eher, also (..) ich/ Also ich glaube, sie werden dazu gemacht, also ich/ Also mei/ Weil/ Weil, die Anlagen sind ja nun/ Ne? Alle haben alle Möglichkeiten so, aber vielleicht kommt dann einer daher und sagt, das macht man aber als Mädchen eigentlich nicht. Also für xy (männl. Vorname) ist das okay, dass der auf den Baum klettert. Ist ja ein Junge. So. Der darf das. Aber/ Ach nein, xy (weibl. Vorname), das Kleid wird dreckig, oder Oma kommt gleich zu Besuch, das ist nicht schön, wenn du eine Schramme am Knie hast, also vielleicht werden die tatsächlich auch (.) irgendwann dazu gemacht, sich wie ein Mädchen zu bewegen. Und (.), ja, **vielleicht** ist das bis Drei noch so (..)/ So (.) geschlechtsneutral (lachen), sage ich mal, aber dann gibt es **vielleicht** von außen **viele** Einflüsse, die dann doch ein **bisschen** darauf hinwirken, dass man sich bitte wie ein Mädchen oder wie ein Junge verhält. Also es gibt **sicher viele** Einflüsse, die dahin (.) ten/ Also einfach das Kind auch beeinflussen“ (GU3FK7/85).*

Die Erzählperson scheint auch im zweiten Teil ihren Standpunkt während der Aussage zu entwickeln. Sie beginnt ihre Antwort auf die selbst gestellte Frage mit einem zweifachen „ich glaube“. Neben den bereits zuvor beschriebenen sprachlichen Hinweisen, verrät die Modalpartikel „vielleicht“ und die Abtönungspartikel „eigentlich“ im nächsten Abschnitt Unsicherheit. Die Wiederholung zeigt sich auch im folgenden Satz. Mit der Aussage „alle haben alle Möglichkeiten“ unterstreicht sie scheinbar über die doppelte Totalisierung ihre Ausführungen. Dem gegenüber steht der zweite Teil des Satzes, eingeleitet durch die relativierende Einräumung „aber“, die auch den Spannungsraum beschreibt. Die Handlungsmacht wird zwar anderen Personen zugeschrieben und über die Wegmetaphorik eingeführt. Das Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“ wird jedoch durch die Zuschreibung von Eigenschaften/Merkmalen zu einem Geschlecht expliziert und als Begründung für geschlechtsspezifische Handlungen genutzt. Die Feststellung „Ist ja ein Junge“ unterstützt die Analysehypothese. Zeitgleich wird über die Zuschreibung der Handlungsmacht an Andere der Aspekt der Herstellung von Geschlecht über die soziale Umwelt eingeführt. Die Erzählperson ist durch die anonyme Handlungsmacht der Konstruktion von Geschlecht dabei scheinbar hilflos ausgeliefert. Mit der Aussage „also vielleicht werden die tatsächlich auch (.) irgendwann dazu gemacht, sich wie ein Mädchen zu bewegen“ nimmt die Erzählperson, die in der Frage immanenten Zuschreibungen wieder auf, reifiziert den Topos der Dualität der Geschlechter und schreibt einer anonymen Macht die Autorität zu. In der Folge liefert sie mit dem Alter eine Begründung für ihre These.

Bis zum Schluss beschreibt sie das Spannungsverhältnis zwischen den äußeren Einflüssen und der durch die Natur gegebenen Bestimmung als Junge oder Mädchen. Deutlich wird der Spannungsraum in den letzten beiden Sätzen auch auf sprachlicher Ebene. Hier stehen sich die Modal- beziehungsweise Abtönungspartikel „bisschen“ versus „viel“ und „vielleicht“ versus „sicher“ gegenüber. So gibt es verkürzt gesagt „vielleicht von außen sicher viele Einflüsse“, die ein „bisschen darauf hinwirken“.

Die Motive „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ werden in den Antworten der Erzählpersonen oftmals einander gegenübergestellt. Es entsteht dabei der dargestellte Spannungsraum, in dem sich die Aussagen der Erzählpersonen verorten lassen. Im Hinblick auf die Fragestellung nach der Konstruktion von Geschlecht, lassen sich beide Motive als zentrale Motive darstellen. Die Motive „Geschlecht wird verortet“ (s. Kapitel 9.2.4), „Geschlecht wird gespielt“ (s. Kapitel 9.2.5) und „Geschlecht wird materialisiert“ (s. Kapitel 9.2.6) können jeweils unter dem Fokus der naturgegebenen oder umweltbezogenen Konstruktion von Geschlecht betrachtet werden. Die Motive lassen sich im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven jedoch nicht eindeutig verorten, da sie je nach Perspektive den Raum auf beiden Seiten definieren können. Im folgenden Kapitel wird der für die vorliegende Arbeit wesentliche Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ dargestellt.

9.2.3 Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

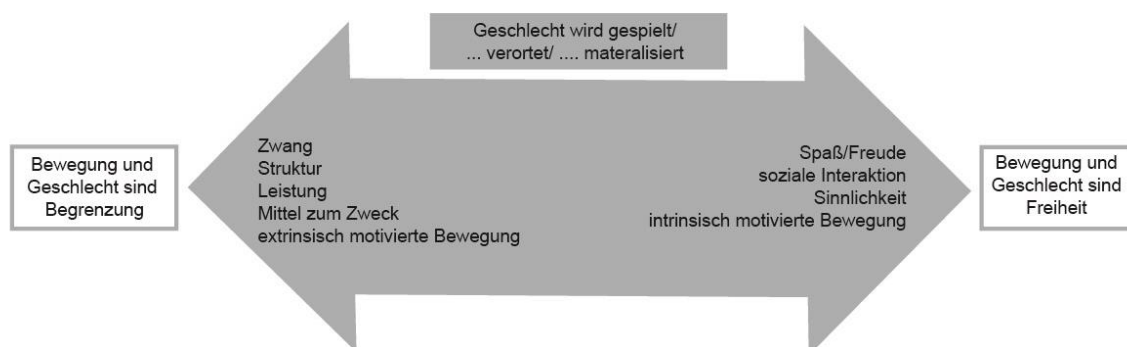


Abbildung 13: Motive zur Bewegung und Motive zum Doing Gender im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

In der Abbildung 13 wird der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ beschrieben. Der Spannungsraum entsteht durch die Dichotomie der beiden zentralen Motive und wird durch die Motive „Geschlecht wird materialisiert“, „Geschlecht wird verortet“ und „Geschlecht wird gespielt“ in Korrelation zu den Motiven zur Bewegung beschrieben. Er definiert den Rahmen, in dem die Analyseergebnisse zur Bewegungsbiografie und zur Bedeutung von Bewegung im

Kontext des Doing Gender verortet werden können. Dabei bildet der in der Studie „Bewegung in der frühen Kindheit“ erforschte Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ die Grundlage (s. Abb. 14; vgl. Böcker et al., 2014, S. 45ff.; Koch et al., 2016, S. 159ff.). Er wird im Rahmen der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit um die Ebene der Konstruktion von Geschlecht erweitert.

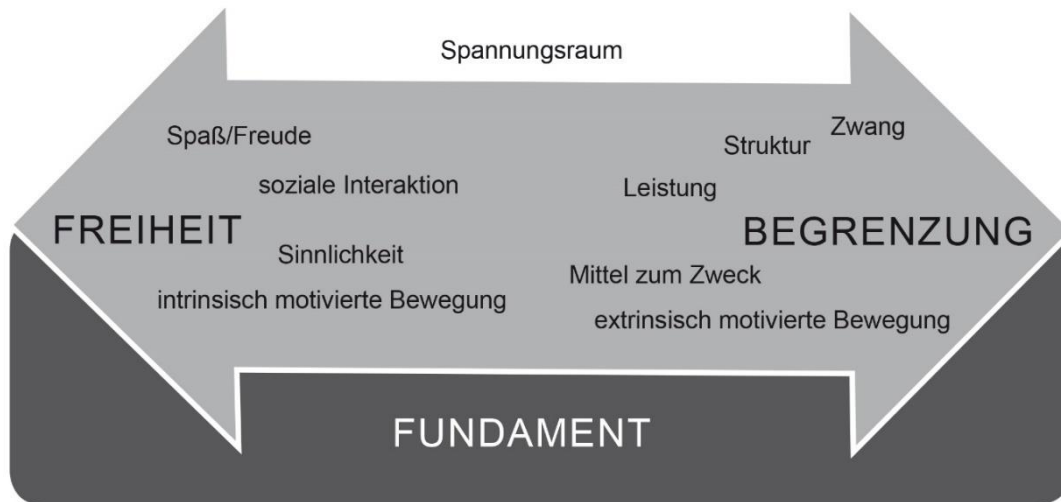


Abbildung 14: „Zentrale Motive zur Bewegung im Spannungsraum zwischen den Zentralen Motiven ‚Bewegung ist Freiheit‘ und ‚Bewegung ist Begrenzung‘“ (Böcker et al., 2014, S. 21)

Um den Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven darstellen zu können, werden die relevanten Ergebnisse des BiK-Projektes im Folgenden zusammengefasst.

Die zentralen Motive „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ wurden sowohl in Aussagen zur eigenen Biografie im Kindes- und Erwachsenenalter wie auch in den Antworten zur Bedeutung von Bewegung im Alltag der Kindertagesstätte nachgewiesen. Das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ wird dabei durch die Motive „Bewegung ist Spaß/Freude“, „Bewegung ist soziale Interaktion“, „Bewegung ist Sinnlichkeit“ und „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ definiert (s. Abb. 14; Böcker et al., 2014, S. 21ff.). Aussagen der Erzählpersonen über Orte, an denen Bewegung in der eigenen Kindheit stattfand, beschreiben dabei das Motiv.

„So findet Bewegung oftmals im Wald oder auf dem ‚freien Feld‘ statt und beinhaltet neben grundlegenden Bewegungsformen die klassischen ‚alten Spiele‘“ (ebd., S. 23).

Das „freie und natürliche Aufwachsen“ umfasst das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“, ebenso wie vorhandene „soziale Kontakte zu anderen Kindern“ und eine „fehlende Kontrolle durch erwachsene Bezugspersonen“ (ebd., S. 22f.). So kann das Motiv „Bewegung ist Spaß/Freude“ in den Interviews der Erzählpersonen sowohl auf der Ebene der eigenen Biografie als auch im Rahmen des professionellen Handelns expliziert werden. In beiden Fällen

„beschreiben die Erzählpersonen Spaß und Freude als untrennbar mit der Bewegung verbundenes Phänomen [...]“ (ebd., S. 27).

Im Motiv „Bewegung ist soziale Interaktion“ benennen die Erzählpersonen „Bewegungserlebnisse in der Gruppe“, die mit Geselligkeit in Verbindung gebracht werden und dabei ebenfalls das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ determinieren. Aussagen zu organisierten Sport- und Bewegungsangeboten fallen ebenfalls unter das Motiv. Sie lassen sich jedoch eher in Richtung „Bewegung ist Begrenzung“ verorten (vgl. ebd., S. 28). Das Motiv „Bewegung ist Sinnlichkeit“ kann insbesondere dann generiert werden, wenn in den Aussagen der Erzählpersonen „das Spüren des eigenen Körpers sowie die Kontaktaufnahme zu anderen“ (ebd., S. 25) im Mittelpunkt stehen. Es tendiert im Spannungsraum eher in Richtung Freiheit. In Richtung Begrenzung sind Aussagen zu verorten, in denen beschrieben wird, dass „der eigene Komfortbereich verlassen und ggf. sogar ein Risiko eingegangen wird“ (ebd., S. 26). Im Rahmen des Motivs „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ werden Aussagen zusammengefasst, die „unstrukturierte körperliche Aktivitäten“ (Wagner et al., 2006, S. 59) benennen. Dabei handelt es sich beispielsweise um Sequenzen in denen Kinder „die Treppe runterspringen“ oder irgendwo „drübersteigen“, „drunterkrabbeln“ und „runterspringen“ (Böcker et al., 2014, S. 31). Aussagen zu „sportlichen Aktivitäten“ (vgl. Fuchs, 2003, S. 9) hingegen können sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein und damit beide zentralen Motive beschreiben. Das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ konnte dabei im BiK-Projekt insbesondere in Aussagen zum Erwachsenenalter generiert werden. Es wird in der Regel durch die Motive „Bewegung ist Struktur“, „Bewegung ist Zwang“, „Bewegung ist Leistung“, „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ und „Bewegung ist extrinsisch motiviert“ beschrieben (s. Abb. 14; Böcker et al., 2014; Koch et al., 2016).

„Hier sind es strukturelle Dimensionen wie zeitliche und räumliche Gegebenheiten, die von den Erzählpersonen als ‚Begrenzung der Bewegung‘ wahrgenommen werden [...] Über diese strukturellen Bedingungen hinaus wird der Körper selbst als verletzbar und damit als Begrenzung für mögliche Bewegung benannt“ (Böcker et al., 2014, S. 23).

In diesem Zusammenhang konnte auch nachgewiesen werden, dass Angst vor dem Verlust der körperlichen Unversehrtheit das Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ beschreibt (vgl. ebd., S. 24).

Wird in den Antworten der Erzählpersonen der Sport in den Mittelpunkt gestellt, so wird die Motivation eher als extrinsisch benannt (vgl. ebd., S. 32). Die Aussagen können dann im Spannungsraum beispielsweise auch aufgrund des Leistungsgedankens zusätzlich das Motiv „Bewegung ist Leistung“ beschreiben und eher in Richtung „Bewegung ist Begrenzung“ verortet werden. In den Aussagen der Erzählpersonen steht das Motiv in enger Beziehung zum Motiv „Bewegung ist Struktur“.

„Das Motiv ‚Bewegung ist Struktur‘ bezieht sich in den Interviews zum einen auf die Strukturierungsfunktion von Bewegung auf der persönlichen Ebene und zum anderen auf der Ebene der Institution Kindertageseinrichtung. Hier beschreiben sowohl die frühpädagogischen Fachkräfte als auch die Lehrenden das Motiv ‚Bewegung ist Struktur‘ in Verbindung mit dem Bereich ‚Strukturqualität‘, welcher rechtliche, organisatorische und soziale Rahmenbedingungen sowie Ausstattungsmerkmale einschließt“ (ebd., S. 32f.).

Weitere Strukturierungsmöglichkeiten sind räumliche, zeitliche und personelle Aspekte, die in den Aussagen der Erzählpersonen genannt werden. Im Motiv „Bewegung ist Zwang“ wird der Bewegung ein Ziel attestiert, das in der Regel beispielsweise durch die Fachkräfte oder andere übergeordnete Institutionen festgelegt wird.

„Dabei kann Bewegung neben der Gesunderhaltung auch dem Zweck der Erlangung von Handlungsfähigkeit, der Entwicklung und des Lernens dienen (vgl. Grupe et al., 2007, 102ff.)“ (Böcker et al., 2014, S. 38).

Das Motiv „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ wird in den Aussagen der Erzählpersonen häufig in Kombination mit dem Motiv „Bewegung ist Zwang“ beschrieben. In diesem Motiv werden Zwänge dargestellt, die entweder durch Institutionen oder andere Personen ausgeübt oder durch die Erzählperson selbst erfüllt werden.

In den Interviewsequenzen der vorliegenden Arbeit lassen sich die zuvor genannten Motive zur Bewegung ebenfalls im Interviewmaterial darstellen. Sie definieren in Korrelation zu den Doing-Gender-Motiven „Geschlecht wird materialisiert“, „Geschlecht wird verortet“ und „Geschlecht wird gespielt“ den Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ (s. Abb. 14), der im Folgenden anhand biografischer Aussagen expliziert wird. So beschreibt eine Erzählperson den Spannungsraum im Kontext eines freien, natürlichen Heranwachsens entlang der Geschlechterdualität, indem sie auf die Frage „Wann bewegen sich denn Kinder wie ein Junge?“ antwortet:

„Na ja, wenn sie dann so richtig losmachen, also da gibt es auch Mädchen dabei, die sind richtig flink und (.) beim Klettern auch, die würden auch mit Fußball spielen, obwohl das eine Mädchen auch zur Tanzschule geht, aber der würde dann ein Fußballkurs doch irgendwie besser (.) zu Gesicht stehen (lachen), also die ist schon (.), ja, grobmotorisch total fit und ist richtig schnell und klettert wie ein Wiesel und ist auch nicht ängstlich, gar nichts [...]“ (GFK8/51).

Die Erzählperson nimmt die geschlechtsspezifische Zuschreibung auf, die in der Frage steckt und antwortet, indem sie Jungen das Geschlechtsrollenstereotyp „richtig losmachen“ zuschreibt und sie damit metaphorisch von allen „Ketten“ befreit. Es folgt eine Einräumung mit

der Beschreibung einer Ausnahme. Die Mädchen werden in die Gruppe der Jungen inkludiert und sind bei der Bewegung „dabei“, wenn es um „flink sein“ und „Klettern“ geht. Die Wahl des Konjunktivs in Bezug zum Fußball spielen deutet an, dass es sich hier qua Definition lediglich um die Möglichkeit des „dabei seins“ handeln könnte. Im zweiten Teil des Satzes läutet die Erzählperson auf sprachlicher Ebene über die Konjunktion „aber“ die Darstellung eines Gegensatzes ein. Einem Mädchen werden im Rahmen der exemplarischen Fallbeschreibung die motorischen Fähigkeiten „richtig schnell“ und „klettern wie ein Wiesel“ und die Eigenschaft „nicht ängstlich“ zugeschrieben. Die benannten Eigenschaften beschreiben das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ und in dieser Aussage das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und definieren aufgrund ihrer Ausnahmestellung in Bezug auf das Mädchen die Gruppe des männlichen Geschlechts sowie als Antipol dazu die Gruppe des weiblichen Geschlechts. In der folgenden Sequenz erläutert die Erzählperson die Voraussetzungen detaillierter:

„[...] Da ist aber so ein kleines Mädchen auch, und das ist ein Mädchen aus dem Tibet, (.) die ist wie ein Flummi. Also die bewegt sich/ Die kann/ Die kann alle Bewegungen. Also da/ Ob Jungen oder Mädchen, Bewegung, wenn man das mal so trennt, also die ist so ganz/ Sie kann künstlerisch sich darstellen (lachen) in ihrer Bewegung, die kann aber auch klettern, die hat keine Angst, die kann rennen wie/ (.) Ja, also es ist/ Ja. (..) Ja, also“ (GFK8/51).

Die Erzählperson stellt als weitere Ausnahme ein tibetisches Mädchen dar. Die Thematisierungsregel der exemplarischen Fallbeschreibung kommt erneut zum Tragen. Ein Mädchen ohne nähere Beschreibung scheint nicht auszureichen, um entsprechende, männlich konnotierte Eigenschaften zu besitzen. Es muss ein tibetisches Mädchen sein, welches sich wie ein Flummi bewegt und damit als absolute Ausnahme von der Regel das Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ beschreibt. In dieser Sequenz wird der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven in Bezug auf das Geschlecht definiert. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und damit die Hierarchisierung, durch die ein Machtgefälle entsteht, werden deutlich. Legt man die Analyse zugrunde, so sind Mädchen in der Konsequenz von entsprechenden Ressourcen und damit auch Sportarten ausgeschlossen, es sei denn, sie gehören zur (absoluten) Ausnahme. Im weiteren Verlauf des Interviews antwortet dieselbe Erzählperson auf die Frage „Gibt es da irgendwelche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen?“:

„Ja, also ich glaube (.), ja, die Jungs sind dann doch die/ Eher die/ Eher raus müssen mal und (räuspert sich) also manchmal sind wir auch alle draußen und dann macht eine Erzieherin noch ein Angebot drin, so was basteln oder letztens haben wir noch Kekse gebacken oder irgendwas, das sind dann die Mädchen, die dann reinkommen und sagen, ach, ich möchte die Kekse noch hübsch anmalen oder so, (räuspert sich) [...]“ (GFK8/65).

Über die Raummotaphorik wird in dieser Sequenz der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ und damit die Konstruktion von Geschlecht auf sprachlicher Ebene festgeschrieben. Während die Erzählperson im Motiv „Geschlecht wird verortet“ Jungs das „draußen sein müssen“ zuschreibt, „kommen“ die Mädchen „rein“. Jungs scheinen dabei einem Zwang zu unterliegen, sprachlich symbolisiert durch das entsprechende Verb. Die Erzählperson führt weiter aus:

„[...] dann sind dann meistens so die kleinen Zarten, die (.) nicht so gerne draußen sind, das ist denen dann auch kalt, ne, die Jungs, die sind schweißgebadet, wenn sie reinkommen, und die Mädchen/ Also so zwei, drei nicht so, die sind dann doch lieber wieder drin, aber (.), ja, doch, da ist dann (.) ein kleiner Unterschied schon, also der/ (.) Ist vielleicht auch von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich, also gerade bei den Kleinen, die ich jetzt hab, da sind die Jungs alle durchweg/ Die brauchen einfach Bewegung. Die können den ganzen Tag draußen sein und werden das/ Nicht müde damit. So dann Mittagsschlaf machen schon, aber so unterwegs, also wenn man da fragt, willst du reingehen, nein. Also (.) die sind sehr bewegungsbedürftig. Ja“ (GFK8/65).

Die Erzählperson gliedert ihren Satz durch die Zeitmarkierung „dann“ und nimmt dabei Bezug auf die Mädchen. Sie bleibt sich in der Beschreibung der beiden dichotomen Gegensatzpaare Jungen, die „draußen sind“ und Mädchen, „die drinnen“ sind treu. Angezeigt wird dies auf sprachlicher Ebene wiederum durch die entsprechenden Raummotaphern. Die Erzählperson schreibt der Gruppe der Mädchen die Eigenschaft „klein und zart“ zu, während die Jungs „schweißgebadet“ sind. Über die Thematisierungsregel der Ausnahme „so zwei, drei nicht so“ verstärkt sie ihre Zuordnung. Es folgt mit der Modalpartikel „vielleicht“ ein Ausdruck, der Unsicherheit signalisiert. Unterstützt wird diese Annahme dadurch, dass die Erzählperson mit dem Alter der Kinder einen Grund für ihre Zuordnung anführt. Entgegen stereotyper Vermutungen, dass sich Geschlecht erst bei älteren Kindern zeigt, schreibt die Erzählperson jüngeren Jungs das Bewegungsbedürfnis zu und konstruiert Geschlecht über diese Zuschreibung. Unterstützt wird die Annahme auf sprachlicher Ebene mit der Verwendung der Thematisierungsregel der Totalisierung in Bezug auf Jungs, „die alle den ganzen Tag draußen sind und nicht müde werden“.

Das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ und damit der Spannungsraum wird auch in den vorliegenden Interviews im Rahmen der Dissertation über die Verletzbarkeit des Körpers expliziert. Dabei wird das weibliche Geschlecht in der Aussage im Spannungsraum eher in Richtung Begrenzung dargestellt. So antwortet die Erzählperson auf die Frage „Wann bewegen sich denn Kinder wie Mädchen?“ mit der Wiederholung der Frage und mehreren kurzen Pausen:

„Wann bewegen sich Kinder wie Mädchen. (...) Na, also beim/ Beim Tanzen ist es schon zu sehen, anders und, (.) ja, (..) vielleicht liegt es daran, dass es Mädchen sind, ich hab noch nicht so drüber nachgedacht, aber wenn wir Wettspiele, so Rennspiele oder Komm-mit-laufweg, so im Kreis hin und her, da sind dann doch die Mädchen, die langsamer sind. (.) Ich hab nur sechs Mädchen und zehn Jungen, (.) und dann sind schon Mädchen, die muss man dann mal an die Hand nehmen und mit/ Weil die das/ Sonst würden die drei Runden rennen (lachen), das stimmt. Da sind Mädchen dann doch manchmal/ Das sind aber auch so kleine zarte Wesen, also (.) die können gar nicht anders und (.), ja, (..) da sind zwei dabei, die bewegen sich wie Feen, also die schweben eher, als dass sie richtig rennen oder so, aber, ja, also die eine geht schon zur Bewegungstherapie, (lachen) weil sie eben nur schwebt, ne? (.) Aber das kann schon sein, dass das Mäd/ An Mädchen liegt, weil, die Jungs rennen doch eigentlich schneller. Doch. (.) Ich hab noch nie drüber nachgedacht, also jetzt, wenn ich so (lachen) die Fragen konkret kriege, doch, da ist es schon doch ein kleiner Unterschied“ (GFK8/49).

Die Sequenz kann aufgrund der Pausen und der epistemischen Formulierung „ich hab noch nicht so drüber nachgedacht“ als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Erzählperson erst in der Interviewsituation ihre eigene Sicht der Dinge entwickelt und anhand von Beispielen expliziert. In der Einleitung der Sequenz nutzt sie das Tanzen als Differenzierungskriterium für die in der Frage vorgegebene Dualität der Geschlechter. Sie reifiziert dabei vermeintlich zunächst die immanenten geschlechtsspezifischen Stereotype. Dabei schreibt sie Mädchen das „Andere“ zu und stellt sie als Gegenpol zur Gruppe der Jungen auf. Was das „Andere“ beinhaltet, expliziert die Erzählperson, indem sie Mädchen als „unselbständig“ und in der Bewegung eher „langsam“ beschreibt. Im Verlauf der Antwort bemüht sie dann einen Märchenbildtopos zur weiteren Darstellung. Mädchen werden als „kleine zarte Wesen“ und „Feen“ beschrieben, die eher schweben als rennen, und deren Dasein schicksalsbestimmt scheint. In der Analyse kann angenommen werden, dass die Pathogenität des „schwebenden Mädchens“, die Darstellung ihrer „Andersartigkeit“ verstärkt und sie in Richtung krankhafte Veränderung rückt, die therapiert werden muss, weil sie von der Norm abweicht. Das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ wird in diesem Fall expliziert und auf das weibliche Geschlecht übertragen. Die Aussage kann somit auch im Spannungsraum in Richtung zentralem Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verortet werden. Es kann angenommen werden, dass die Erzählperson, indem sie in ihrer Antwort Mädchen als „die Anderen“ beschreibt, Jungen zur Norm erklärt und deren Bewegung als normal definiert. Folgt man diesem Analysestrang, so ist wahrscheinlich, dass die Erzählperson in ihren Aussagen ein starkes und ein schwaches Geschlecht expliziert. Mädchen wären in dieser Logik Jungen in der Bewegung unterlegen. Es würde eine asymmetrische Ordnung der Geschlechter mit einer entsprechenden Hierarchie angezeigt, die wiederum den Spannungsraum zwischen den

zentralen Motiven beschreibt und das männliche Geschlecht eher in Richtung Freiheit sowie das weibliche Geschlecht eher in Richtung Begrenzung verortet.

Eine weitere Fachkraft expliziert in ihrer Antwort auf die Frage „Wie sich Jungen und Mädchen in deiner Kita bewegen“ den Topos Kognition versus Exploration und damit ebenfalls den Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“:

„Ja, also die Mädchen, die sind viel vorsichtiger, überlegter, und die Jungs sind mehr (..) draufgängerisch, sag ich jetzt mal, (.) die Mädchen denken, glaube ich, mehr über die Konsequenz nach, was könnte passieren, wenn ich jetzt schneller renne, dann knalle ich gegen den Tisch, und ein Junge probiert es einfach aus oder lässt es auf sich zukommen [...]“ (GU3FK10/161).

Die Erzählperson nimmt die in der Fragestellung angeführte Dualität der Geschlechter auf und beschreibt diese in der Folge als dichotomes Gegensatzpaar. Dabei zeigt die Formulierung „denke ich“ an, dass die Erzählperson erst in der Interviewsituation beginnt, ihren Standpunkt festzulegen. Sie beschreibt dabei Jungen als „draufgängerisch“. Die Konsequenzen ihres Handelns scheinen sie "auf sich zukommen lassen" zu können, während Mädchen „überlegter“ und „vorsichtiger“ sind. Sie denken scheinbar erst und handeln dann. Die Konsequenzen ihres Handelns scheinen dabei massiver in der Öffentlichkeit wahrnehmbar zu sein. So nutzt die Erzählperson das Bild „knalle ich gegen den Tisch“ für die Gruppe der Mädchen als Gegenpol zur Bewegung der Jungen. Das Bild legt die Vermutung nahe, dass Mädchen in ihrer Bewegung begrenzt sind und definiert dabei das entsprechende zentrale Motiv. Der Tisch zeigt in dieser Analyse die sprachlich sichtbare Grenze auf. Jungen hingegen probieren sich aus. Sie scheinen mehr Raum zur Verfügung zu haben und erleben in ihrer Bewegung keinen Widerstand. Das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ wird hier in Bezug zum männlichen Geschlecht expliziert. Die Umwelt in Form von Material tritt für das weibliche Geschlecht somit in der Antwort als Begrenzung auf. Weitere Begrenzungsfaktoren zeigen sich in der Analyse der Gruppendiskussionen. So schreiben die Erzählpersonen auch der Kleidung der Kinder eine Mitwirkung an der Konstruktion von Geschlecht zu. Alle Faktoren können Bewegung und Geschlecht beziehungsweise entgrenzen und damit die entsprechenden zentralen Motive darstellen. Auf der Metaebene beschreiben die Erzählpersonen in der folgenden Sequenz aus einer Gruppendiskussion ihre Beobachtungen im Alltag und reflektieren die entsprechenden Handlungen. Analog zum Modell in Kapitel 8 (s. Abb. 5) hat die Reflexion Einfluss auf die Motive zum Doing Gender und Undoing Gender und damit auch auf das Fach- und Erfahrungswissen der am Prozess beteiligten Personen. Die Diskussion beginnt mit der Beschreibung einer alltäglichen Beobachtung.

E: „Ich beobachte auch, dass zum Beispiel viele Mädchen auch schon mit Bekleidung kommen, mit Schuhen kommen, die überhaupt nicht altersentsprechend sind. Also wir reden noch nicht mal vom Unfallschutz. Einfach in denen den Kindern schon etwas vorgegeben wird, die Kinder sehen etwas und das wird gekauft, ja. Mit Absatz und (.) auch noch nicht mal witterungsentsprechend, das/ Dem wird auch einfach nachgegeben. Da geht es einfach nur darum, schick auszusehen. Das ist alles, ja. Also mit Feinstrumpfhosen, (lachen) mit Absätzen im Alter, na ja, da fragt man sich (.) gut. (..) Aber geht natürlich aus bestimmten Gründen halt nicht, ne, also Unfallschutz et cetera pp. Aber das gibt es auch“ (GD4/91).

Die Erzählperson beschreibt in ihrer Aussage Mädchen, die keine alters- und witterungsadäquate Kleidung tragen. Es ist zu vermuten, dass diese Mädchen auch aufgrund der Verletzungsprophylaxe, die ebenfalls angedeutet wird, in ihrer Bewegung durch die Kleidung begrenzt werden. Da die Erzählperson in ihrer Antwort ausschließlich das weibliche Geschlecht beschreibt, ist zu vermuten, dass Jungen in der Einrichtung keine entsprechende Einschränkung erfahren. Belegt werden kann dies aufgrund der Aussage jedoch nicht. Es folgt eine Antwort einer anderen Erzählperson, die das in den letzten Jahren immer stärker werdende Gendermarketing der Spielwarenindustrie in ihrer Antwort aufnimmt:

B: „Das ist aber auch/ Von der Gesellschaft wird es ja im Endeffekt schon vorgelebt. Also wenn ich zum Beispiel ins xy-Center gehe und ich gehe zu Spiele Max. Da habe ich auf der einen Seite die Abteilung für die Mädchen, auf der anderen Seite die Abteilung für die Jungs. Da ist nicht, dass das gemischt ist oder sonst irgendwas, nein. DA sind die Mädchen, DA sind die Jungs. Und vom Mädchen wird eben halt immer erwartet, Mädchen ist Prinzesschen, Mädchen darf Absatzschuhe anhaben, Mädchen darf Rosa tragen, ein Junge nicht. Da ist das eben halt/ Das das fängt ja schon beim Spielzeug an. Also (..) ein Junge (.) ist MIR hier noch nie aufgefallen/ Dass ein Junge hier großartig mit einer Puppe zur Kita gekommen ist, wenn Spielzeugtag war. Nein, das ist nicht. Das ist immer dieses typische Jungs-Spielzeug, Mädchen-Spielzeug“ (GD4/92).

Die Begrenzung wird in dieser Aussage entlang vermeintlich sozialer Normen, die Geschlechterstereotype vermitteln, reflektiert. Dabei bezieht die Erzählperson die Erfahrungen, die Kinder in ihrem Alltag in Bezug zum Spielzeug machen, auf die Kita. In der Aussage zeigt sich, dass sich die Begrenzung auf beide Geschlechter beziehen kann. Sowohl Jungs sind in ihrer Wahl des Spielzeugs begrenzt als auch Mädchen. Die folgende Aussage einer weiteren Fachkraft unterstreicht den bisherigen Diskussionsverlauf:

C: „Ich finde auch, dass das von der Werbung so vorgegeben wird. [A: Mhm (bejahend), genau.] Die die (.) IDOLE der Mädchen und der Jungs, die sind völlig unterschiedlich, ja. Ein Mädchen möchte im Moment VIOLETTA sein oder wie auch immer und ein Junge, da fällt mir jetzt nichts dazu ein, aber, ja. Das ist von der Werbung auch schon so [A: Ja, so ein]

vorgegeben. Und wie xy (Name) schon sagt, wenn man nach Spiele Max reingeht, stimmt. Es ist einfach aufgeteilt. [B: Ja, es ist aufgeteilt.] In Rosa und Blau“ (GD4/93).

In der Aussage der Erzählperson steckt die Begrenzung der Auswahl für das Spielzeug in Bezug auf das jeweilige Geschlecht, mit der eine entsprechende Rollenzuschreibung „verkauft“ wird.

Der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ wird von den Erzählpersonen auch vor einem zeitlichen Kontext, der teilweise biografische Aussagen enthält, beschrieben. Dabei wird ein Unterschied zwischen der Kindheit heute und der eigenen Kindheit dargestellt. So wird in der folgenden Sequenz zunächst das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen expliziert. Im Mittelpunkt der Aussagen steht das draußen Spielen ohne Aufsicht der Erwachsenen. Auf die Frage „Sie haben jetzt gerade? eben schon so ein bisschen von Ihrer eigenen Kindheit und Ihren Erfahrungen angefangen, in Ihrer Kindheit haben Sie sich wahrscheinlich ganz anders bewegt als Kinder heute“ antworten die Erzählpersonen mit folgender Diskussion:

X: „Viel freier“ (Durcheinandergemurmel) (GD1/400).

X: „Wir durften raus“ (GD1/402).

X: „Wir MUSSTEN raus“ (lachen) (GD1/403).

X: „Wir konnten draußen uns bewegen [B: ja], wir durften/ Waren draußen, hat keiner geguckt [B: ja], was wir tun oder was wir nicht tun“ (diverse Zustimmungen, kurzes Durcheinandergemurmel) (GD1/404).

X: „Ohne Aufsicht. Wir hatten gerade in [...] der Fortbildung vor zwei Wochen oder so, da hatten wir das Thema auch. Und haben festgestellt, zumindest, ich sage mal, bei uns Eltern, dass wir alle ohne Aufsicht eigentlich, also ich zum Beispiel, im Dorf unterwegs waren. (.) Da hat sich mal ein Erwachsener, der da zufällig des Weges kam, hat sicher da mal ein Auge drauf geworfen, aber wir waren nicht so ständig, also wir mussten nicht in den Turnverein und so, sondern wir haben uns eben bewegt, im Wald oder am Fluss oder wo auch immer, ja?“ (GD1/405–407).

Im Gegensatz dazu grenzt sich die Erzählperson in der folgenden Antwort von der heutigen Generation der Kinder ab. Dabei wird das Motiv „Bewegung ist Struktur“ und damit das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ beschrieben:

X: „Ja, und wenn, ist man mal alleine zum Training gefahren, (diverse Zustimmungen) also (..) ich war auch beim Leichtathletik, aber da hat meine Mama mich nicht hingebacht“ (GD1/408).

In der folgenden Antwort wird der Diskurs auf das Geschlecht bezogen:

X: „Und ich denke, wir haben ja auch viele verschiedene Spiele gespielt. [X: (hustet)], wir waren nicht Mädchen und Jungs. Wir haben immer zusammengespielt. Ob es Fußball war oder (.) andere Spiele“ (GD1/409).

In der Antwort wird das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ beschrieben, indem die Relevanz von Geschlecht als Strukturierungskategorie verneint wird. In der Folge konkretisiert eine Erzählperson ihr Spiel in der Kindheit mit Bezug auf das männliche Geschlecht. Auf sprachlicher Ebene kommt die Thematisierungsregel der Totalisierung zum Tragen. Ausnahmen scheinen damit ausgeschlossen zu sein.

X: „Ich hab nur mit Jungs gespielt“ (GD1/410).

X: „Oder Mädchen gegen Jungs“ (einige lachen, kurzes Durcheinandergemurmel) (GD1/411).

X: „Mädchen fangen die Jungs und umgekehrt“ (GD1/412).

X: „Genau“ (GD1/413).

X: „Und geprügelt haben wir uns auch“ (kurzes Durcheinandergemurmel) (GD1/414).

X: „Mit Jungs“ (GD1/415).

In der Analyse kann den Erzählpersonen eine vergeschlechtliche Invertierung stereotyper Zuschreibungen unterstellt werden. Ob sie in den Aussagen bewusst die Zuschreibungen umkehren, kann nicht abschließend verifiziert werden. Es bleibt jedoch die Feststellung, dass die Erzählpersonen mit ihren biografischen Ausführungen einen Unterschied in der Bewegung in Bezug zum Geschlecht zwischen der eigenen Kindheit und der Kindheit heute darstellen. Während die eigene Kindheit das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ und damit auch das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ definiert, beschreibt die Kindheit heute das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ und damit „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“. Dass auch biografische Erfahrungen ambivalent sein können, zeigt das folgende Beispiel einer Gruppendiskussion:

A: „Ja, da (.) muss ich eigentlich jetzt sagen, bin ich total mädchenuntypisch aufgewachsen. Ich habe Kleider gehasst. Es war einfach unpraktisch, ja. Ich habe so dicke Cordhosen immer gehabt. Und sonntags musste ich dann aber ein Kleid anziehen. Aber ich durfte von (.) Montag bis Samstag immer in meinen Cordhosen unterwegs sein und ich hatte auch immer ein Taschenmesser bei mir und das war völlig akzeptiert so und da gab es auch gar keine/ (..) Hat keiner versucht, mich dazu zu überreden, aber Sonntag war halt so (.) Familientag. Man ist in die Kirche gegangen und dann haben alle Mädchen bei uns das gleiche Kleid angehabt und (.) Kniestrümpfe, Lackschuhe und so. Ich habe mich dann immer auf Montag gefreut (lachen) dass ich das nicht mehr anziehen musste. Ja“ (alle lachen) (GD4/99).

C: *Da beneide ich dich drum. (lachen) Ich musste immer in Kleid und Strumpfhose oder Kniestrümpfen rumlaufen, weil meine Mutter hat die selbst genäht und (.) dass/ Ein Mädchen lief halt im Kleid rum und die Bewegungsfreiheit ist echt eingeschränkt dadurch“ (GD4/100).*

Die Aussagen der Erzählpersonen beschreiben vor dem Hintergrund der Biografie die zentralen Motive „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ und damit den entsprechenden Spannungsraum im Rahmen ihrer Kindheitserinnerungen. Sich selbst und damit das weiblich konnotierte Geschlecht rückt die Aussage der zweiten Erzählperson in Richtung „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“. Dabei erfolgt die Einschränkung durch die entsprechende Kleiderwahl. In der ersten Aussage ist die Begrenzung auf den Sonntag beschränkt. Den Rest der Zeit „durfte“ die Erzählperson „in Cordhosen unterwegs sein“. In diesem Teil der Aussage wird das weibliche Geschlecht in Richtung Freiheit verortet. Die Wortwahl „durfte“ legt die Vermutung nahe, dass das Verhalten von der „Norm“ abweicht und der Genehmigung bedurfte und es sich deshalb um eine Ausnahme handelt. Ob dies seinen Grund im Geschlecht der Erzählperson hatte, kann nicht abschließend belegt werden.

Der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ kann damit auf verschiedenen Ebenen dargestellt werden. Er ist sowohl im Rahmen biografischer Kontexte belegbar wie auch in Aussagen zur Bedeutung der Bewegung im Alltag. Dabei kann der weiblich konnotierte Körper eher dem zentralen Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ zugeordnet werden, während über den männlich konnotierten Körper eher das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ beschrieben wird. Die Bewegung von Mädchen/Frauen wird dabei in den Aussagen der Erzählpersonen beispielsweise durch Kleidung und Material aber auch durch den Raum begrenzt. Die Bewegungsformen von Jungen/Männern hingegen zeichnen sich dadurch aus, dass sie mehr Raum in Anspruch nehmen (können) und kaum von außen eingeschränkt werden. Die Verortung von Geschlecht im Spannungsraum ist Thema im folgenden Kapitel.

9.2.4 Motiv: „Geschlecht wird verortet“

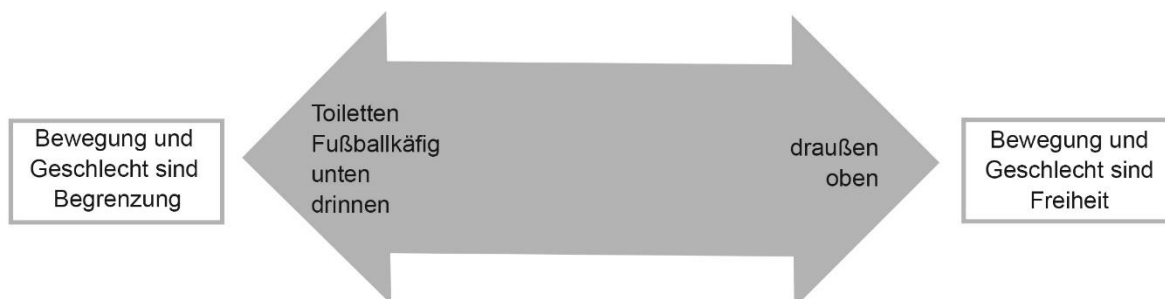


Abbildung 15: Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

In den Aussagen der Erzählpersonen, die das Motiv „Geschlecht wird verortet“ beschreiben, kann aufgezeigt werden, dass über Räume beziehungsweise die Verortung des Körpers im Raum Geschlecht konstruiert wird. Die Räume werden dabei in der Regel als exklusiv reserviert für ein Geschlecht beschrieben. Der „Eintritt“ in den Raum erfolgt über sichtbare oder unsichtbare Zugangsvoraussetzungen. Orte, die in den Aussagen der Erzählpersonen benannt werden, sind beispielsweise der Fußballkäfig, die Toiletten in der Kita, der Rollenspielbereich oder das „Drinnen sein“ und „Draußen sein“. In den entsprechenden Interviewsequenzen wird dabei dargestellt, dass beispielsweise Toilettenräume durch ihre Benutzung und den dabei eingeschränkten Zugang des Raumes für das jeweils andere Geschlecht, die Segregation in Männer und Frauen unterstützt. Im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ können entsprechende Aussagen für beide benannten Geschlechter somit in Richtung Begrenzung verortet werden. Interviewsequenzen zum Fußballkäfig hingegen beschränken den Zugang eher für das weibliche Geschlecht.

Über Aussagen und darin enthaltene Thematisierungsregeln der Raum- und Gefäßmetaphorik können in den Antworten der Erzählpersonen weitere „Räume“ abgebildet werden, über die Geschlecht konstruiert wird. Vertreter des männlichen Geschlechts werden dabei in den Aussagen der Erzählpersonen tendenziell draußen, oben und vorne verortet, während Vertreterinnen des weiblichen Geschlechts eher drinnen sind und am Boden stehen bleiben. Über diese Verortungen im Raum kann das Motiv im Spannungsraum zwischen den beiden zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ dargestellt werden. Eine generelle Zuordnung in Richtung einer der beiden Pole ist nicht möglich. Aussagen zum männlichen Geschlecht beschreiben dabei eher das Motiv Richtung Freiheit, während die Sequenzen zum weiblichen Geschlecht eher in Richtung Begrenzung verortet werden können. Entsprechende Beispiele finden sich sowohl im Unterkapitel „drinnen und draußen – Geschlecht wird verortet“ als auch im Unterkapitel „oben und unten – Geschlecht wird verortet“.

9.2.4.1 Toilettenräume – „Geschlecht wird verortet“

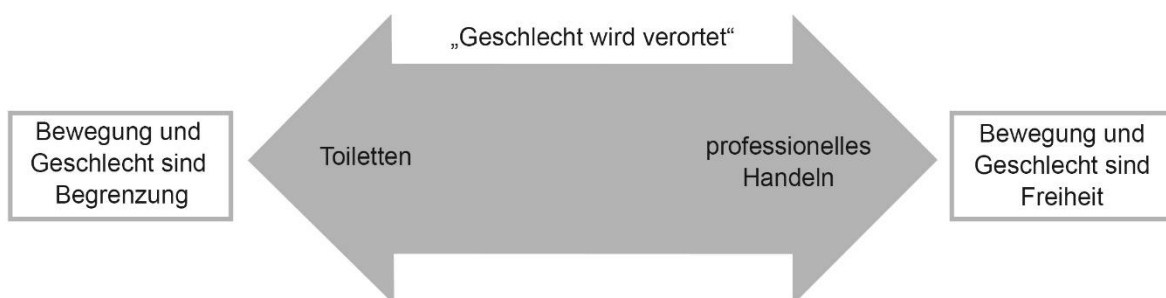


Abbildung 16: Toilettenräume – Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

Das Motiv „Geschlecht wird verortet“ wird unter anderem in zwei Aussagen unterschiedlicher Erzählpersonen im Diskurs zu den Toilettenräumen in der Kita beschrieben. Dabei ist festzustellen, dass es im Spannungsraum zwischen den beiden zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ in Bezug zum professionellen Handeln der Fachkräfte unabhängig vom Geschlecht eher in Richtung Freiheit verortet werden kann. Der Raum als solcher fungiert jedoch als Segregationselement und beschreibt damit im Spannungsraum eher das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“. Dabei fungiert bereits die Bereitstellung von Frauen- und Männertoiletten in unserer Gesellschaft als Ort der Segregation. Schon durch das Betreten einer entsprechenden Toilette wird Geschlecht konstruiert. Goffman/Knoblach bezeichnen diesen Vorgang als „Institutionelle Reflexivität“ (2001, S. 134).

„Die Trennung der Toiletten wird als natürliche Folge des Unterschieds zwischen den Geschlechtskategorien hingestellt, obwohl sie tatsächlich mehr ein Mittel zur Anerkennung, wenn nicht gar zur Erschaffung dieses Unterschieds ist“ (ebd.).

Ein Verweis auf das Spannungsverhältnis zwischen den Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ ist angebracht, da die Erzählpersonen qua Toilettennutzung die Einschreibung von Geschlecht in den Körper explizieren. Die Toilette symbolisiert dabei den Raum und damit die Umwelt, durch die Geschlecht konstruiert wird. In den vorliegenden Interviews wird das Thema nicht von der jeweiligen Interviewerin eingebracht. Die Erzählpersonen explizieren ihre Ideen dazu von sich aus. So antwortet eine Erzählperson auf die Frage „Wie bewegen sich Mädchen und Jungen in der Kita“ mit folgender Aussage:

„Ja, das ist eine gute Frage. Also (.) wir haben bei uns in der Einrichtung die Toilettenräume neben dem Gruppenraum. Und da ist es so, (.) da sind zwei (.) einzelne Kabinen mit jeweils einer Toilette. Und in allen Gruppen gibt es einmal Mädchen und einmal Jungen. Nur bei uns nicht. (.) Finde ich auch nicht nötig, die Toilette, die frei ist, die kann doch nehmen, auf der Toilette ist man doch für sich, da brauche ich doch nicht einen Jungentrakt und da brauche ich nicht einen Mädchentrakt [...]“ (GU3FK4/73).

Mit dem Einstieg positioniert sich die Erzählperson der Interviewerin gegenüber als Wissende. Sie bewertet die Frage für sich selbst positiv und geriert sich damit als Expertin. Der spontan empathische Aufgriff und die damit einhergehende Qualifizierung der Frage, die in dieser Form so im Interviewverlauf bei anderen Fragen nicht konstatiert werden kann, verdeutlicht, dass die Erzählperson auf das Thema anspringt. Sie reifiziert dabei nicht die in der Frage immanente Geschlechterdifferenz, sondern expliziert ihre eigene Vorstellung. Obwohl nach der Bewegung von Mädchen und Jungen in der Kita im Rahmen der täglichen Arbeit gefragt wurde, scheint sie zunächst den Bewegungsaspekt zu übergehen. Stattdessen verwendet die

Erzählperson mit der Einführung der Toilettenräume ein normatives Symbol für Geschlechtertrennung im öffentlichen Raum. Dabei stellt sie auf sprachlicher Ebene dem Symbol für Kollektivierung („Toiletten- und Gruppenräume“) ein Symbol der Singularisierung („einzelne Kabinen mit jeweils einer Toilette“) gegenüber. Dieses Prinzip der Gegenüberstellung nutzt sie auch im weiteren Verlauf der Antwort und erweitert es um das sprachliche Mittel der Ausnahme. Dabei beschreibt die Erzählperson das Vorhandensein von Mädchen und Jungen in der Gruppe als naturgegebenen Fakt der Geschlechterdurchmischung, um dann jedoch die Ausnahme „nur bei uns nicht“ zu präsentieren. Diese Aussage lässt sich auf zweifache Weise interpretieren. Im Sinne der Reifikationsgefahr ist es möglich, dass die Erzählperson ihr eigenes Handeln als Abgrenzung vom Handeln der anderen aufgrund der in der Frage durch sie antizipierten kritischen Haltung beschreibt. Während andere die tradierten Geschlechterverhältnisse aufgreifen, grenzt sie sich durch ihre „politisch korrekte“ und damit auch im Hinblick auf die Interviewende vermeintlich „sozial erwünschte“ Antwort ab. Die zweite mögliche Interpretation verweist darauf, dass die Erzählperson in ihrer Antwort die in der Arbeitswelt manifestierten Geschlechterregeln rezipiert. Diese Auffassung wird sowohl durch die einleitende Sequenz als auch durch die folgenden Ausführungen unterstützt, in der sie Geschlechterdifferenzierung über das Individualisierungsmotiv beschreibt:

„Finde ich auch nicht nötig, die Toilette, die frei ist, die kann doch nehmen, auf der Toilette ist man doch für sich, da brauche ich doch nicht einen Jungentrakt und da brauche ich nicht einen Mädchentrakt“ (GU3FK4/73).

Dabei ermöglichen es die Formulierung „einzelne Kabinen mit jeweils einer Toilette“ in ihrer Singularität, Geschlechterdifferenzierung auch sprachlich zu manifestieren. Die Nutzung der Toiletten als Synonym für das Erlernen von Heteronormativität über den Raum beschreibt die Erzählperson auch mit folgender Antwort:

„Die Jungens kriegen bei uns beigebracht, sie müssen sich hinsetzen und sauber hinterlassen. Und das funktioniert. Also ich gehe öfters die Toiletten kontrollieren, ja. Das ist sauber, also unsere Jungs halten sich dran, dass sie sich hinsetzen“ (GU3FK4/73).

Vom Konstruktionszwang der Heteronormativität versucht sich die Erzählperson gleichzeitig abzugrenzen. Hinsetzen auf der Toilette wird dabei von ihr mit sauberen Toiletten gleichgesetzt. Folgt man dieser These, so müssten alle Frauentoiletten sauber sein. Schließlich müssten dann qua Definition alle Frauen im Sitzen Wasser lassen. Dass beides nicht der Realität entspricht, werden die meisten Nutzerinnen öffentlicher Toilettenräume wissen. Die von der Erzählperson aufgestellte Abgrenzung der Geschlechter durch die unterschiedliche Toilettennutzung ist nicht haltbar. Auch historisch betrachtet ist Wasser

lassen im Sitzen oder im Stehen durchaus beiden Geschlechtern zuzuordnen. So schreibt Herodot über das Leben im alten Ägypten:

„So gehen in Ägypten die Frauen auf den Markt und treiben Handel, und die Männer sitzen zuhause und weben. Und die anderen Völker schlagen beim Weben den Einschlag von unten nach oben fest, die Ägypter von oben nach unten. Die Männer tragen die Lasten auf dem Kopf, die Frauen auf den Schultern. Die Frauen lassen ihr Wasser im Stehen, die Männer im Sitzen“ (Herodotus, 2005, S. 35 f.).

Herodot stellt damit das Wasser lassen der Frauen im Stehen in einen direkten Zusammenhang zu anderen Tätigkeiten, die mit Stärke und Selbständigkeit verbunden werden können. Unabhängig davon, ob dieser Bericht Tatsachen beschreibt oder reine Fiktion darstellt, lässt sich festhalten, dass auch aus anatomisch-medizinischer Sicht sowohl Männer als auch Frauen den Urin im Stehen durch entsprechende Handgriffe vom Körper weglenken können. Jedoch scheint es in unserer Zeit nur dem Mann erlaubt zu sein, diese Handlung zu vollziehen. Das Wasser lassen im Stehen ist somit eine kulturell bedingte Differenzierungskategorie, die es vordergründig erlaubt, die Menschen, die im Sitzen Wasser lassen, als Frauen und diejenigen, die dies im Stehen verrichten, als Männer zu definieren. Dabei dekonstruiert die Erzählperson im vorliegenden Interview mit ihrer Aussage die Differenz zwischen Männern und Frauen indem sie „Jungs“ anleitet, im Sitzen Wasser zu lassen. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Blick in die populärwissenschaftliche Literatur. So ist auf der Internetseite der Zeitschrift Apothekenumschau ein Artikel mit dem Titel

„Warum Männer im Sitzen pinkeln sollten – Sitzen statt spritzen. Urologe Dr. Wolfgang Bühmann über die anatomischen, psychologischen und hygienischen Vorteile des Sitzpinkelns“ (Kelm, 2016)

zu finden. Männer werden hier als „Spielkinder“ tituliert, die ihren Trieb auch beim Wasser lassen ausleben. Weiterhin wird Dr. Bühmann mit den Aussagen

„Wer das Bad putzt, der passt auf, dass nichts spritzt. Wer nicht putzt, passt auch nicht auf“ (ebd.)

und

„Eltern sollten ihren Söhnen ruhig von Anfang an das Pieseln im Sitzen beibringen. Sie werden dadurch nicht verweichlicht“ (ebd.)

zitiert. Diese Aussagen können im wissenschaftlichen Sinne nicht als allgemeingültig bestehen. Sie illustrieren jedoch die mit diesem Thema scheinbar immanent verbundene Geschlechterdifferenzierung und die Diskussion, die entsteht, wenn die vermeintlich natürlichen Vorgaben in Frage gestellt werden. Der Spannungsraum zwischen den zentralen

Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ scheint hierbei auf. Das Ergebnis einer entsprechenden Erziehung beschreibt eine Erzählperson im Rahmen eines vorliegenden Interviews mit der Aussage:

„[...] oder/ Was weiß ich, jetzt auch beim Wickeln, ne? Sehen die natürlich, der hat einen Penis, das ist ein Junge, ne? (lachen) Das ist ein Mädchen (..), ja, oder auch der älteste Junge gerade im Moment, der hat es auch so ein bisschen so drauf, der sagt dann, nein, da gehen wir nicht hin, auf das Klo, das ist ein Mädchenklo. Ne? Wir gehen nur/ Die Jungs gehen alle nur hier drauf. Also der/ Der macht da tatsächlich so ein bisschen Jungs-Mädchen-Front (.), aber (.), ja, wir/ Wir haben das gar nicht so, dass wir jetzt so sagen, das machen nur die Mädchen oder nur die Jungs [...]“ (GU3FK7/76).

Dabei findet in der Aussage neben der scheinbar naturgegebenen Dualität der Geschlechter, die sich an den primären Geschlechtsorganen orientiert, ein Versuch der Dekonstruktion statt. Während die Erzählperson einen Jungen beschreibt, der durch seine Handlungen als Synonym für das Erlernen von Heteronormativität durch räumliche Gegebenheiten fungiert, stehen die Fachkräfte durch ihre Aussagen für ein Auflösen der Geschlechterdifferenz. Bezogen auf die Aussage zum professionellen Handeln, kann das Motiv im Spannungsraum somit zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verortet werden. In diesem Fall ist keinem Geschlecht ein spezifischer Pol im Spannungsraum zuzuordnen. Für die Aussagen zur Toilettennutzung im Allgemeinen gilt jedoch, dass diese aufgrund des exklusiven Zugangs zum Ort im Spannungsraum eher das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ beschreiben.

9.2.4.2 Fußballkäfig – „Geschlecht wird verortet“

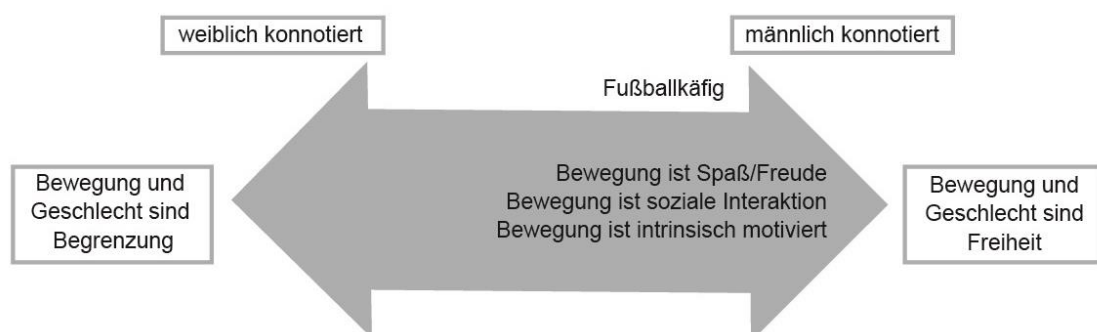


Abbildung 17: Fußballkäfig – Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

Das Geschlecht über die Verortung des Körpers im Raum konstruiert werden kann, zeigen neben dem Diskurs zur Toilettennutzung auch Aussagen der Erzählpersonen zum Fußballspiel. In der folgenden Interviewsequenz wird dabei deutlich, dass der Raum, in dem

das Fußballspiel stattfinden kann, als Segregationselement dienen kann. So antwortet im Rahmen der zweiten Erhebung eine Erzählperson auf die Frage „Gibt es irgendwelche Bewegungen, die Jungs dann bräuchten? (.) Aus Ihrer Beobachtung?“:

„[...] Wenn der Fußballkäfig offen ist, Bälle haben immer die Jungs mit zum Beispiel, das stimmt schon, und die wollen Fußball spielen. Also das fordern die auch. Das ist eigentlich bei den Mädchen/ Die gehen dann zwar manchmal mit, aber die kommen auch ganz schnell wieder zurück, weil, das passt denen irgendwie nicht. Also das/ Da gibt es doch einen Unterschied, doch, ja, stimmt. Ja, das/ Ja, weil, man denkt nicht drüber nach, weil das so, ja, macht man den Fußballkäfig auf, mach ich auf und/ Aber wenn man genauer hinguckt, doch, da sind doch meistens die Jungs drin [...]“ (GFK8/47).

Die Sequenz beginnt mit der Metapher des „offenen Fußballkäfigs“. Im zweiten Teil des Satzes nimmt die Erzählperson zunächst die in der Frage immanente Zuschreibung der Geschlechterdualität auf und bestätigt für sich den Zusammenhang zwischen Fußballkäfig und Bällen auf der einen Seite und Jungen auf der anderen Seite mit der Feststellung „Das stimmt schon“. Für die Bewegung der Jungen werden in der Sequenz die Motive „Bewegung ist soziale Interaktion“ und „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ dargestellt. Dabei scheint es sich um eine nicht geplante sportliche Aktivität der Jungen zu handeln, die im Spannungsraum Richtung „Bewegung ist Freiheit“ verortet werden kann. Der Fußballkäfig unterstreicht dabei den Geselligkeitsaspekt der Gruppenaktivität und rückt diese über das Motiv im Spannungsraum ebenfalls in Richtung Freiheit. Die in Kapitel 8.3.1 beschriebene Kippfigur entfaltet sich in der Antwort im Hinblick auf die Motive zum Doing Gender, indem die Erzählperson zunächst die in der Fragestellung immanenten Topoi reifiziert und dann im Anschluss das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ expliziert. Die Erzählperson beschreibt dabei die beiden Geschlechter in der Rolle der externen Beobachterin. Jungen besitzen in der Logik der Erzählperson für das Spiel mit dem Ball die Handlungsmacht, während Mädchen nur Mitläuferinnen sind. So werden Handlungen von Jungen mit Aktionsprädikaten wie „spielen wollen“ beziehungsweise „fordern“ versehen. Die Begriffe unterstellen eine Zielgerichtetheit und damit Absicht. Die Handlung der Mädchen wird demgegenüber mit dem Prozessprädikat „mitkommen“ verknüpft und vollzieht sich hier scheinbar ohne willentliche Einwirkung der Protagonistinnen. Durch die Verwendung von Raummetaphern wird das Motiv „Geschlecht wird verortet“ in der Aussage der Erzählperson expliziert und damit die Konstruktion von Geschlecht dargestellt. Während für Jungs der Fußballkäfig offen ist und damit der Raum jederzeit begehbar, steht für Mädchen das mit- beziehungsweise zurückkommen. Sie bleiben sprichwörtlich da, wo sie sind, beziehungsweise kommen dorthin zurück und können sich den Raum des Fußballspiels nicht dauerhaft erobern. Dabei wird der Fußballkäfig als Gefäßmetapher zum Synonym für die Exklusivität des Spiels der Jungen. Alle, die sich im Käfig befinden, gehören zur Gruppe „Fußball spielender Jungen“. Diesen Raum können

Mädchen zwar betreten, aber sie verlassen ihn auch schnell wieder, da „es denen irgendwie nicht [passt]“. Die Sportart Fußball, hier symbolisiert durch den Fußballkäfig, wird in der Aussage der Erzählperson somit zum geschlechtsspezifischen Segregationselement, da Frauen nur einen begrenzten Zugang zur entsprechenden Ressource haben. Das Bild des Fußballkäfigs beschreibt dieselbe Erzählperson etwas später im Interview nochmals auf die Frage „Wie könnte denn ein männlicher Kollege Bewegung in der Kita anbieten? [...]“:

„[...] Also ich weiß, als er zwei Tage Hospitation hatte bei uns, bei der Vorstellung, war er im Fußballkäfig (lachen) und die Jungs haben sich gefreut. (.) Also wenn jemand/ (.) Wenn da ein Mann da ist, der das gerne macht, wir hatten auch schon mal eine Kollegin, die war auch im Fußballkäfig, so richtig als Schiedsrichter, die kannte die Regeln, aber das war mal eine und die ist weg, und seitdem ist Fußball nicht mehr so unser Thema, wir lassen die Jungs spielen, oder wenn man ein Praktikant da ist, da sind die alle glücklich, ansonsten“ (GFK8/73).

In dieser Sequenz beschreibt die Erzählperson ein exemplarisches Fallbeispiel als Ausnahme. Die Regel „Männlich konnotierte Personen sind fußballaffin, weiblich konnotierte Personen spielen keinen Fußball“ scheint sich damit zu bestätigen. Als Motive zur Bewegung werden in Bezug zum männlichen Geschlecht und zum Fußball spielen die Motive „Bewegung ist Spaß/Freude“ und „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ beschrieben. Zum Ausdruck kommt dabei die Freude über das Spiel ebenso wie die Freiwilligkeit der sportlichen Aktivität. Beide Motive können im Spannungsraum Richtung Freiheit verortet werden. In der Sequenz kommt die Raummetapher des Fußballkäfigs wiederum zum Einsatz. Sie markiert auch in dieser Aussage einen abgeschlossenen Raum, den nur betreten kann, wer über die entsprechenden Zugangsvoraussetzungen wie Regelkenntnis verfügt. Im Käfig befinden sich somit auch in dieser Aussage nur männlich konnotierte Personen, die wiederum durch ihre Zuschreibungen die Motive zur Bewegung und zum Doing Gender determinieren. Als Ausnahme wird eine weibliche Kollegin beschrieben, die sich im weiten Feld des Fußballs auskennt und damit die Zugangsvoraussetzungen für das Betreten des männlich konnotierten Raumes durch Fachkenntnis erfüllt. Dadurch genießt sie in der Aussage der Erzählperson eine Sonderstellung, die das gängige Geschlechterverständnis untermauert. Das Symbol des Käfigs kann auch in dieser Sequenz als Synonym für die Konstruktion von Geschlecht gedeutet werden.

9.2.4.3 Draußen versus drinnen – „Geschlecht wird verortet“

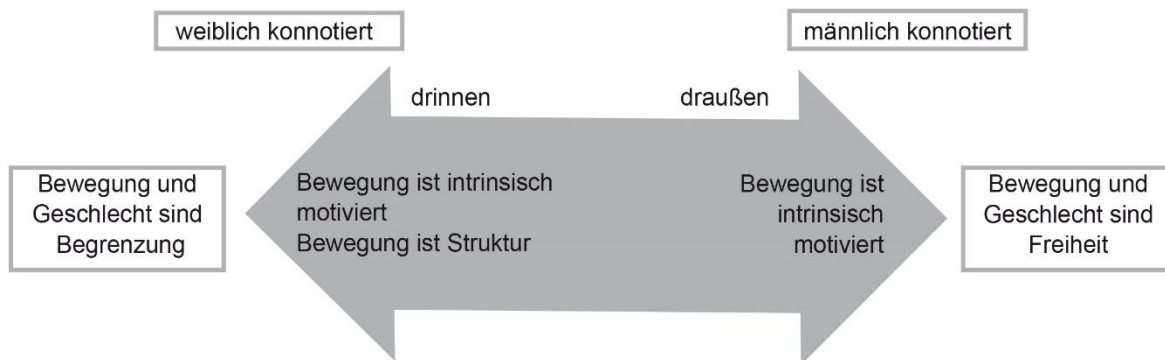


Abbildung 18: Drinnen versus draußen – Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

Über die in den Thematisierungsregeln beschriebene Raum- und Wegmetaphorik wird in den Aussagen der Erzählpersonen ebenfalls deutlich, wie Geschlecht konstruiert und die Antworten im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven verortet werden können. Dabei lässt sich auch in den Aussagen zum „Drinnen sein“ und „Draußen sein“ der Bezug zu den im BiK-Projekt herausgearbeiteten zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ herstellen (vgl. Böcker et al., 2014, S. 22ff.; Koch et al., 2016, S. 163ff.) und mit der Zuschreibung zu einem Geschlecht zu den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ beziehungsweise „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verbinden. Wie bereits dargestellt, ist das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ über das „freie und natürliche Aufwachsen“, über „soziale Kontakte zu anderen Kindern“ und eine „fehlende Kontrolle durch erwachsene Bezugspersonen“ (vgl. Böcker et al., 2014, S. 22f.) definiert. Diese Merkmale finden sich in Bezug auf das „Draußen sein“ auch in den Aussagen der Erzählpersonen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in Verbindung zu (Bewegungs-)Handlungen männlich konnotierter Personen wieder. So beschreibt beispielsweise eine männliche Erzählperson die eigenen Bewegungserfahrungen wie folgt:

„[...] dass es dann auch sehr viel Bewegung draußen gab in den Siedlungen damals (.) und, ja, Bewegung war eigentlich immer irgendwo so ein Aspekt. [I: mhm] Fußballspielen oder draußen rumlaufen oder Rollschuhfahren, also es war immer irgendwie/ Irgendwas gab es da immer, was/ Was/ Bewegung war positiv besetzt [...]“ (GU3FK6/138).

Das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ hingegen wurde in den Aussagen der Erzählpersonen im Rahmen des BiK-Projektes beschrieben, wenn Bewegung „strukturell“, „zeitlich“, „räumlich“ oder durch die „Verletzbarkeit des eigenen Körpers“ begrenzt wurde (vgl. ebd., S. 23). Analogien sind dabei in den Aussagen im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit ebenfalls zu finden, wenn die Erzählpersonen vorwiegend weiblich konnotierte Menschen mit dem „Drinnen sein“ in Verbindung bringen. Beispielhaft für

entsprechende Aussagen steht die folgende Antwort einer Erzählperson auf die Frage „Wie könnte ein männlicher Kollege Bewegung in der Kita anbieten?“:

„Ein männlicher Kollege. (6) Ich glaube, auch was ich gerade schon so gesagt habe, dass da auch schon der Unterschied dann auch stark rauskommt, im Gegensatz zu uns, dass ein männlicher Kollege (..) VIEL eher sagen würde, wir packen jetzt hier drei Fußbälle ein und (..) laufen mal einen Kilometer zur nächsten großen Wiese [...] Natürlich bauen wir auch große Sachen in der Turnhalle auf und machen Bewegungsbaustellen, aber man macht ja auch viel Bewegungslieder, ne? Dass man so auch mit in den musikalischen Bereich reingeht, (..) Tänze, (..) ich gla/ Ja. Ich glaube, das wäre ein riesengroßer Unterschied, [...]“ (GU3FK9/152).

In dieser Sequenz werden mehrere dichotome Gegensatzpaare einander gegenübergestellt. Während die Erzählperson zunächst mit der Aussage „ein männlicher Kollege“ die in der Frage enthaltene Wortwahl aufnimmt, stellt sie diesem in der Folge das anonyme „man“ beziehungsweise kollektive „uns“ entgegen. Auch bei der Auswahl der sportlichen Aktivitäten nutzt die Erzählperson mit Tanzen und dem musikalischen Bereich auf der einen Seite und Fußball auf der anderen Seite zwei Antipole, die mit ihren immanenten Zuschreibungen Geschlecht konstruieren können. Dabei bringt die Erzählperson in ihren Ausführungen mit der epistemischen Markierung „Ich glaube...“ zunächst die Vagheit ihrer Aussage zum Ausdruck. Dieser Vorsichtigerkeitsmarkierung steht im selben Satz durch den Begriff „stark rauskommt“ ein Gegenpol, der Spannung anzeigt, gegenüber. Es folgen die metaphorischen Konzepte der Gefäß- und Wegmetaphorik. Dabei stehen die Aussagen „der Unterschied kommt raus“ und „Fußbälle werden eingepackt“ für den männlich konnotierten Kollegen, während weibliche Fachkräfte „in der Turnhalle bauen“ und „in den musikalischen Bereich reingehen“. Auch die Wegmetapher „einen Kilometer zur nächsten großen Wiese laufen“ deutet an, dass sich das männliche Geschlecht über die Aussage im Spannungsraum eher Richtung Freiheit verorten lässt. Dies geschieht über das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“, welches in diesem Fall eine körperliche Aktivität beschreibt, die nicht vorgeplant ist. Dem Bild des männlichen Kollegen als aktiv, sich draußen aufhaltend und nach vorne gewandt, steht das Bild der weiblichen Fachkräfte als die, die drinnen sind, gegenüber. Im Gegensatz zum männlichen Kollegen bieten die weiblichen Fachkräfte eher geplante sportliche Aktivitäten an. Das Motiv „Bewegung ist Struktur“ wird hierbei im Spannungsraum eher Richtung Begrenzung verortet. Die zentralen Motive „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ werden somit über die Bewegung definiert. Die Sequenz endet wiederum mit einer epistemischen Markierung der Ungewissheit „Ich glaube“ und einem großen Spannungsbogen, der seinen Gegenpol in der Wortwahl „riesengroßer Unterschied“ findet. Die Kippfigur kann in dieser Sequenz als homologes Muster dargestellt werden. Sie entfaltet sich im Hin- und Herkippen zwischen Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi und

Konstruktion von Geschlecht in den Motiven „Geschlecht wird gespielt“ und „Geschlecht wird verortet“.

9.2.4.4 *Oben versus unten – „Geschlecht wird verortet“*

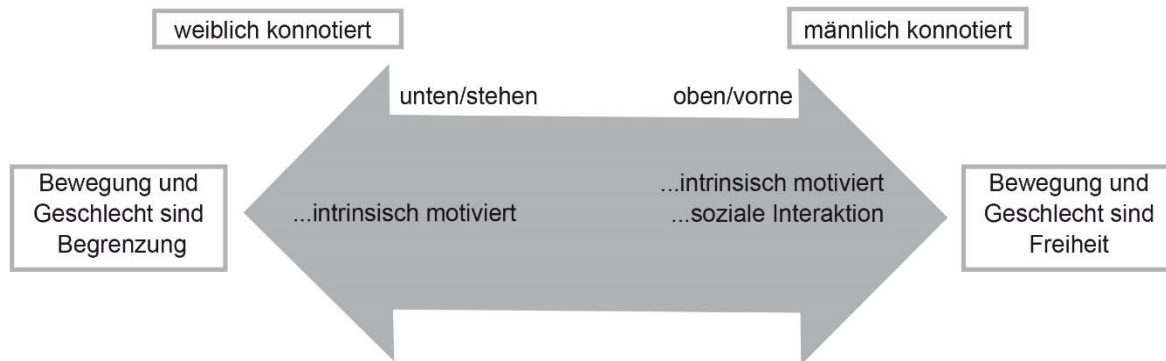


Abbildung 19: *Oben versus unten – Motiv „Geschlecht wird verortet“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“*

Ähnlich wie im „Drinnein sein“ und „Draußen sein“ wird auch über Aussagen zum „Oben sein“ und „Unten sein“ Geschlecht konstruiert. Die entsprechenden Antworten der Erzählpersonen lassen sich im Spannungsraum verorten und beschreiben die zentralen Motive „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“. Beispielhaft für zahlreiche andere Aussagen steht die folgende Sequenz aus einem Interview der zweiten Erhebungswelle. In der Antwort der Erzählperson wird das Bewegungsverhalten der Jungen im zentralen Motiv „Bewegung ist Freiheit“ über die Motive „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ und „Bewegung ist soziale Interaktion“ expliziert und mit vergeschlechtlichten Zuschreibungen zum Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ verknüpft. Die Erzählperson reagiert in ihrer Antwort auf die Frage „[...] wie sich Mädchen und Jungen in ihrer Kita bewegen [...]?“.

„[...] Die sind immer mit dem Körper dabei, da geht es dann viel darum, ja, Kräfte messen, um zu kämpfen, um, ja, einfach zu zeigen, wie stark man ist. Ne? [...] gerade so dieser Bewegungsdrang ist bei Jungs ganz stark, (.) dass sie sich halt wirklich auspowern, so am Klettergerüst, (.) ist jetzt so mein Eindruck, dass die Jungs da so stark sind, (.) also die/ Die klettern in Höhen und so sicher, also das machen eigentlich die Mädchen weniger. Da sind die Jungs wirklich Vorreiter [...]“ (GU3FK9/130).

Die Gruppe der Mädchen beschreibt die Erzählperson in ihrer Antwort nicht eigenständig. Sie haben die Eigenschaften und damit die Motive zur Bewegung im Vergleich zu Jungs „weniger“. In der Aussage nutzt die Erzählperson als Thematisierungsregel Raummotaphern, die eine immanente Hierarchie durch ihre Oben-versus-unten- beziehungsweise Vorne-versus-hinten-Symbolik sprachlich unterstützen und damit das Motiv „Bewegung ist verortet“ beschreiben. Jungen befinden sich in der Aussage der Erzählperson in der Höhe auf dem Klettergerüst beziehungsweise sind als „Vorreiter“ unterwegs. Das Klettergerüst steht Jungen somit auch

als Raum zur Verfügung, der für Mädchen schlecht erreichbar scheint. Die Zulassungskriterien sind hierbei der „starke Bewegungsdrang“ sowie die „Stärke“ und „Sicherheit“ der Jungs beim Klettern. In der Raummetaphorik der Aussage der Erzählperson gesprochen, sind Jungs damit im Gegensatz zu Mädchen eher „oben“ beziehungsweise „vorne“. Die Sequenz kann im Spannungsraum entsprechend für das männliche Geschlecht Richtung Freiheit verortet werden. Zusätzlich messen Jungs ihre Kräfte und sind damit Teil von Rangordnungskämpfen, die der Gruppe der Mädchen scheinbar ebenso wenig offenstehen. Der weitere Verlauf der Antwort unterstützt die Analyseergebnisse. Die Erzählperson stellt in ihrer Aussage der Beschreibung der Gruppe der Jungen eine konkrete Beschreibung von Mädchen gegenüber. Auch hier zeigt sich die Thematisierungsregel der dichotomen Gegensatzpaare und mit ihr der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven:

„[...] Die Mädchen bewegen sich lieber (.), ja. Ich sage mal, leichter und filigraner, die nehmen gerne Tücher dazu, um sich zu bewegen, tanzen dann viel, nehmen Seilchen oder, ja, viel so Materialien, die Jungs jetzt eher weniger nehmen. Ja.“ (GU3FK9/130).

Die Erzählperson nutzt in ihrer Beschreibung für Mädchen Material (s. auch. Kapitel 9.2.6) wie Tücher und Seilchen und verfestigt damit auch symbolisch einen Unterschied zwischen den Geschlechtern im Motiv „Geschlecht wird materialisiert“. Während sich Jungen in der Aussage der Erzählperson qua eigener Kraft und Stärke bewegen, nutzen Mädchen Material, welches Distanz zum eigenen Körper beziehungsweise zum Körper anderer Kinder schafft. Die Aussage legt nahe, dass sich Mädchen dabei im Gegensatz zu Jungen mit ihren Materialien eher auf dem Boden bewegen. In der Sequenz beschreibt die Erzählperson das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“, das im Spannungsraum nicht zweifelsfrei einer Richtung zugeordnet werden kann. Es kann vermutet werden, dass die Distanz zum Körper und damit vielleicht auch zur Bewegung, dargestellt durch das Material, das weibliche Geschlecht im Spannungsraum eher in Richtung „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verortet. Unterstrichen wird die Hypothese beispielsweise durch die Verwendung der Thematisierungsregel der Verniedlichungsform (Seilchen) und der damit immanenten Hierarchie in der Aussage zwischen den Geschlechtern.

9.2.4.5 Zusammenfassungen

Über die Verortung des Körpers im Raum in Kombination mit der Zuschreibung eines Geschlechtes wird ebenjenes konstruiert. Der Zugang zu den jeweiligen Räumen und damit auch zum entsprechenden Geschlecht unterliegt in den Aussagen der Erzählpersonen verschiedenen „Zulassungskriterien“. So ist der Fußballkäfig nur mit entsprechender Regelkenntnis, die Höhle nur mit einem bestimmten Musikgeschmack (s. Kapitel 9.2.5.3) und das „Draußen“ unter anderem mit der Eigenschaft des „Wildseins“ betretbar. Eine Verortung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“

und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ erfolgt dabei für das männliche Geschlecht eher in Richtung Freiheit und für das weibliche Geschlecht eher in Richtung Begrenzung. Die entsprechenden Motive zur Bewegung können dabei ebenfalls im Spannungsraum dargestellt werden. So beschreibt das Motiv „Bewegung ist Struktur“ im Spannungsraum das zentrale Motiv eher in Richtung Begrenzung, während die Motive „Bewegung ist soziale Interaktion“ und „Bewegung ist Spaß/Freude“ eher das Motiv in Richtung Freiheit explizieren. Das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ ist dabei auf beiden Seiten des Spannungsraumes zu finden. Eine Ausnahme bei der Verortung der Geschlechter im Spannungsraum bilden die Toilettenräume. Dieser Raum segregiert Geschlecht bereits über das Betreten, indem er für das jeweils andere Geschlecht nicht zugänglich ist. Als Zulassungsvoraussetzung fungieren hierbei die nach außen sichtbaren Geschlechtsmerkmale. Im Spannungsraum lassen sich entsprechende Aussagen für beide Geschlechter somit in Richtung Begrenzung verorten. In Bezug auf das professionelle Handeln der Fachkräfte löst sich diese Zuschreibung jedoch auf. Hier können die entsprechenden Aussagen der Erzählpersonen das Motiv in Richtung Freiheit beschreiben.

9.2.5 Motiv „Geschlecht wird gespielt“

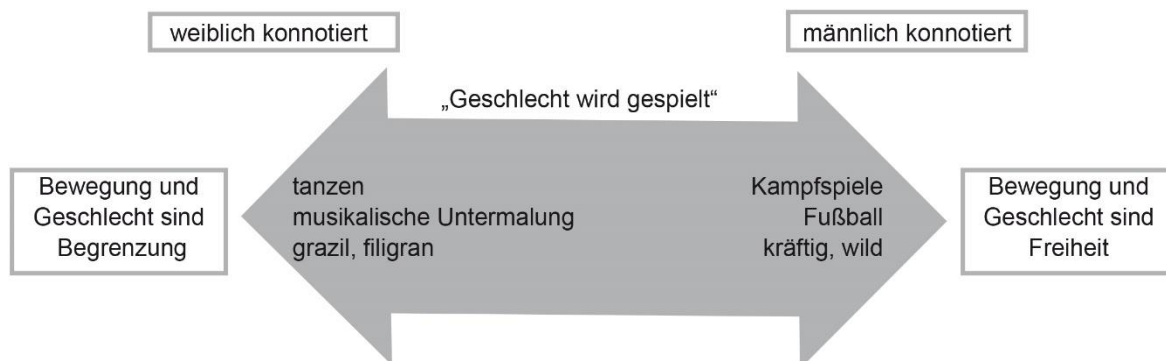


Abbildung 20: Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

Über das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ kann der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ weiter ausdifferenziert werden. Dabei manifestiert sich der Spannungsraum, analog zum BiK-Projekt, über den Unterschied zwischen körperlichen Aktivitäten auf der einen Seite und angeleiteten Sportspielen auf der anderen Seite (vgl. Böcker et al., 2014; S. 30ff.; Koch et al., 2016, S. 170ff.). Der Spannungsraum lässt sich auch über Aussagen zum professionellen Handeln in Bezug zur Methodisierung von Bewegung darstellen (s. Kapitel 9.2.7.1). Dabei beschreiben die Erzählpersonen das kindliche Spiel bezogen auf die vorliegende Untersuchung in verschiedenen Situationen. So findet das freie Spiel sowohl in der Erinnerung der eigenen Biografie als auch in Bezug auf die Bedeutung der Bewegung im Kitaalltag in der Regel im Freien, auf dem Außengelände oder im Wald statt. Analog zu den

Ergebnissen des BiK-Projektes wird in diesen Sequenzen das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ beschrieben (vgl. Böcker et al., 2014, S. 22ff.; Koch et al., 2016, S. 163ff.). Als Begrenzung wird das Spiel und damit die Bewegung in den Aussagen der Erzählpersonen eingeschätzt, wenn es „drinnen“ stattfindet oder beispielsweise durch Verletzungen oder aufgrund von Ängsten eingeschränkt ist. In diesen Fällen lässt sich das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ darstellen. In den Aussagen der vorliegenden Forschungsarbeit scheint es eine geschlechterdifferenzierende Darstellung des Spiels in den Aussagen zu geben. Während dem männlichen Geschlecht eher das „Draußen sein“ zugeschrieben wird, findet das Spiel und damit auch die körperliche und sportliche Aktivität (vgl. Fuchs, 2003, S. 8; vgl. Wagner et al., 2006, S. 59) des weiblichen Geschlechts eher „drinnen“ statt. Die Intensität des Spiel- und Bewegungshandelns dient dabei ebenfalls als Differenzierungskategorie. Während Jungs/Männern in den Antworten der Erzählpersonen eher die großräumige Bewegung mit Sportspielen wie Fußball zugeordnet wird, steht das weibliche Geschlecht eher für kleinräumige Spiele mit begrenztem Raum beispielsweise am Tisch. Diese Zuschreibungen finden ihren Widerhall auch in den Aussagen zum Rollenspiel der Kinder. Insbesondere Mädchen werden in den entsprechenden Spiel- und Bewegungshandlungen eher mit dem Mutter-Vater-Kind-Spiel und damit mit dem klassischen Sozialisierungsprogramm des Familientrainings in Verbindung gebracht. Auch der Körper dient in den Aussagen der Erzählpersonen im Spiel- und Bewegungshandeln als Unterscheidungskriterium zwischen den Geschlechtern. So wird dem männlich konnotierten Geschlecht eher das Ringen, Raufen und Balgen und damit die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen und anderen Körpern zugeschrieben. Das Spiel- und Bewegungshandeln weiblich konnotierter Personen wird eher in Abgrenzung zum Körper anderer Kinder erwähnt. Symbolisiert wird das körperkontaktlose Spiel durch Materialien wie Seilchen oder Pferdeleinen und das entsprechend distanziertere Spielverhalten.

Wissenschaftlich betrachtet, ist das Spiel der Kinder eine Tätigkeit, die bisher nicht einheitlich definiert ist (vgl. Beudels/Beins, 2017). Vielmehr gibt es zahlreiche unterschiedliche Begriffsdefinitionen. So stellen Beudels/Beins fest, dass

„[...] eine gewisse Einigkeit darin besteht, das Spiel als elementare menschliche Fähigkeit und als schöpferische ‚Urtätigkeit‘ des Menschen zu sehen, und als ein nicht zweckdienliches Geschehen, das im Gegensatz zur Arbeit steht und weitgehend dem Zeitvertreib dient [...]“ (2017, S. 1).

Adolf Portmann recurriert in seinem Aufsatz „Das Spiel als gestaltete Zeit“ ebenfalls auf den Faktor Zeit:

„Spiel ist freier Umgang mit der Zeit, ist erfüllte Zeit; es schenkt sinnvolles Erleben jenseits aller Erhaltungswerte; es ist ein Tun mit Spannung und Lösung, ein Umgang mit einem

Partner, der mit einem spielt – auch wenn dieser Partner nur der Boden ist oder die Wand, welche dem Spielenden den elastischen Ball zurückwerfen“ (1976, S. 60).

Nimmt man die beiden Definitionen als Grundlage, so lässt sich zusammenfassen, dass Spiel anlassfrei ist, spontan stattfinden kann, keinen definierten Anfang und kein definiertes Ende hat, lustvolles Tun ist, soziale Interaktion oder/und die Beschäftigung mit dem eigenen Körper fördert und es ermöglicht, sich mit Materialien auseinanderzusetzen, die durch die Spielhandlungen zu Spielmaterialien werden.

„Charakteristisch für das Spiel sind zudem die Polarität von Spannungsauf- und -abbau, das Wechselspiel von völliger Selbstbestimmung und Nachahmung, Erprobung und Erweiterung von Vorgegebenem sowie das Gegenüber von experimentellem, freiem Spiel und dem regelgeleiteten Spielen“ (Beudels/Beins, 2017, S. 1).

Den Zusammenhang zwischen Spiel und Bewegung erläutern Beudels/Beins in Rückgriff auf Fischer.

„Nach Fischer (2015, 128) geschieht Welterschließung immer über Körper und Bewegung in einem spielerischen Kontext. Dabei bestimmt das Bewegungserleben in erheblichem Maße die kindliche Erkenntnistätigkeit. Es versteht Spiel und Bewegung als ‚Person-Umwelt-Dialog‘, in dem die personale und dingliche Umwelt begriffen und jede neue Erfahrung zur Welterfahrung wird. Umwelt verschmilzt im bewegten Spiel bzw. in der spielerischen Bewegung mit dem bewusst handelnden, sich entscheidenden Subjekt“ (zitiert nach Beudels/Beins, 2017, S. 3).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit spielen neben den Rollenspielen und dem bewegten, freien Spiel die sogenannten „Sportspiele“ eine wichtige Rolle für die Konstruktion des Motivs „Geschlecht wird gespielt“. Im Gegensatz zum freien Bewegen sind die Sportspiele angeleitet und finden nach bestimmten Vorgaben statt.

„Das Sportspiel ist ein leistungsbestimmter Typ des Bewegungsspiels in Form eines Wettkampfspiels mit in sich nicht festlegbarem Verlauf. Es wird nach national oder international verbindlich festgelegten Regeln entweder zwischen einzelnen Spielern oder Mannschaften (Interaktionen von Mitspielern) in bestimmten Zeitabschnitten [...] ausgetragen“ (Stiehler et al., 1988, S. 13).

Eine weitere, auch im Rahmen des Motivs „Geschlecht wird gespielt“ sinnvolle Unterscheidung macht Fuchs (vgl. 2003, S. 8f.) mit der Einteilung in „körperliche Aktivitäten“ und „sportliche Aktivitäten“. Die Aussagen der Erzählpersonen können auch unter diesem Fokus eingeteilt werden. Dabei ist für Fuchs die „körperliche Aktivität“

„gewissermaßen die Gattungsbezeichnung, der generische Name für ein übergreifendes Konzept der Bewegung, deren einzige Spezifizierung darin besteht, von bestimmten Muskelgruppen ausgeführt zu werden und über die reine Ruheaktivität hinauszugehen“ (ebd.).

Die „sportliche Aktivität“ betrachtet Fuchs

„als Überbegriff für alle Formen sowohl des organisierten Sports (im Verein) als auch der selbst-initiierten Aktivitäten wie etwa das Joggen oder Skilaufen“ (ebd., S. 9). „Bei den sportlichen Aktivitäten geht es dabei in erster Linie um die Freude an der Tätigkeit um ihrer selbst Willen und um spielerische Selbstentfaltung, ohne dass mit diesem Begriff – im Gegensatz zu dem Begriff ‚Sport‘ – eine bestimmte motivationale Ausrichtung assoziiert wird“ (ebd., S. 9).

Folgt man diesen Einteilungen zum Spiel und den körperlichen und sportlichen Aktivitäten, so beschreiben die Aussagen der Erzählpersonen zur Bewegung der Kinder in der Regel das kindliche Spiel. Dabei ist zu unterscheiden, ob die Bewegungshandlungen eher unstrukturiert sind – in diesen Fällen handelt es sich um körperliche Aktivitäten – oder ob die bewusste Ausübung von Bewegung beschrieben wird, die oftmals zielgerichtet ist. In diesen Fällen werden eher sportliche Aktivitäten beschrieben. Beispielfür körperliche Aktivitäten werden in den Aussagen der Erzählpersonen das Hochklettern am Klettergerüst, das Rennen etc. genannt. Sie sind in der Regel intrinsisch motiviert und lassen sich dem zentralen Motiv „Bewegung ist Freiheit“ zuordnen (vgl. Böcker et al., 2014, S. 30ff.). Sportliche Aktivitäten, die in den Interviews beschrieben werden, sind beispielsweise das Fußballspielen und Tanzen. Sie sind je nach Strukturierungsgrad des Angebotes intrinsisch oder extrinsisch motiviert und beschreiben damit entweder das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ oder das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“.

In den folgenden Unterkapiteln werden zunächst verschiedene sportliche und körperliche Aktivitäten im Rahmen des kindlichen Spiels in ihrer Relevanz für die Ausgestaltung der zentralen Motive zum Doing Gender und damit auch in ihrer Bedeutung für den dargestellten Spannungsraum expliziert. Die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten der Fachkräfte werden in Kapitel 9.2.7 vor dem Hintergrund ihres professionellen Handelns im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ beschrieben.

9.2.5.1 Fußball – „Geschlecht wird gespielt“

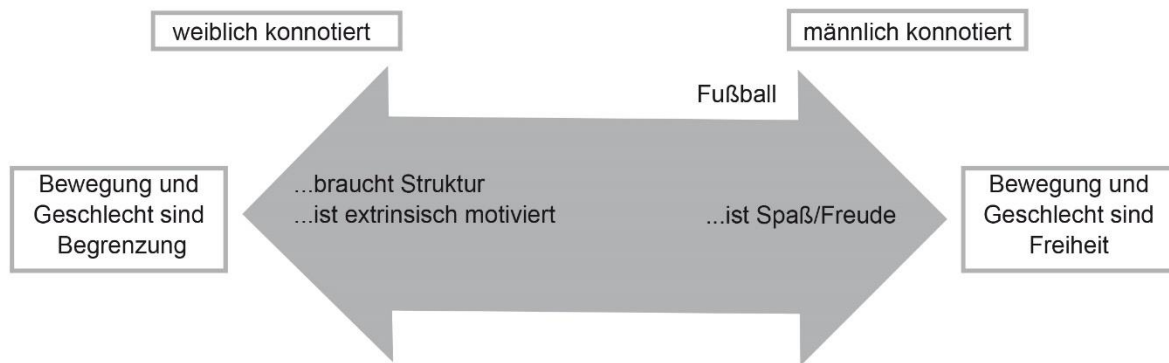


Abbildung 21: Fußball - Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

„Ich glaub, die Jungs freuen sich, dass endlich einer Fußball spielt mit denen, weil, Fußball spielt von uns Damen gar keine, ich mag auch Fußball überhaupt nicht“ (GFK8/73).

Aussagen zum Fußball lassen sich in der ersten Erhebung in acht der zehn Interviews sowie in der zweiten Erhebung in allen acht Interviews und allen Gruppendiskussionen finden. Die Sportart kann somit als eine der wesentlichen Segregationselemente von Geschlecht im Rahmen der Antworten der Erzählpersonen ausgemacht werden. Während die Aussagen in der ersten Erhebungswelle kaum einen Zusammenhang zum Thema Geschlecht aufweisen, wird Fußball in Interviews der zweiten Erhebungswelle und den Gruppendiskussionen häufig als Segregationselement beschrieben. Dabei wird die sportliche Aktivität in den Aussagen der Erzählpersonen über die körperlichen Merkmale „Kraft, Körperkontakt und Kampf“ eher in Zusammenhang zum männlichen Geschlecht dargestellt. Im Folgenden werden die Merkmale im Rahmen des Fußballspiels in ihrer Relevanz für die Konstruktion von Geschlecht im Motiv „Geschlecht wird gespielt“ expliziert. Das Fußballspielen wird in Interviews der zweiten Erhebungswelle und in den Gruppendiskussionen dabei sowohl auf der Ebene der Kinder als auch auf der Ebene der Erwachsenen als „Männersportart“ und damit als Symbol für Männlichkeit stilisiert. Nach Böcker (2015) wird Männern in Interviewsequenzen, in denen vorwiegend weibliche Erzählpersonen über Bewegungsangebote männlicher Kollegen berichten, „eine naturgegebene Affinität zum (Fuß)Ball“ unterstellt (S. 17). In den Aussagen lassen sich dabei die geschichtlichen Entwicklungen des Spiels sowie der ideologische Kontext in Deutschland ablesen. Dabei hängt die Positionierung des Fußballs als Männersportart auch

„mit der Position des Fußballsports im deutschen Sportraum zusammen, denn dieser verkörpert das Bild der Nation, das diese sich von sich selbst machen will. Zugeschriebene Nationaltugenden wie Disziplin, Fleiß und Kampf bis zum letzten Schlusspfiff werden auf dem Rasen inszeniert (vgl. Gebauer). Wenn ein Sport auf eine solche Weise zentral für ein Land

wird, wird er zum exklusiven Ort männlicher Vergemeinschaftung, von dem Frauen tendenziell ausgeschlossen bleiben“ (Sobiech, 2009, S. 79).

Ein Blick in die Literatur verdeutlicht, dass das Fußballspiel keinesfalls schon immer männlich konnotiert war. So finden sich zahlreiche Quellen, die belegen, dass Frauen schon im 12. Jahrhundert ebenso wie später im 18. Jahrhundert sowohl in England, Schottland als auch in Frankreich an Fußballspielen teilgenommen haben (vgl. Elias/Dunning, 2003; Guttmann, 1991; Fechtig, 1995). Dabei war das Fußballspielen

„an kirchliche Feste, [...], gebunden [...] und [wurde] vom einfachen Volk gespielt [...]. [...] Die Geschlechtszugehörigkeit fungierte nicht als Ausschlusskriterium, sondern stellte lediglich eine Möglichkeit der Mannschaftsbildung unter anderen dar, wie z.B. Alter, Familienstand oder die örtliche Herkunft“ (Müller, 2007, S. 122).

Im 19. Jahrhundert änderte sich in England dann der Charakter des Fußballspiels. In Korrelation zu einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen wie insbesondere der Industriellen Revolution und den daraufhin festgeschriebenen „Geschlechtscharakteren“ wandelte sich auch die Art des Spiels. War der Fußball zuvor noch eine Volkssportart, entwickelte er sich immer mehr zu einer Bewegung des Bürgertums, deren Ziel die Vermittlung von Tugenden war (vgl. ebd.; Kreisky, 2006, S. 25).

„So ließen sich im Fußball bürgerliche Tugenden wie z.B. individuelle Tüchtigkeit, Eigeninitiative und Disziplin problemlos mit den neuen universell gültigen Vorstellungen von Männlichkeit verbinden“ (Müller, 2007, S. 123).

Der Frauenfußball erfreute sich nach Beendigung des Ersten Weltkrieges einer kurzen Blütezeit (vgl. Bromberger, 2006, S. 45). Die aufkeimenden Emanzipationsbestrebungen in der Weimarer Republik führten dabei auf dem Fußballfeld zu einem Aufschwung des Frauenfußballsports. Nach dem Zweiten Weltkrieg änderte sich jedoch das Bild der Frauen in der Gesellschaft in Deutschland, so dass am 30. Juli 1955 Frauen das Fußballspielen verboten wurde (vgl. Hoffmann/Nendza, 2007; Ratzeburg/Biese, 1995, S. 12). Die Entwicklung hin zu einer „Männersportart“ fand mit dem Verbot seine für alle sichtbare Festschreibung (vgl. Müller, 2007). Als Begründung diente der Verweis auf das Wesen von Mann und Frau und damit die im 18/19. Jahrhundert entstandene Vorstellung von den „Geschlechtscharakteren“ (vgl. Böcker, 2015, S. 18).

„In den offiziellen Begründungen der Verbote wurde vor allem auf die körperlichen Unterschiede zwischen Frauen und Männern und ästhetische Geschlechternormen verwiesen. Hierin spiegeln sich die ‚neuen‘ polarisierten Geschlechtscharaktere, deren idealisierte Vorstellung von Weiblichkeit sich nicht mit den sportlichen Ideen von Leistung, Wettbewerb und Konkurrenzkampf vereinbaren ließen“ (Müller, 2007, S. 134).

Ein Blick in die zeitgenössische Literatur verdeutlicht die gängige Einschätzung und unterstützt das Verbot des Frauenfußballs durch den Deutschen Fußball Bund (DFB) auch von wissenschaftlicher Seite. So beschreibt der niederländische Psychologe Fred J.J. Buytendijk 1953 in seiner Abhandlung „Das Fußballspiel – Eine Psychologische Studie“ Fußball als „Demonstration der Männlichkeit“ (S. 20). Er begründet seine Ausführungen unter anderem damit, dass das Treten typisch männlich sei.

„Ob darum das Getreten werden weiblich ist, lasse ich dahingestellt. Jedenfalls ist das Nichttreten weiblich. Im Fußballspiel zeigt sich in spielender Form das Grundschema der männlichen Neigungen und der Werte der männlichen Welt“ (ebd., S. 20).

Die Feststellung weitet Buytendijk auf das kindliche Spiel im Allgemeinen aus. Diesem attestiert er

„[...] ein Ziel, die Absicht etwas zu erreichen, zum Beispiel den anderen zu überholen; einen Kampf und eine Leistung, und daher auch Einsatz der Kraft, also eine Reihe Merkmale des männlichen Menschen (des homo faber), der die Welt als einem zu überwindenden Widerstand zu begegnen wünscht“ (ebd., S. 20f.).

Erst 1970 wurde das Verbot des Frauenfußballs durch den Deutschen Fußball Bund aufgehoben. Grund hierfür war die Überlegung der Fußballerinnen einen eigenen Frauenfußballdachverband zu gründen (vgl. Hoffmann/Nendza, 2007) Mit der Zulassung der Frauen zum Fußballsport wurde jedoch die Trennung zwischen Frauen- und Männerfußball durch Änderungen im Regelwerk weiter festgeschrieben. So dauerte das Spiel der Frauen statt 90 Minuten nur noch 60 Minuten, es wurden kleinere A-Jugendbälle genutzt, Stollenschuhe verboten und die Dauer der Saison auf den Zeitraum vom 1. März bis zum 31. Oktober festgelegt. In diesen Vorgaben spiegeln sich die Vorstellungen der „Geschlechtscharakteren“ und damit die Idee vom Wesen der Geschlechter wider. Die Anpassung der Spielzeit auf das Niveau der Männer erfolgte für den Frauenfußball erst im Jahr 1990.

Auch auf sprachlicher Ebene manifestiert sich die Trennung zwischen Frauen- und Männerfußball. Die Vorstellung der naturgegebenen Differenz der beiden Geschlechter, abgebildet und festgeschrieben in den entsprechenden „Geschlechtscharakteren“, ist dabei handlungsleitend. So meint der Begriff Fußball ausschließlich den Männerfußball (vgl. Böcker, 2015, S. 17ff.). Dabei ist Fußball

„die abstrakte, universelle Bezeichnung der Sportart und der geschlechtsspezifisch-männliche Begriff für diese Sportart [...] Wenn also Männer Fußball spielen, handelt es sich um Fußball, wenn Frauen Fußball spielen, nennt man das Frauenfußball“ (Müller, 2007, S. 114).

Dass sich der Fußballsport auch als Frauensportart entwickeln kann, zeigt der Blick beispielsweise in die Vereinigten Staaten von Amerika. Doch auch hier gilt

„Soccer“ ist dort nur eine Randsportart, der von Einwanderern und Frauen ausgeübt wird. Er gilt als langsam und langweilig, während sich die ‚wirklichen‘ Männer für American Football mit seinen abgehakten und gewaltsamen Aktionen begeistern. Die Hierarchie des Sports stimmt daher hier wie dort mit der Hierarchie der Geschlechter überein“ (Bromberger, 2006, S. 43f.).

Vor dem Hintergrund der Entwicklung des Fußballsports in Deutschland und der damit eng verbundenen Vorstellung vom Wesen der Männer und Frauen lassen sich auch die Aussagen der Erzählpersonen in den vorliegenden Interviews einordnen. Blickt man dabei auf die Analyseergebnisse der ersten Erhebungswelle, so wird das Fußballspiel in den biografischen Angaben der Erzählpersonen hauptsächlich in Bezug auf das Freizeitverhalten und den schulischen Kontext benannt. So antwortet eine Erzählperson auf die Frage „Kannst du mir erzählen, welche Erfahrungen mit Bewegung du speziell in der Kindheit gemacht hast oder an welche du dich erinnern kannst?“:

„Also ganz viele, ich weiß, wir waren so eine kleine Gruppe, waren immer draußen, wir haben zwei Riesenfußballtore aus Holz zusammengebaut und haben da immer Fußball gespielt, im Winter sind wir Schlitten gefahren, egal wo, (..) haben Verstecken gespielt, Fangen, (.) also was Normales, sage ich halt, ja“ (FK10/27).

Zum Sportunterricht äußert sich eine weitere Erzählperson:

„Sport (..), ja, wir haben eigentlich (..), ja, (.) wir haben auch so Sachen gemacht wie Hallenhockey, Fußball, Basketball, die Sachen wurden auch alle, alle gemacht. Ja. (.) Mhm“ (FK9/73).

Auch auf die Frage, „Wie bewegen sich Kinder in der Einrichtung“ wird Fußball als Möglichkeit neben zahlreichen körperlichen Aktivitäten genannt. So antwortet eine Erzählperson:

„[...] Also sie können klettern, sie können schaukeln, sie können auf einen Hügel laufen, sie können sich verstecken im Gebüsch, in eine Röhre kriechen. Also da haben sie schon sehr viele Möglichkeiten. Fußball spielen, wir haben einen Fußballplatz. Also da ist/ Da haben sie sehr viel Freiraum und wenn wir so Projektzeiten haben, bieten wir auch immer Waldtage an [...]“ (FK1/71).

Bezugspunkte zur Konstruktion von Geschlecht lassen sich dabei in den benannten Aussagen nicht finden. Stattdessen wird in den Antworten das Motiv „Geschlecht ist überlagert“ beschrieben. Eine Ausnahme in der ersten Erhebungswelle stellt die folgende Antwort einer Erzählperson dar:

„[...] Also was mir jetzt zum Beispiel, ich habe letztes Jahr ein Fußballfest gemacht an einem Samstag, mit allen Eltern, und dann haben wir so Familien gegeneinander, so ein Fußballturnier gemacht, und ich glaube, die Vorbereitungen liefen drei Monate, wir haben ja jeden Tag draußen gekickt mit den Kindern. Also auch die Mädchen, auch die Einjährigen, die waren da alle dabei“ (FK10/89).

In der Analyse der Sequenz liegt die Vermutung nahe, dass Fußballspielen im Normverständnis der Erzählperson männlich konnotiert scheint. Während die Interviewte scheinbar stillschweigend davon ausgeht, dass es ein (Ein-)Verständnis mit der Interviewerin zur selbstverständlichen Teilnahme von Jungen an dem Turnier gibt, werden in der Antwort mit „Mädchen“ und „Einjährigen“ zwei Gruppierungen benannt, die scheinbar nicht qua Definition Fußball spielen (können). Da davon auszugehen ist, dass Einjährige die Sportart aufgrund ihrer kognitiven und motorischen Fähigkeiten nicht annähernd regelkonform betreiben können, verstärkt die Gleichsetzung die Abweichung der Gruppe der Mädchen von der Normvorstellung und beschreibt durch die Ungleichheit ein immanentes Machtgefälle. Dabei wird eine Hierarchisierung vorgenommen, der ungleiche Ressourcenverteilungen folgen und damit die Herstellung der Norm und der Abweichung festschreiben. Mädchen und Einjährige sind die eine Gruppe, Jungen, die Fußball spielen, bilden die andere Gruppe. Beschrieben wird in der Aussage der Erzählperson eine organisierte sportliche Aktivität und damit das Motiv „Bewegung braucht Struktur“. Über das entsprechende Angebot der Fachkraft wird mit dem Fußballfest ein Raum geschaffen, in dem die Aktivität stattfinden kann. Dieser Raum scheint im übertragenen Sinne nicht für alle Geschlechter einfach zu betreten zu sein. Die Aussage definiert somit auch das Motiv „Geschlecht wird verortet“.

Die Festschreibung des Fußballs als „Männersportart“ wiederholt sich in den Interviews der zweiten Erhebungswelle und der Gruppendiskussionen. Die überwiegend weiblichen Erzählpersonen positionieren sich dabei mit Hilfe des Fußballsportes in der Regel als „nicht männlich“. Auf die Frage „Wie könnte denn ein männlicher Kollege Bewegung in der Kita anbieten“ antwortet eine Erzählperson:

„Ich glaub, die Jungs freuen sich, dass endlich einer Fußball spielt mit denen, weil, Fußball spielt von uns Damen gar keine, ich mag auch Fußball überhaupt nicht“ (GFK8/73).

Während der erste Abschnitt des Satzes eine Vermutung zu sein scheint und als Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi gedeutet werden kann, wird der zweite Teil durch die Thematisierungsregel der Totalisierung („gar keine“, „überhaupt nicht“) hervorgehoben und schließt damit jegliche Abweichungen aus (vgl. Böcker, 2015, S. 18f.).

„Dabei fällt auf, dass sich die Erzählperson mit der Formulierung ‚Dame‘ auch auf sprachlicher Ebene von Jungs/Männern abgrenzt und den Unterschied zwischen den Geschlechtern dadurch weiter festschreibt. Unterstrichen wird die Positionierung ‚nicht der Gruppe der

Jungs/Männer zugehörig‘ zudem mit der Aussage ‚ich mag Fußball überhaupt nicht‘. Das hierbei explizierte Geschlechterverständnis weist die Erzählperson als Frau aus und grenzt sie von männlichen frühpädagogischen Fachkräften ab“ (ebd., S. 19).

Während in der Aussage der Erzählperson das Fußball spielen der Jungs über das Motiv „Bewegung ist Spaß/Freude“ im Spannungsraum eher in Richtung „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ verortet werden kann, beschreibt die Erzählperson für die weiblichen Fachkräfte in ihrer Antwort eher das Gegenteil und damit das Motiv „Bewegung ist extrinsisch motiviert“. Die Aussage kann in Bezug zum weiblichen Geschlecht somit im Spannungsraum Richtung Begrenzung verortet werden. Die Gruppe weiblicher Fachkräfte bildet jedoch kein homogenes Bild. So fungiert der Fußballsport in der Kindertagesstätte scheinbar auch innerhalb der Gruppe der Mitarbeiter*innen als geschlechtsspezifisches Segregationselement. Mit folgender Aussage grenzt sich eine Erzählperson von anderen Fachkräften ab, indem sie ihre nicht Fußball spielenden Kolleginnen als weiblich beschreibt und für sich selbst Fußball als pädagogisches Angebot und damit als Teil ihres beruflichen Handelns reklamiert (ebd.).

„Also meine Kolleginnen spielen jetzt nicht unbedingt Fußball mit den Kindern. Mache ich auch nicht gerne, aber ich mache es, weil die Mädchen es ja auch machen. Es ist mein Job, es ist nicht mein Freizeitvergnügen [...] Ja, vielleicht denken die etwas rollenspezifischer“ (GU3FK4/97).

In der Analyse der Sequenz ist festzustellen, dass das Nichtangebot des Fußballspiels in der Kindertagesstätte abhängig vom Geschlecht der weiblichen Fachkräfte zu sein scheint. Betroffen sind jedoch dann, unabhängig vom Geschlecht, alle Kinder (vgl. Böcker, 2015. S. 19).

„Das Verb „machen“, welches sowohl für die weibliche Fachkraft als auch für die Mädchen in Bezug auf Fußball gebraucht wird, ist dabei ein funktionaler Begriff und markiert etwas Notwendiges. Wie ‚Zähne putzen‘ zum Leben dazugehört, ist das Fußballspielen demnach ein notwendiges Übel für das berufliche Handeln einer frühpädagogischen Fachkraft im Kindergarten. Das Fußballspielen scheint dabei analog zum Verständnis des Spiels in der Literatur auch nicht zur Rolle einer Frau zu gehören, wie die Erzählperson mit der Aussage ‚Ja, vielleicht denken die etwas rollenspezifischer‘ bezogen auf ihre Kolleginnen als Vermutung äußert. Damit ist Fußball in der oben beschriebenen Aussage für weibliche frühpädagogische Fachkräfte nur dann Teil ihrer Rolle, wenn sie professionell handeln und das Spiel als Teil ihres Berufes betrachten“ (ebd.).

In der Aussage nimmt die Erzählperson Bezug auf das professionelle Handeln der Fachkräfte. Sie beschreibt die sportliche Aktivität als Vorgabe von außen (Job) und damit als extrinsisch motiviert. Das entsprechende Motiv lässt sich im Spannungsraum in Bezug zu weiblichen Fachkräften somit in Richtung „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verorten. Auch

männlich konnotierte Erzählpersonen weichen nicht von den beschriebenen Ergebnissen ab. So antwortet eine entsprechende Erzählperson auf die Frage „[...] Gibt es irgendwas, was sie bei den Kollegen beobachten?“:

„Nein, ich glaube, wir sind da so ziemlich (..)/ So ziemlich alle (..)/ Alle gleich eingestellt und dass wir nicht irgendwie versuchen (.), speziell was für die Mädels oder speziell was für die Jungs zu machen, klar wird mal geguckt, wir holen uns jetzt mal/ Haben wir schon ein paar Mal gemacht, dass wir zum Beispiel jetzt die Mädels einfach mal genommen haben und haben gesagt, jetzt gehen wir halt mit den Mädels mal eine Runde Fußball spielen oder so was. Aber das ist auch nicht die Regel“ (GU3FK5/109).

Die Erzählperson expliziert in ihrer Antwort zunächst das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“, indem sie auf sprachlicher Ebene durch die Wortwahl „(ziemlich) alle gleich“ einen möglichen Unterschied zwischen den Geschlechtern egalisiert. Im Folgenden nimmt sie die Geschlechterdualität aus der Fragestellung auf. Es kann angenommen werden, dass die Erzählperson die Stereotype antizipiert und damit die immanente Vorstellung der Interviewerin rezipiert, um dann das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ zu explizieren. In diesem Beispiel zeigt sich die Kippfigur als homologes Muster, in der das Hin- und Herkippen zwischen den Motiven alternierend erfolgt. Das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ wird in der zitierten Sequenz durch verschiedene Thematisierungsregeln expliziert. So werden Mädchen in der Antwort der Erzählperson als nicht handlungs- beziehungsweise wirkmächtig dargestellt. Ihnen wird das Prozessprädikat „genommen haben“ zugeschrieben. Die Handlungsmacht liegt bei den Fachkräften. Mit dem Begriff „klar“ scheint die Erzählperson ihren Standpunkt zu unterstreichen. Die Verwendung der Modalpartikel „halt“, „mal“ und „einfach mal“ in der Aussage drücken die subjektive Einstellung der Erzählperson zum Gesagten aus und implizieren, dass es bereits früher möglich gewesen wäre. Spannend ist das, was nicht gesagt wird. Während mit „Mädels mal eine Runde Fußball“ gespielt wird, kommen Jungs in der Beschreibung nicht vor. Mit ihnen wird keine explizite Sportart verbunden. Mit der Aussage „Aber das ist auch nicht die Regel“ relativiert die Erzählperson ihre Aussage wieder.

Durch die Analyse aller Interviews, insbesondere der zweiten Erhebungswelle, lässt sich festhalten, dass Fußball in der Kindertagesstätte häufig als „Männersportart“ beschrieben wird und damit als Segregationselement zwischen den Geschlechtern wirkt. Dabei gelten Fußball spielende Männer und Jungen in der Regel als Norm, während Fußball spielende Mädchen und Frauen als Ausnahme beschrieben werden. Durch die Zuschreibungen in den Aussagen der Erzählpersonen werden Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern festgeschrieben und damit Geschlecht konstruiert. Männlich konnotierten Personen werden in den benannten Aussagen das Fußballspiel und mit ihm die Merkmale Kraft, Kampf und Körperkontakt zugeschrieben. Diese Eigenschaften werden in den Interviews nicht zwangsläufig explizit

benannt, sie sind aber über die Definition in der Historie des Fußballsports herleitbar. Männern/Jungen steht somit in den Sequenzen über das Fußballspielen eine körperliche Ressource zur Verfügung, von der weiblich konnotierte Personen qua dargelegter Definition weitestgehend ausgeschlossen bleiben. In den Aussagen der Erzählpersonen wird deutlich, dass Fachkräfte im Rahmen ihres professionellen Handelns Fußball als sportliche Aktivität anbieten. Durch die Strukturierung des Angebotes kann angenommen werden, dass insbesondere Mädchen der Zugang zum Spiel erschwert wird. Motive zur Bewegung, die im Rahmen der Aussagen generiert werden können, und diese Einschätzung belegen, sind bezogen auf das weibliche Geschlecht „Bewegung braucht Struktur“ und „Bewegung ist extrinsisch motiviert“. Beide Motive sind im Spannungsraum eher in Richtung Begrenzung anzusiedeln. Für das männliche Geschlecht wird in den Aussagen das Motiv „Bewegung ist Spaß/Freude“ in Bezug zum Fußballspiel genannt. Das Motiv kann im Spannungsraum eher in Richtung Freiheit verortet werden. Auf der Ebene der weiblichen Fachkräfte selbst lässt sich kein homogenes Bild darstellen, da das Fußballspiel auch innerhalb dieser Gruppe als Segregationselement dient.

9.2.5.2 Kampfspiele – „Geschlecht wird gespielt“

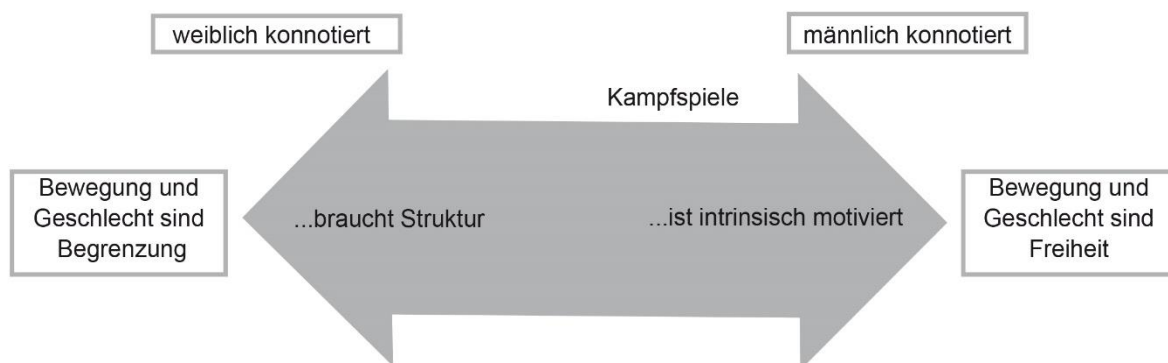


Abbildung 22: Kampfspiele – Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

„Also man merkt das halt, dass dann die Draufgänger Mädels sich öfters mit den Jungs verbünden (.) und die anderen Mädels dann eher im Rollenspielbereich oftmals spielen (..) und auch gucken, dass sie nicht so arg an die harten Jungs, sage ich mal, in denen ihre Nähe kommen. Weil sie vielleicht auch wissen, okay, wir sind schwächer, wir haben da gar keine Chance“ (GU3FK10/174).

Ähnlich wie das Fußballspiel werden auch das Ringen sowie sämtliche Kampfspiele traditionell als männlich konnotierte Sportarten betrachtet. Dabei reichen die Wurzeln beispielsweise des Ringkampfes bis in die Frühgeschichte der Menschheit zurück. So ist das Ringen für Männer bereits als Disziplin der Olympischen Spiele der Antike verzeichnet. Frauenringkampf hingegen ist eine vergleichsweise junge Disziplin. Erste Wettkämpfe gab es in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. 1982 hat der Deutsche Ringerbund in seinen Richtlinien das

Frauenringen anerkannt, das im Jahr 2004 als olympische Sportart aufgenommen wurde. Die körperliche beziehungsweise sportliche Aktivität von Kindern des „ringen, rangeln und raufen“ (Beudels, 2016) zeichnet sich, ähnlich wie die Sportarten im Erwachsenenbereich, dadurch aus, dass sie auf Körperkontakt basieren.

„Körperkontakt ist im Gegensatz zu vielen Sportarten und -spielen, in denen er meist als regelwidrige Handlung angesehen wird, für das Kämpfen eine unabdingbare Voraussetzung. Ohne direkten und häufig sehr engen Körperkontakt ist ein Ringkampf nicht möglich. Gleichzeitig erfüllt dieser aber auch das grundlegende Bedürfnis nach sicherheitsgebenden wie lustvollen Berührungen und Nähe“ (Beudels, 2016, S. 53).

Analogien zu den in Kapitel 5.3 beschriebenen „Geschlechtscharakteren“ können in der Beschreibung der Sportarten beziehungsweise des kindlichen Spiels und in den entsprechenden Aussagen der Erzählpersonen hergestellt werden. So werden dem Mann Aktivitäten wie Energie, Tapferkeit und Kühnheit sowie Eigenschaften wie beispielsweise Durchsetzungsvermögen und Gewalt zugeschrieben (vgl. Hausen, 2001) – Tugenden, die eng mit den Kampfspielen verknüpft sind. Weibliche Merkmalsgruppen, wie sie Hausen (ebd.) beschreibt, lassen sich dabei mit Kampfspielen nicht verbinden. Diese geschlechtsspezifische Einteilung spiegelt sich auch in verschiedenen Interviews der zweiten Erhebungswelle sowie in den Aussagen der Gruppendiskussionen in Sequenzen zum geschlechtsspezifischen Bewegungshandeln wider. So lassen sich in der Analyse der Interviews Kampfspiele und damit entsprechende Eigenschaften eher dem männlich konnotierten Körper zuordnen. Die körperlichen Aktivitäten werden für das männliche Geschlecht als intrinsisch motiviert beschrieben. Sie explizieren das entsprechende Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ und lassen sich im Spannungsraum eher in Richtung Freiheit verorten. Entsprechende Aussagen sind zum weiblichen Geschlecht in den Interviews kaum zu finden. Mädchen/Frauen werden hingegen in Abgrenzung zu männlichen Rangordnungsspielen andere Eigenschaften und körperliche beziehungsweise sportliche Aktivitäten zugeschrieben, die ebenfalls intrinsisch motiviert erscheinen. In beiden Fällen handelt es sich in den Aussagen der Erzählpersonen um körperliche Aktivitäten ohne Anleitung durch Fachkräfte. Ein ähnliches Bild zeichnet sich ab, wenn in den Antworten das professionelle Handeln beschrieben wird. Männliche Kollegen scheinen qua Geschlecht dafür prädestiniert zu sein, entsprechende Kampfspiele zuzulassen beziehungsweise aktiv anzubieten. Ihnen wird in den Sequenzen eine intrinsische Motivation zugeschrieben. Die Angebote selbst scheinen in den Aussagen der Erzählpersonen für beide Geschlechter konzipiert zu werden. Dabei sind es jedoch in der Regel Mädchen, die in die Gruppe der Jungen aufgenommen werden müssen, da sie sich die Kampfspiele nicht selbst als Betätigung aussuchen. Entsprechende Aussagen explizieren das Motiv „Bewegung ist Struktur“. Beispielhaft ist die Analyse der folgenden Sequenz. Mit Bezug zum Thema Kampf

beantwortet eine Erzählperson die Frage nach dem „Unterschied zwischen dem, wie sich Mädchen bewegen und wie sich Jungs bewegen“.

„[...] Jungs müssen schon, klar, sich auch mal prügeln und (.) müssen sich auch mal raufen können, das ist ganz klar, also/ Wobei, Mädchen, Mädels machen da jetzt auch gern mit. Also das ist zum Beispiel/ Wir haben eine Turnhalle mit so einem Psychomotorikkissen, und da finde ich es auch mal wichtig, dass sie einfach da mal draufhauen dürfen, dass man (unv.) dürfen (unv.) erlaubt, (...) ja, ich glaube, das muss auch einfach raus, (...) und wenn dann zum Beispiel vier Jungs dazukommen, also das war letztes Jahr der Fall, da hatte ich vier Schulanfänger, (.) und wenn die morgens schon kamen, die waren so voller Energie, die habe ich erst mal wie bei der Bundeswehr viermal um den Block rennen lassen, das sind echt große Runden, dass da einfach mal, ja, sonst hat man also gar nichts mit denen anfangen können“ (GU3FK10/149).

In ihrer Aussage reifiziert die Erzählperson zunächst den Topos „Jungen müssen sich prügeln und raufen“ und markiert diesen durch die Verwendung des Begriffes „klar“ als Selbstverständlichkeit. Es folgt mit „also/ Wobei, Mädchen, Mädels“ eine explikative Einräumung und eine Geschlechtsmarkierung kleiner Frauen, die durch den Begriff Mädels als Kosebegriff beziehungsweise alltagssprachlichen Begriff abgelöst wird. Durch ein Gemeinschaftsmotiv werden Mädchen/Mädels in die Jungsgruppe reinkludiert. Die geschlechtliche Segregation geht in der ersten Sequenz der Aussage somit zunächst von „den Jungs“ aus. Während das Prügeln und Raufen für sie intrinsisch motiviert erscheint und nur der Möglichkeit bedarf, dies auch auszuleben, machen Mädchen „da jetzt auch gern mit“. Im weiteren Verlauf führt die Erzählperson mit ihrer Antwort „Also das ist zum Beispiel“ einen empirischen Beleg an, der exemplarisch das zuvor Gesagte unterstreicht. Dabei wählt die Erzählperson in ihrer Aussage „dass sie einfach da mal draufhauen dürfen“ eine körperliche Aktivität, um „Gewalt“ als normierte Grenze von Bewegung zu beschreiben. Auf sprachlicher Ebene verwendet sie in der Folge eine Gefäßmetapher „das muss auch einfach raus“, die ein Druck-Motiv umschreibt. Die Aussage legt den Schluss nahe, dass „Gewalt“ implizit in den Jungs drinsteckt. Sie kann nicht gänzlich normiert beziehungsweise unterdrückt werden und muss kanalisiert beziehungsweise rausgelassen werden. Das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ wird auch in dieser Sequenz in Bezug zum männlichen Geschlecht dargestellt. Die Gefäßmetaphorik unterstreicht die Abgrenzung männlich konnotierter von weiblich konnotierten Personen und schreibt die Differenz zwischen den Geschlechtern auf sprachlicher Ebene fest. In Bezug zum professionellen Handeln beschreibt sich die Erzählperson als handlungsmächtig. Über die Erlaubnis zum „Prügeln“ und „Draufhauen“ nimmt sie Einfluss auf die körperliche Aktivität der Jungen und Mädchen. Das Motiv „Bewegung braucht Struktur“ kann somit in Bezug zum Angebot generiert werden. Beide Motive finden sich auch im weiteren Verlauf der Sequenz wieder, die erneut mit „zum Beispiel“

eingeleitet wird. Dabei stellt sich die Erzählperson wiederum als handlungsmächtig dar. Über die Kriegsmetaphorik tritt sie in ihrer Aussage in Gestalt eines Bundeswehrfeldwebels auf, der vorgibt, was zu tun ist, um die Gruppe der Jungs auszuempowern. Die Motivation, sich zu bewegen, wird bei den Jungs wieder als intrinsisch motiviert beschrieben. Über die Thematisierungsregel der Gefäßmetaphorik „Energie steckt drin“ kann dies belegt werden. Die Segregation von Geschlecht erfolgt in der Sequenz durch die Darstellung des Motivs „survival of the fittest“. Während Segregation von Jungs auszugehen scheint, denen Energie und Aktivität zugeschrieben wird, werden Mädchen in die Gruppe der Jungs reinkludiert und erscheinen passiv. Im Verlauf des Interviews mit derselben Erzählperson wiederholt sich das zuvor beschriebene Motiv erneut in der Aussage:

„Also man merkt das halt, dass dann die Draufgänger Mädels sich öfters mit den Jungs verbünden (.) und die anderen Mädels dann eher im Rollenspielbereich oftmals spielen (..) und auch gucken, dass sie nicht so arg an die harten Jungs, sage ich mal, in denen ihre Nähe kommen. Weil sie vielleicht auch wissen, okay, wir sind schwächer, wir haben da gar keine Chance“ (GU3FK10/174).

Die Erzählperson expliziert zwei Mädchengruppen, denen sie mit der Bezeichnung „Draufgänger Mädels“ und „Mädels im Rollenspielbereich“ die entsprechenden Eigenschaften zuschreibt. Auf der anderen Seite stellt sie eine scheinbar in sich homogene Jungengruppe dar, die als „hart“ beschrieben wird. Die „Draufgänger Mädels“ werden dabei von der Erzählperson als Verbündete der Jungs eingestuft. Beide Mädchengruppen werden als aktiv Handelnde beschrieben, da sich die „Draufgänger Mädels“ selbst mit den Jungen verbünden können, während die Rollenspielmädels „gucken“, dass sie den Jungs aus dem Weg gehen. Die Dualität der Geschlechter und damit deren Differenz wird in dieser Aussage durch unterschiedliche Zuschreibungen manifestiert. Während für alle körperlichen Aktivitäten gilt, dass sie unabhängig vom Geschlecht intrinsisch motiviert sind, werden die Mädchen in der Antwort der Erzählperson mit Ausnahme der „Draufgänger Mädels“ von der „harten“ körperlichen Aktivität ausgeschlossen. Ihre Aktivitäten erscheinen an dieser Stelle aufgrund der beschriebenen körperlichen Merkmale eingeschränkt zu sein. In der entsprechenden Aussage kann somit das Motiv „Bewegung ist Struktur“ dargestellt und für das Gros des weiblichen Geschlechts im Spannungsraum Richtung Begrenzung verortet werden. Verantwortlich für die Einschränkungen sind (alle) Jungs und die „Draufgänger Mädels“.

Auch in Gruppendiskussionen wird der Topos „survival of the fittest“ in der Interaktion zwischen verschiedenen Teilnehmenden expliziert und Geschlecht durch spezifische Zuschreibungen konstruiert beziehungsweise Geschlechtsrollenstereotype ausgebildet. Ausgehend von der folgenden Aussage, die in Teilen auch in Kapitel 9.2.6.2 analysiert wird, entspinnt sich eine Diskussion zwischen den Teilnehmenden B2, B3, B4 und der Interviewerin.

B3: „Ich möchte noch mal zurück darauf, dass die Jungs doch mehr den Körperkontakt suchen, also gerade beim Fußball, das Foulen, Grätschen [weibl.: ja ja], dieses den anderen Anpacken, Umschmeißen, das haben die Mädchen nicht so sehr. Die haben ihre Pferdeleinen, haben dadurch ihren Abstand und dann ist das alles gut oder man läuft hintereinander her, trippel, trippel, den Hügel rauf und wieder runter, aber dieses wie junge Füchse sich so [weibl.: (räuspern)] irgendwo balgen, das machen die Jungs eher“ (GD3/56).

Die Erzählperson expliziert in ihrer Aussage die Topoi „Jungs suchen Körperkontakt“ und „Jungs balgen wie Füchse“. Dabei erscheinen die körperlichen Aktivitäten als intrinsisch motiviert und nur dem männlichen Geschlecht offen stehend. Dem gegenüber werden Mädchen beschrieben, die sich bedingt durch den Abstandshalter „Pferdeleine“ nicht körperlich begegnen können. Auch ihre Bewegung scheint intrinsisch motiviert und für das männliche Geschlecht ebenfalls nicht zugänglich zu sein. Während Füchse in der Natur das Wilde symbolisieren, stehen Pferde eher für domestizierte Tiere. Es folgt durch B2 eine Konsensmarkierung und abstrahierende Weiterführung der Beschreibung und damit des Topos: „Mädchen sind sozial gesittet wie auf einem königlichen Ausritt“, während „Jungs Kräfte messen“. Die Interaktion verläuft wie folgt:

B2: „Kräfte messen.

B3: Kräfte messen“ (GD3/57–58).

Auf Nachfrage der Interviewerin „Was meinen Sie mit Kräfte messen?“ antwortet B2, indem sie das „Kräfte messen“ näher ausführt und um den Aspekt des „Grenzen testen“ erweitert.

B2: „Ja, also wer ist der Stärkere, wer/ Wie stark bin ich, wie stark ist der andere, wie weit kann ich gehen, halt schon so Kra/ Gucken, ja, wie weit kann ich gehen, ja“ (GD3/59–60).

Der Topos „survival of the fittest“ wird in der Aussage der Erzählperson weiterhin über das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ für die Jungs expliziert. Über das sprachliche Phänomen der Wegmetapher wird Jungen in der Aussage neben Kraft und Stärke die Aktivität zugeschrieben. Sie scheinen dabei selbst entscheiden und sich weiterbewegen zu können. Es folgt eine Aussage der B4, die mit der Beschreibung eines Triebes beginnt:

B4: „Ja und Jungen müssen immer um die Rangordnung wetteifern [weibl.: ja]. Der Wetteifercharakter ist sehr ausgeprägt und deswegen, das Raufen und das Rangeln, das Toben steht da/ Und der Körperkontakt steht da im Vordergrund bei Jungs“ (GD3/61).

Das Verb „müssen“ beschreibt einen Zwang, der scheinbar von innen herauskommt und somit nicht willentlich beeinflussbar ist. Das Motiv „Bewegung ist Zwang“ wird über diese Aussage dargestellt. Über Rangordnungskämpfe, die in der Antwort nur von Jungen ausgeführt werden, werden klassische Geschlechterstereotype aufgegriffen beziehungsweise benannt. Entsprechende Rangordnungsspiele der Mädchen, die es zweifelsfrei ebenso gibt, werden in

keinem Interview beschrieben. Im weiteren Verlauf der Sequenz folgt die Rückfrage der Interviewerin und eine Einräumung der B2, der allgemeines Gelächter und danach eine weitere Ausführung folgt. Fraglich ist, ob es sich bei dem Gelächter um einen Ausdruck von Selbstironisierung oder Selbstwiderspruch handelt.

I: „Mhm, (.) ist das bei allen Jungs so?“

B2: Nein (allgemeines Gelächter, Durcheinandergemurmel)

B2: Nein, das ist schon/ Es gibt schon die Ausnahmen, die das dann/ Die dann auch ruhiger sind, bedachter sind, die dann wirklich am Rand stehen und zugucken, denen das zu viel ist, die dann ga/ Die das gar nicht mögen. Aber das ist schon eher seltener, ne? Oder die dann halt jünger sind und dann halt da reinwachsen, ne? Und von den ganz Großen, also von den Vorschulkindern ist das auch eher selten, ne? Dass die (.) sich so zurückhalten. (.) Aber die gibt es schon hin und wieder. Es gibt ja auch Jungs, die Mädchensachen anziehen, ne? (.) Und sich dann als Prinzessin verkleiden. Aber das ist halt schon eher die (.) Minderheit, ne?“ (GD3/62–65).

Über die Thematisierungsregel der Ausnahme werden Jungs beschrieben, die „ruhiger und bedachter sind“ und scheinbar unbeteiligt „am Rand stehen“. Während sich die aktive Gruppe der Jungen somit auch sprachlich weiterbewegt, verharren die ruhigeren Vertreter am Platz, indem sie „stehen“ bleiben und „zugucken“. Ihnen wird Stillstand zugeschrieben und in der Konsequenz Bewegung versagt. Die in der Fragestellung vermeintlich enthaltenen Stereotype werden somit aufgenommen und reifiziert. Die Sequenz wird mit einem „aber“ beendet. Im weiteren Verlauf der Antwort benennt die Erzählperson mit dem Alter sowie der Sozialisation Gründe, warum einige Jungs von der scheinbar vorhandenen „Norm“ abweichen. Ihre Erklärungen versieht die Erzählperson jeweils mit einer Fragemarkierung am Ende des Satzes. Es könnte sich dabei um eine Rückversicherung bei den beteiligten Kolleg*innen handeln. Da auf sprachlicher Ebene keine Hinweise zu finden sind, kann angenommen werden, dass die Bestätigung auf nonverbaler Ebene erfolgt ist. Mit der Aussage „Es gibt ja auch Jungs, die Mädchensachen anziehen, ne?“ invertiert die B2 die klassische Zuschreibung, indem sie dieser Gruppe der Jungen eine Minderheitenposition beimisst und sie damit zur Ausnahme stilisiert. Die Erzählperson argumentiert in ihrer Aussage diachron-sozialisatorisch und statistisch. Aussagen der Erzählperson, in denen Jungs aus sich heraus Randordnungsspiele betreiben, explizieren somit auch in diesem Fall das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“. Es kann im Spannungsraum eher Richtung Freiheit verortet werden.

Auch in der weiteren Abfolge der Gruppendiskussion wird die Bewegung der Mädchen und Jungen differenzierter beschrieben. Die Aussagen unterstützen dabei die bisher generierten Ergebnisse und stellen heraus, dass auch in der Bewegung und damit im Spiel der Kinder Geschlecht konstruiert wird.

B5: „xy (weibl. Vorname) Ja. Also ich finde auch, dass das oft wirklich also graziler oder feiner die Bewegung ausfällt wie bei Jungs, also man merkt das auch manchmal von der Motorik her, ne? Also man/ Man sieht es, dass Jungs doch einfach irgendwie kraftvoller, stärker und die Mädchen doch etwas, ich will nicht sagen vorsichtig, aber leichter einfach auch, ne?“ (GD3/76).

Die Aussage beginnt mit einem konsensualen Anschluss mit impliziter Unterstellung. In den Sequenzen zuvor war von „grazil“ beziehungsweise „wild“ die Rede. Die Erzählperson stellt in der letzten Aussage beide Adjektive als dichotomes Gegensatzpaar gegenüber. Die Motorik wird als empirischer Beleg angeführt. Die entsprechenden Eigenschaften werden dabei in der Sequenz als naturbedingt dargestellt und explizieren das entsprechende Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“. Es kann vermutet werden, dass den jeweiligen Geschlechtern aus diesem Grund vermeintlich passende körperliche Handlungen zugeschrieben werden. Es folgt die Antwort einer weiteren Erzählperson:

B3: (räuspern) „Und hier hab ich halt auch gerade [weibl.: (räuspern)] so ein Mädchen aus meiner Gruppe [weibl.: (räuspern)] vor Augen, die sich von Anfang an mit zwei bis drei Jahren schon so bewegte, wo man dachte, oh, sie ist wie ein Junge. Sie hat so viel Kraft und ging die Seile hoch und war mutig und direkt kommt [weibl.: (flüstern)], ah, das ist aber ein besonderes Mädchen“ (GD3/77).

Die Erzählperson stellt den konsensualen Anschluss zur vorherigen Aussage über das „und“ her. Sie ist die handelnde Person und beschreibt in ihrer Antwort ein plakatives Beispiel als einen konkreten Einzelfall. Die Handlungsmacht wechselt im zweiten Teil der Sequenz zum unpersönlichen „man“. Das „oh“ deutet wahrscheinlich Verwunderung an. Es ist zu vermuten, dass es sich bei dem beschriebenen Beispiel um einen Bruch mit der Erfahrung der Erzählperson handeln könnte. Über die „indirekte Rede“ würde sie dann das Mädchen als Ausnahme beschreiben, sie aufgrund ihrer Motorik mit einem Jungen vergleichen und ihr das Attribut „besonderes Mädchen“ zuschreiben. Mit der Darstellung der Ausnahme wird dann der Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern relevant gemacht. Die Erzählperson verknüpft dabei in ihrer Antwort Eigenschaften mit einem spezifischen Geschlecht. Die Ausnahme unterstreicht die Regel und rückt diese in Richtung Allgemeingültigkeit. Die Dualität der Geschlechter und mit ihr die Differenz werden so weiter festgeschrieben. Jungen sind in der Aussage der Erzählperson kräftig und mutig, während Mädchen diese Attribute nur in Ausnahmefällen zugeteilt werden. Über die Gegensätze wird der Spannungsraum in Bezug zum Geschlecht expliziert. Während die „wilde, kraftvolle und mutige“ Bewegung der Jungs eher in Richtung „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ verortet werden kann, fehlen für die Mädchen entsprechende Aussagen beziehungsweise werden sie als Ausnahmen beschrieben. Die Zuschreibung der „vorsichtigen“ Mädchen grenzt die Bewegung zusätzlich über das Motiv „Bewegung ist Struktur“ ein. Zu vermuten ist, dass sich die Einschränkung über

körperliche Merkmale herleiten lässt. Damit beschreiben entsprechende Aussagen eher das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“.

In einer weiteren Aussage einer Erzählperson wird Mädchen das „ringen, rangeln und balgen“ zugeschrieben. Das Angebot findet jedoch getrennt von dem der Jungen statt. Dabei werden Mädchen/Frauen eher als „schwaches Geschlecht“ dargestellt. So expliziert die Erzählperson den entsprechenden Topos, indem sie das Verhalten der Kinder beschreibt und unterschiedliche Regelstandards für Jungen und Mädchen beim Kämpfen und in Bezug auf Kraft und Körperlichkeit darstellt.

„[...] also wir haben jetzt ein Projekt gehabt zur Selbststärkung, das heißt ‚Mut tut gut‘, das ist nur für die Kinder, die jetzt im Sommer in die Schule kommen, und da lernen die Kinder nein zu sagen, und (.) es werden Situationen besprochen, was Petzen ist und was aber ein Helfen ist. Also sodass man noch mal unterscheidet, Petzen ist nicht immer Petzen, Petzen ist manchmal ein böses Petzen, Petzen kann aber auch gut sein, dass da so/ So die Stärkung rauskommt“ (GU3FK4/73).

Es ist zu vermuten, dass die Erzählperson in ihrer Beschreibung des Projektes das Thema Abgrenzung aufnimmt, indem sie Kinder darstellt, die lernen, nein zu sagen. Es folgt eine Unterweisung in die Kategorien „Gut“ und „Böse“, die die Erzählperson aus ihrer Sicht darlegt, um im Anschluss mit dem Thema Stärkung das sozialdarwinistische Motiv ‚survival of the fittest‘ einzubringen. Im weiteren Verlauf der Aussage nimmt die Erzählperson eine Geschlechtertrennung zwischen Jungen und Mädchen vor, indem sie ausführt:

„Und in diesem Zusammenhang haben wir jetzt wirklich mal, fand ich auch gut, die Mädchen von den Jungen getrennt. Dann haben nur die Jungs Kampfkrä/ Kämpfchen gemacht, so/ So Kräfte austauschen und die Mädchen. So Mädchen unter sich nach bestimmten Regeln und die Jungs nach bestimmten Regeln unter sich (.)“ (GU3FK4/73).

Es lässt sich zunächst nur vermuten, ob hinter der Aussage die Idee unterschiedlicher moralischer Standards oder unterschiedlicher Vorstellungen von „stark sein“ beziehungsweise „stark werden“ stecken. Angenommen werden kann, dass die Erzählperson in der Aussage den Topos „Frau als schwaches Geschlecht“ beziehungsweise „Mann als starkes Geschlecht“ expliziert. Diese These erhärtet sich im Verlauf der Antwort. Indem die Erzählperson das unterschiedliche Verhalten der Kinder beschreibt, stellt sie auch die unterschiedlichen Regelstandards für Jungen und Mädchen beim Kämpfen dar. So werden in der Antwort Weiblichkeit beziehungsweise Männlichkeit konstruiert, indem Unterschiede zwischen den Geschlechtern in besonderem Maße auf Kraft und damit Körperlichkeit bezogen und so die Grundlage für eine Hierarchisierung gelegt wird. Da es sich um ein angeleitetes und stark strukturiertes Angebot zu handeln scheint, wird in Bezug auf das professionelle Handeln das Motiv „Bewegung ist Struktur“ expliziert. Es kann in der Aussage im Spannungsraum bezogen

auf das weibliche und männliche Geschlecht nicht eindeutig zugeordnet werden. Zum Abschluss der Sequenz macht die Erzählperson deutlich, dass es für sie jedoch auch eine Grenze zu geben scheint, indem sie sagt:

„Aber ansonsten würde ich niemals auf die Idee kommen, Jungs und Mädchen zu trennen“ (GU3FK4/73).

Für die Erzählperson scheinen Unterschiede zwischen den Geschlechtern nur im Fall der Kampfspiele eine Segregation bei den Angeboten notwendig zu machen und damit das professionelle Handeln zu bestimmen.

Kampfspiele und entsprechende Eigenschaften werden von den Erzählpersonen auch im folgenden Beispiel vor dem Hintergrund des professionellen Handelns beschrieben. So antwortet eine Erzählperson auf die Frage „Dann dürfen Sie sich mal vorstellen, Sie hätten einen männlichen Kollegen. Und der bietet Bewegung an, was ist da anders, was ist gleich?“:

X: „Ja, ich denke, dass der schon/ Dass der schon viel mehr zulassen wird, also weil wir bei Raufereien, glaub ich, nach wie vor viel schneller drauf reagieren oder dazwischen gehen, das würde ein Mann wahrscheinlich besser aushalten und das einfach vielleicht auch in andere Bahnen lenken. Richtung Boxen oder (unv.) irgendein Training oder irgendwas denen anbieten, was das einfach umlenkt. Ich denke schon, dass das/ Dass das anders wäre. Und auch so mit Bäumen oder so, kann ich mir vorstellen, dass da einer viel mehr zulässt einfach“ (GD1/289).

In dieser Aussage deutet sich der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ in Bezug auf das weibliche und männliche Geschlecht an. Dem Mann wird dabei in der Antwort zugeschrieben, dass er „Raufereien“ im Gegensatz zur weiblichen Fachkraft eher „zulassen“ und „aushalten“ kann. Aufgrund der Analyse der anderen Interviewsequenzen kann vermutet werden, dass auch in dieser Aussage dem männlichen Kollegen die entsprechenden Eigenschaften als gegeben zugeschrieben werden und somit ein intrinsisches Motiv für die Ausführung der körperlichen beziehungsweise sportlichen Aktivitäten vorliegt. Neben dem Zulassen der freien Bewegungshandlungen der Kinder wird dem männlichen Kollegen im professionellen Handeln auch das Durchführen entsprechender sportlicher Aktivitäten zugeschrieben. Das Geschlecht der Kinder spielt in dieser Aussage keine Rolle. Die Angebote scheinen somit für alle, unabhängig von ihrem Geschlecht, zu gelten.

Die beiden männlichen Erzählpersonen äußern sich weder in der ersten noch in der zweiten Erhebung zu diesem Teil des Motivs. Die Erzählpersonen, die entsprechende Geschlechterrollen aufzeigen, beschreiben Jungen als das „starke Geschlecht“, welches sich in der Rangordnung nach oben kämpfen kann beziehungsweise muss. Die entsprechenden

Eigenschaften scheinen „in den Jungs drin zu stecken“ und damit naturgegeben zu sein. Die körperlichen und sportlichen Aktivitäten sind intrinsisch motiviert. Mädchen werden demgegenüber als „schwaches Geschlecht“ beschrieben, die keine physischen Kämpfe durchführen und somit auch nicht um einen Platz im Rahmen einer Rangordnung wetteifern können. Ihnen werden andere Eigenschaften wie beispielsweise „grazil und filigran“ und die entsprechenden körperlichen und sportlichen Aktivitäten zugeschrieben. Auch diese werden über das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ dargestellt. Symbolisch steht hier das Bild der „sich balgenden Füchse“ für die Jungen und der „Pferdespiele“ für die Mädchen (s. auch Kapitel 9.2.6). Immanent ist der Körperkontakt im Kampf beziehungsweise das körperferne Spiel mit der Pferdeleine. Während Jungen eher mit Energie und Aktivität gleichgesetzt werden, werden Mädchen in den Aussagen eher als passiv beschrieben und in die Gruppe der Jungen inkludiert.

9.2.5.3 Tanzen – „Geschlecht wird gespielt“

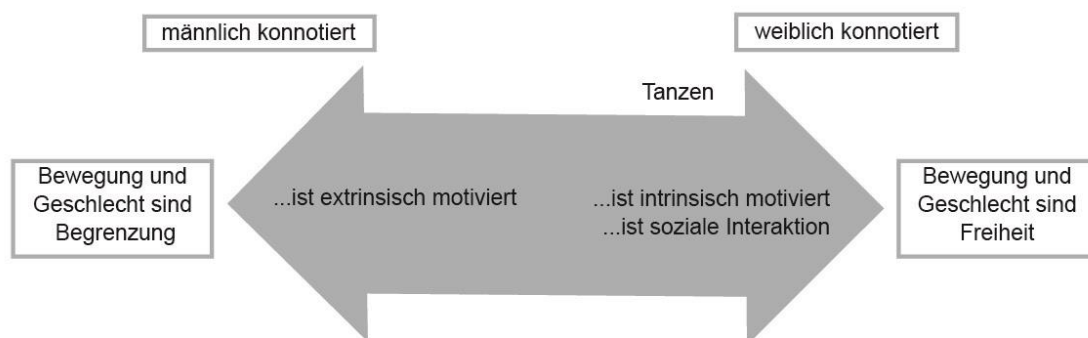


Abbildung 23: Tanzen – Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

„[...] die Mädchen vielleicht anders, ist klar, die sind manchmal eben ein bisschen graziöser oder so, aber jetzt nicht, weil ich es so fördere, sondern/ Ja, das ist vielleicht einfach so [...]“ (GFK8/45).

Die Eigenschaften „grazil und filigran“ sowie die sportliche Aktivität des „Tanzens“ werden in den Aussagen der Erzählpersonen eher dem weiblich konnotierten Geschlecht zugeschrieben. Der Blick auf den Spannungsraum erfolgt somit aus entsprechender Perspektive. Im folgenden Kapitel wird die Sportart Tanzen im historischen Kontext beschrieben, in Bezug zu den „Geschlechtscharakteren“ gesetzt und abschließend anhand der Interviewbeispiele dargestellt.

Während das Fußballspielen oder die Kampfspiele als männlich konnotierte Sportarten definiert sind (s. Kapitel 9.2.5.1 und 9.2.5.2), beschreibt das Tanzen eher den typisch weiblich

konnotierten Körper und die entsprechenden Aktivitäten, da hier ebenso wie beispielsweise im Eiskunstlauf oder in der Gymnastik ästhetische Kriterien gelten. Die im 19. Jahrhundert entstandenen „Geschlechtscharaktere“, die Frauen Wesenszüge wie beispielsweise Hingebung und Emotionalität sowie Tugenden wie Anmut und Schönheit zuschreiben (Hausen, 2001, S. 177), sind auch in der Ausübung des Tanzsports zu finden. So stellt Gabriele Klein in ihrem Werk „FrauenKörperTanz – Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzens“ (1992) die Entwicklung der Sportart in Korrelation zum gesellschaftlichen Wandel dar.

„Schon seit Beginn der bürgerlichen Gesellschaft galt die Thematisierung des Privaten, der Gefühle wie der Körperlichkeit, der Geschlechterbeziehungen wie der Liebe als eine weibliche Domäne, mit der gleichzeitig die gesellschaftliche Ausgrenzung von Frauen gerechtfertigt wurde. Im Lichte der ‚neuen Innerlichkeit‘ in den Siebzigern erfuhr diese soziale Bestimmung des Weiblichen, ähnlich wie in der romantischen Bewegung des neunzehnten Jahrhunderts und der Rhythmus- und Gymnastikbewegung der zwanziger Jahre, eine Aufwertung. Gleichzeitig wurde die Entdeckung der eigenen Gefühlswelten als die einzige Möglichkeit angesehen, der körper- und lustfeindlichen Zivilisation zu entfliehen. Die gesellschaftliche Bestimmung der weiblichen Natur, die die ‚Andersartigkeit‘ und ideelle wie soziale Ausgrenzung der Frauen bewirkt hatte, wurde in dieser Phase gesellschaftlichen Aufbruchs wieder als ein Weg zu einer weiblichen Emanzipation, und diese als ‚Befreiung‘ der zivilisierten Menschheit schlechthin begriffen“ (S. 257).

An anderer Stelle begründet Klein die weibliche Konnotation der Sportart Tanzen, indem sie einen Bezug zur geschlechtsspezifischen Sozialisation herstellt.

„Tanz, der immer eine sensible Aufmerksamkeit für den eigenen Körper voraussetzt, kommt der weiblichen Sozialisation eher entgegen als der des Mannes, haben Frauen doch von klein auf gelernt, ihren Körper als einen wesentlichen Bestandteil ihres Selbst zu begreifen“ (ebd., S. 290).

Im Gegensatz zum Kampf- und Fußballsport tanzen jedoch schon immer Menschen beider Geschlechter alleine oder miteinander. Kulturell verankerte Kreistänze und Rituale sind dabei ebenso zu nennen, wie der Paartanz im standard- beziehungsweise lateinamerikanischen Stil oder der Individualtanz beispielsweise in der Diskothek. Insbesondere im Paartanz fallen jedoch die unterschiedlichen Rollen der Tänzer*innen auf. Paula-Irene Villa hat dies am Beispiel des Tangotanzens beschrieben (2011, S. 279ff.). Dabei kommt Männern die Rolle des Führenden zu, während Frauen geführt werden.

„Die Männer sind für die Bewegung im Raum zuständig, die Frauen für die Bewegung innerhalb des Paares, denn sie sollen ihm folgen. [...] Soziologisch heißt dies, dass die Männer für die Öffentlichkeit, die Frauen für das Private zuständig sind. Es sind die Männer (als Führende), die das Paar in dem öffentlichen Raum der Tanzfläche bewegen, in diesem

navigieren und ihn, wie eben beschrieben, visuell überblicken. Die Frauen (als Folgende) sehen diesen Raum meist nicht bzw. nicht so, dass dieses Sehen einen wirklichen Unterschied für den Tanz des Paares ausmacht. Ihr Part ist es, sich auf den Partner und seine Bewegungen zu konzentrieren“ (ebd.,S. 295).

Bereits in dieser kurzen Beschreibung wird deutlich, dass sich im Paartanz neben den „Geschlechtscharakteren“ von Männern und Frauen auch das normative Muster der Heterosexualität widerspiegelt. Zahlreiche weitere Autor*innen, auf die in dieser Arbeit nicht differenzierter eingegangen werden kann, haben sich in ihren Werken mit dem Thema Tanz und Geschlecht auseinandergesetzt. Weiterführende Literatur findet sich beispielsweise bei Ursula Fritsch (1992), Christa Kleindienst-Cachay (1995), Janine Schulze (1999) und Christina Thurner (2009).

Aufgrund der beschriebenen historischen Entwicklung des Tanzsportes lässt sich vermuten, dass auch in den Interviews der vorliegenden Arbeit, ähnlich wie beim Fußballsport und bei den Kampfsportarten, Tanzen als Segregationselement für die Dualität der Geschlechter genannt wird. Die Ergebnisse werden im Folgenden, zunächst bezogen auf die erste Erhebung, dargestellt. Im Anschluss werden anhand der Aussagen von Erzählpersonen der zweiten Erhebung sowie einem Beispiel aus einer Gruppendiskussion weitere Ergebnisse beschrieben. Zusätzliche Beispiele finden sich in den anderen Unterkapiteln zu den Motiven des Doing Gender.

In der ersten Erhebungsphase wird die Sportart Tanzen von drei Erzählpersonen im Rahmen ihrer biografischen Angaben als eine Sportart unter vielen genannt. So antwortet eine Erzählperson auf die Frage nach den Bewegungserfahrungen in ihrem Leben:

„Also Bewegung. Tanzen. Treppen steigen. Hindernislauf. (..) Joggen. Walken. Kanufahren“ (FK2/44).

Eine weitere Erzählperson führt zur gleichen Frage aus:

„War dann später irgendwann (.) im Jazz-Tanzen (..) und hab dann (.) alles mal angefangen, also ich mach bis jetzt noch Nordic Walking, ich habe mal Tennis eine Zeit lang gespielt, ich war eine Zeit lang joggen, eine Zeit lang schwimmen“ (FK10/7).

Tanzen scheint auf sprachlicher Ebene in diesen beiden Ausführungen der ersten Erhebung nicht als Differenzierungskategorie für Geschlecht zu gelten. Lediglich in der folgenden Aussage sind mit Blick auf die Standardtänze, die die Erzählperson mit ihrem Mann absolviert, erste Hinweise auf ein heteronormatives Weltbild zu vermuten. Da weitere Ausführungen hierzu jedoch fehlen, bleibt es bei der Annahme.

„[...] Ich habe auch mal eine Zeit lang noch getanzt, auch mit meinem/ Also erst zu Jazz Dance oder Modern Dance und dann mit meinem Mann auch mal so Standardtänze gemacht und als

ich gemerkt habe, ich arbeite mehr und es ist intensiver, dann habe ich auch Sachen wieder gelassen, weil ich gemerkt habe, ich bin da nicht mehr so frei und kann mich da auch nicht mehr darauf freuen, wenn ich einfach beruflich auch sehr eingespannt bin“ (FK1/59).

In der beschriebenen Sequenz werden die Motive zur Bewegung „Bewegung ist Struktur“ und „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ beschrieben. Es ist möglich, dass sie ein weiteres Motiv zur Konstruktion von Geschlecht überdecken und damit das Motiv „Geschlecht ist überlagert“ definieren. Weitergehende Analyseergebnisse können auf Basis der zweiten Erhebungswelle generiert werden. So führt eine Erzählperson im Verlauf ihrer Antwort auf die Frage „Welche Bewegung brauchen denn Mädchen zum Beispiel in der Kita und welche nicht?“ die Sportart Tanzen ein. Zunächst beginnt die Sequenz jedoch mit dem Versuch, die in der Frage immanenten Vorstellungen von Geschlecht zu antizipieren und damit vermeintlich geschlechtsspezifische Topoi zu reifizieren.

EP: „(..) Ja, brauchen (räuspert sich), also so ein Ausgleich zu dem/ Zu den restlichen Aktivitäten brauchen die gleichmäßig, also so mal raus, mal rennen, mal richtig toben, (.) das brauchen Mädchen genau wie Jungen, also ich/ Wie gesagt, ich mache eigentlich keinen Unterschied [...]“ (GFK8/45).

In der Aussage der Erzählperson wird zunächst über das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ ein Unterschied zwischen den Geschlechtern egalisiert. Die Modalpartikel „eigentlich“ legt den Schluss nahe, dass es sich um eine zweifelnde Einstellung der Erzählperson zum Gesagten handelt. In der folgenden Sequenz wird das Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“ expliziert:

„[...] Ich mach höchstens mal einen Unterschied, um zu zeigen, es gibt Mädchen und Jungen, weil das eben in dem Alter/ Die sind jetzt drei Jahre und vier Jahre, das manche Kinder noch nicht so richtig (lachen) verinnerlicht haben, dass sie Jungen oder Mädchen sind, um diese Unterschiede/ Also dass es das gibt [...]“ (GFK8/45).

Auf sprachlicher Ebene verwendet die Erzählperson den grammatischen Modus der Aktivität mit der Einleitung „Ich mach...“. Die Handlungsmacht liegt bei der Erzählperson. Das Verb „zeigen“ unterstreicht die Distanz, die zwischen der Fachkraft und den Kindern zu liegen scheint und eröffnet die Unterscheidung in zwei Gruppen. Mit der Thematisierungsregel der Gefäßmetaphorik („verinnerlicht“) zeigt sich der Wechsel der Motive vom Undoing Gender hin zum Doing Gender. Im weiteren Verlauf der Sequenz wird das Tanzen scheinbar von einer „anonymen Macht“ vorgegeben, indem die Erzählperson ausführt:

„[...] Aber jetzt von der Bewegung her müssen alle das Gleiche machen oder sollen alle das Gleiche machen, und wenn Tanzen angesagt ist, tanzen Jungen genauso gern wie die Mädchen [...]“ (GFK8/45).

Wer oder was in diesem Fall handlungsmächtig ist, wird zunächst nicht definiert. Die Erzählperson positioniert sich in dieser Aussage scheinbar ohne ersichtliche Notwendigkeit, indem sie Jungen attestiert, „genauso gerne zu tanzen wie die Mädchen“. Sie expliziert dabei ihr eigenes Relevanzsystem und damit die von ihr vorgenommenen Rollenzuschreibungen. Tanzen scheint dabei nicht den Vorstellungen von Bewegungshandlungen für Jungen zu entsprechen. Folgt man dieser These, so wird Geschlecht über die Zuschreibung einer sportlichen Aktivität konstruiert. Jungen werden dabei in der Aussage als passiv und nicht handlungsmächtig beschrieben. Über die Begriffe „müssen“ und „angesagt“ wird ein entsprechender Zwang ausgedrückt. Das Motiv „Bewegung ist Struktur“ wird hierbei auf der Ebene des professionellen Handelns expliziert. Die Sequenz geht weiter, indem die Erzählperson ausführt:

„[...] die Mädchen vielleicht anders, ist klar, die sind manchmal eben ein bisschen graziöser oder so, aber jetzt nicht, weil ich es so fördere, sondern/ Ja, das ist vielleicht einfach so [...]“ (GFK8/45).

Während die Erzählperson die Bewegungen der Jungen nicht näher definiert, beschreibt sie diese bei den Mädchen detaillierter. Die Aussage gibt dabei eine Spannung zwischen „vielleicht anders“ und „ist klar“ wieder. „vielleicht“ relativiert die scheinbare Gewissheit des „anders seins“ von Mädchen, die durch das „ist klar“ verstärkt wird. Die Sequenz „manchmal eben ein bisschen“ ist im Folgenden dem Adjektiv „graziös“ vorangestellt. Die Modalpartikel „eben“ drückt eine unter Umständen lästige Konsequenz aus, während die Adverbien „manchmal“ und „ein bisschen“ eine unbestimmte Frequenz anzeigen. Mädchen sind somit in der Logik der Aussage nicht mit Sicherheit anders. Wenn sie es sind, dann sind sie graziöser, jedoch nicht immer und nicht vollständig. Interessant ist hier, welches Adjektiv die Erzählperson benennt beziehungsweise welche sie nicht benennt. Sie hätte Mädchen auch Eigenschaften wie schneller, langsamer, lauter, unbeweglicher etc. zuschreiben können. Stattdessen folgt in der Aussage auf das Adjektiv ein „oder so“, welches anzeigt, dass es auch andere Möglichkeiten geben könnte, die jedoch nicht explizit benannt werden. Zum Abschluss der Sequenz nimmt die Erzählperson das „ist klar“ wieder auf, indem sie feststellt, „Ja, das ist vielleicht einfach so [...]“. Dabei positioniert sie sich in ihrem professionellen Handeln als nicht verantwortlich für das mögliche „anders sein“ der Mädchen in ihrer Aussage. Das Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“ wird in dieser Sequenz beschrieben und zeigt an, dass analog zum Fußballspiel der Jungs bei den Mädchen das Tanzen intrinsisch motiviert scheint. Die in Kapitel 8.3.1 dieser Forschungsarbeit beschriebene Kippfigur zeigt sich in diesem Beispiel ebenfalls deutlich. Die Erzählperson reifiziert geschlechtsspezifische Topoi, expliziert dann durch ihre Aussage ein Motiv, räumt im Folgenden Zweifel ein, um dann ein weiteres Motiv zu beschreiben. Die Konstruktion von Geschlecht vollzieht sich dabei auf sprachlicher Ebene durch die benannten Thematisierungsregeln. Im weiteren Verlauf der Sequenz fasst die

Erzählperson die Gruppe der Mädchen sowie der Jungen jeweils zu einer homogenen Gruppe zusammen. Dabei stellt sie den Mädchen auf sprachlicher Ebene den bestimmten Artikel „die“ voran und meint damit scheinbar eine ihr bekannte Gruppe. Demgegenüber lässt sie bei der Beschreibung der Jungen den bestimmten Artikel weg. Zusätzlich wird in der Analyse der Sequenz das Stilmittel der exemplarischen Fallbeschreibung deutlich. Geschlechterrollenbilder der Erzählperson werden so in der Aussage durch die Thematisierungsregel darstellbar.

„[...] da sind auch zwei, drei Mädchen, die gehen zum Tanzunterricht, ja, die zeigen dann natürlich auch/ Aber es gibt auch einen Jungen, der zum Tanzunterricht geht, der zeigt auch und der macht es auch anders, also da gibt es/ Vielleicht ist das so einfach von den Anlagen her so, dass Mädchen sich ein bisschen anders bewegen. Das könnte ich mir vorstellen“ (GFK8/45).

Die Erzählperson stellt den Mädchen in ihrer Aussage mit dem Existenzquantor „einen“, genau einen Jungen entgegen. Mit der Sequenz „Aber es gibt auch einen Jungen, der zum Tanzunterricht geht [...]“ beschreibt sie eine Person, die ein Junge ist und die Sportart betreibt. Verwendet man für die Koreferenz des relativen Anschlusses „einen ... , der“ die Variable x, so gibt es mindestens ein x, für das gilt: x ist ein Junge und x geht zum Tanzunterricht. Die Begriffe „Junge“ und „Tanzunterricht“ werden in der Aussage somit miteinander verbunden. Es liegt der Schluss nahe, dass es genau einen Jungen gibt, der anders handelt als seine „Geschlechtsgenossen“, weil er zum Tanzunterricht geht. Werden diese Überlegungen weitergeführt, so kann angenommen werden, dass aufgrund der in der Aussage beschriebenen genetischen Bedingtheit, sich „alle“ Mädchen ein „bisschen anders bewegen“. Handelt es sich tatsächlich um alle Mädchen, bezeichnet der Begriff „alle“ einen Allquantor, der jedoch von der Erzählperson nicht explizit benannt wird. Die geschlechtsspezifischen Anlagen und damit die biologische Determinierung begründen in der Sequenz den Unterschied in der Bewegung zwischen Jungen und Mädchen. Die Gruppe der Mädchen lässt sich vor dem Hintergrund der Aussage der Erzählperson von der Gruppe der Jungen abgrenzen. Dabei bildet die Bewegung der Jungen den Bezugspunkt und entspricht somit scheinbar den normativen Vorstellungen der Erzählperson. Unklar bleibt in der Aussage jedoch, was „ein bisschen anders bewegen“ genau bedeutet. Außer mit dem Adjektiv „graziöser“ beschreibt die Erzählperson die Bewegung der Mädchen nicht näher. Ein ähnliches Vorgehen, dieses Mal jedoch bezogen auf das professionelle Handeln männlicher Kollegen, beschreibt die Antwort einer anderen Erzählperson auf die Frage „Wie könnte denn ein männlicher Kollege Bewegung in der Kita anbieten?“:

„Ich glaub, die Jungs freuen sich, dass endlich einer Fußball spielt mit denen, [...] obwohl ich schon vor Jahren mal einen männlichen Kollegen hatte, der hat überhaupt nicht Fußball

gespielt. Der war für die musikalische Untermalung in allen Bereichen zuständig, also der war auch nicht so der Sportler [...]“ (GFK8/73).

Als Antipole werden in der Sequenz „Fußball“ und „musikalische Untermalung“ gegenübergestellt. Während Fußball für Jungs über das Motiv „Bewegung ist Spaß/Freude“ definiert wird, fehlt für die musikalische Untermalung eine entsprechende Aussage. Sie wird stattdessen über das eher funktionale Verb „zuständig sein“ beschrieben und somit als eher extrinsisch motiviert dargestellt. Das entsprechende Motiv „Bewegung ist extrinsisch motiviert“ kann im Spannungsraum Richtung Begrenzung verortet werden. Die Thematisierungsregel der dichotomen Gegensatzpaare kommt dabei mehrfach zur Geltung. So steht der Gruppe der „Jungs“ ein einzelner „Kollege“ gegenüber. Das Kollektiv wird durch die exemplarische Fallbeschreibung und damit durch ein einzelnes Subjekt definiert. Der in der Sequenz dargestellte Einzelfall des musikalischen Kollegen verstärkt durch seine Ausnahmestellung die entsprechenden Zuschreibungen des impliziten Rollenverständnisses und schafft damit eine vergeschlechtlichte Sichtweise.

Auch in Gruppendiskussionen werden Tanzen und Fußball gegenübergestellt und von den Teilnehmenden besprochen. Nach einer kurzen Beschreibung der Bewegungsbiografien aller Erzählpersonen bringt die Interviewerin mit einem Erzählimpuls das Thema selbst in den Diskurs ein.

„[...] wenn Sie jetzt so auf Mädchen und Jungs in der Kita gucken, dann gibt es ja so die Aussage, Jungen spielen Fußball und Mädchen tanzen. Was meinen Sie denn dazu?“ (GD3/25).

Im Folgenden nehmen die Erzählpersonen den Impuls auf und reifizieren den vorgegebenen Topos, bis sie im weiteren Verlauf ihre eigenen Vorstellungen äußern. Dabei arbeiten sie sich zunächst am Fußballspiel in ihrer Einrichtung ab. Ob das Tanzen ohne die Vorgabe der Interviewerin als Segregationselement benannt worden wäre, kann bei der Forschungsfragestellung nicht abschließend verifiziert werden. In den folgenden Antwortsequenzen wird Tanzen jedoch als Differenzierungskategorie aufgenommen:

B4: „Ach, also ich kann das schon beobachten bei Festen, Karneval, an das denk ich jetzt spontan, da sehe ich hauptsächlich die Mädchen tanzen. (.) Und viele Jungen, die das einfach auch stören, das Tanzen der Mädchen, und einfach es doof finden. Ja“ (GD3/31).

In der Aussage wird Tanzen als Gegentopos zum Fußballspielen inszeniert. In sozialen Situationen wie Festen und Karneval, in denen der Geselligkeitsaspekt im Vordergrund steht, tanzen vorwiegend Mädchen, während Jungen „stören“. Das Motiv „Bewegung ist soziale Interaktion“ wird dabei expliziert und in Korrelation zum Geschlecht gesetzt. Die Antwort der Erzählperson beschreibt das freie Bewegen der Kinder im Tanz und damit vor dem Hintergrund

der Methodisierung von Bewegung zunächst das Motiv „Bewegung ist Freiheit“. Die Freiheit der Mädchen, denen der Tanz zugeordnet wird, wird jedoch in der Aussage durch das Stören der Jungen begrenzt und kann damit für das weibliche Geschlecht in Richtung „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verortet werden. Im Folgenden antwortet darauf eine andere Teilnehmerin der Gruppendiskussion:

B3: „Ich glaube, dass viele Jungs und Mädchen schon diesem Rollenklischee entsprechen, also Jungs spielen Fußball, Mädchen tanzen, und dass es sehr auffällig ist, wenn ein Mädchen mit Fußball spielt und dass man das auch noch mal anders bewusster wahrnimmt. Boah, die ist aber raubeinig, die hält da durch mit den Jungs und so weiter, während ein Junge, wenn der dann (.) mittanzen würde, würde man auch erst mal drüber nachdenken, stutzen, also sind doch Klischees da. Und die werden auch erfüllt. Und ich denk auch, von den Eltern erfüllt. [...]“ (GD3/33).

Die Erzählperson nimmt den Impuls der Interviewerin beziehungsweise den der vorangehenden Antwort auf, macht den Vorschlag einer Synthese und verweist auf ein Rollenklischee, dem viele Jungs und Mädchen „entsprechen“. Die Wortwahl deutet darauf hin, dass es sich nicht alleine um eine Feststellung der Erzählperson handelt. Im weiteren Verlauf der Sequenz nimmt sie die in der Frage immanente Zuordnung „Jungs spielen Fußball, Mädchen tanzen“ auf und bricht damit. Dabei verändert der Bruch in der Beschreibung der Beispiele die Wahrnehmung der Zuhörer*innen und macht die immanente Zuschreibung bewusster. Das Beispiel des Fußball spielenden Mädchens wird durch die Attribution „raubeinig“ und „durchhalten“ verstärkt, die gängigen männlichen Geschlechterstereotypen entsprechen. Das Beispiel des tanzenden Jungen beschreibt dann als Umkehrprinzip das gleiche Phänomen. Wenn ein Junge tanzt, handelt es sich scheinbar um ein Klischee im Sinne einer Typisierung. Dieses Klischee kann die Wahrnehmung der Zuhörenden bestimmen und dadurch erst wiederum selbst das Klischee konstruieren. Durch die Verwendung des Konjunktivs, der qua Definition lediglich die Darstellung einer Möglichkeit anzeigt, gewinnt die Sequenz zusätzlich an Schärfe. Während es in der Realität den tanzenden Jungen nicht zu geben scheint, wird das Fußball spielende Mädchen durch die Aussage real existent. Die Fallbeispiele explizieren in der Antwortsequenz somit eine Norm, die das tanzende Mädchen und den Fußball spielenden Jungen umfasst. Alles andere scheinen Ausnahmen zu sein, die zwar existent oder wenigstens denkbar sind, aber eben nicht der Realität zu entsprechen scheinen. Als Ursache der Geschlechterrollenverteilung kann in der Aussage die Umwelt in Form der Eltern definiert werden. Diese beschreibt die Erzählperson als Konstrukteure der Rollenklischees mit der Aussage „und ich denk auch, von den Eltern erfüllt“. Die Kitafachkräfte bleiben in Sachen Herstellung von Geschlecht in der Antwort zunächst außen vor. Der folgende Teil der Aussage wird in Kapitel 9.2.7.1 zum Thema Methodisierung von Bewegung

detailliert analysiert. Deshalb schließt in diesem Kapitel die Gruppendiskussion erst wieder mit der folgenden Aussage an:

B3: „Aber es kann [B2: auf jeden Fall]/ Also bieten kein Tanzen [in dem Sinne an, ne?].

B2: [Nein nein, das Tanzen nicht, das stimmt]“ (GD3/39-40).

Die beiden Antworten zeigen an, dass das Tanzen in der Kindertagesstätte eher unstrukturiert stattfindet. Die angedeutete Differenz zwischen situativen Bewegungsgelegenheiten und organisierten Angeboten beschreibt im Kontext des professionellen Handelns den Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“. Die Erzählperson B3 stellt mit der folgenden Antwort fest, dass in ihrer Kindertagesstätte eher die jungensorientierten Angebotsstrukturen wie Bälle, Fahrzeuge und Waldausflüge vorherrschen. Die strukturierten Angebote werden somit eher für das männliche Geschlecht vorgehalten.

B3: „[Also das]/ Wir haben Bälle, wir haben Fahrzeuge, [B: ja] wir haben auch schon/ Also die Waldausflüge, denk ich, werden auch mehr von den Jungs/ Das ist gut gemischt, (.) ja“ (GD3/41).

Auf diese Aussage folgen diverse Zustimmungsbekundungen der Teilnehmenden und dann die Darstellung eines Gegenhorizontes durch die Aussage von Erzählperson B4:

B4: „Ja, also immer dann, wenn wir Musik anstellen, Kasette und so weiter, dann konnte man schon sehen, dass doch zunehmend mehr Mädchen da mitmachen spontan. Es kann durchaus mal der eine oder andere Junge dabei sein, aber es spricht die Mädchen an“ (GD3/43).

In dieser Sequenz wird das Tanzen als angeleitetes Angebot dargestellt und den Mädchen zugeordnet. Über das Motiv „Bewegung ist Struktur“ kann das weibliche Geschlecht im Spannungsraum eher in Richtung Begrenzung verortet werden. Im zweiten Teil des Satzes bezeichnet die Antwort „aber es spricht die Mädchen an“ einen Ausnahmeverbehalt. Während zuvor die Konstruktionsebene von Geschlecht beschrieben wurde, deutet diese Passage eine Festschreibung der Mädchen auf ihre Andersartigkeit an. Die folgende Antwort der Erzählperson B5 unterstützt die vorherige Aussage:

B5: „ja, kann ich unterstützen, also gerade im Winter so, wenn wir viel in der Turnhalle nachmittags sind und man/ Die f/ Kinder fragen mal nach einer CD, holen sich die Kinder doch öfter mal auch Tü/ Also die Mädchen Tücher und tanzen dann, und dann gehen die Jungs schon mal eher raus“ (GD3/44).

Musik und Tücher werden in dieser Antwort als Segregationselemente über das Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ beschrieben. Als Fazit kann angenommen werden: Wenn

Fachkräfte im Winter mit Musik und Tüchern in der Turnhalle sind, dann sind Jungs raus. Beide Bewegungen erscheinen in der Aussage als intrinsisch motiviert. Dabei findet sich auch in dieser Sequenz die Raummetaphorik des „drinnen“ und „draußen“ wieder, die die zentralen Motive „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ definieren. Die Turnhalle wird dabei als Raum beschrieben, der in diesem Fall für die Gruppe der Jungs nur eingeschränkt zur Verfügung steht. Zulassungsbeschränkend wirken hierbei Musik und Tücher. Während Mädchen somit in der Aussage der Erzählperson drinnen in der Turnhalle spielen, „gehen die Jungs schon mal eher raus“. Einen Unterschied im Verhalten von Jungen und Mädchen stellt B2 mit ihrer Antwort dar:

B2: „obwohl die Jungs halt auch sich schon Musik anmachen lassen, ne? Also die wollen die Musik dann hören, aber sie TANZEN nicht dazu, ne? Die bauen sich dann eine Höhle, sitzen dann da drin und hören die einfach nur oder singen mit. Aber dass die jetzt so tanzen, das machen sie nicht“ (GD3/45).

Auch in dieser Aussage wird über die Raummetaphorik die Konstruktion von Geschlecht und dabei das Motiv „Geschlecht wird verortet“ dargestellt. Als Ort dient die Höhle, die ausschließlich von der Gruppe der Jungen genutzt wird. Über die Konsumentenrolle der Musik, ist der Zugang zum Höhlenraum beschränkt. Die Aussage beschreibt weiterhin, dass Jungs die Musik anders nutzen als ihre weiblichen Altersgenossinnen. Ihnen wird mit der körperlichen Aktivität des Bauens ein anderes Spiel zugeschrieben als den Mädchen. Der nächste Diskussionsbeitrag beginnt mit einer Einräumung:

B1: „Manchmal liegt es ja auch vielleicht (lachen) an der Musik. Also dass die Jungs dann Musik/ Andere Musik schöner finden als die Mädchen vielleicht und dass wir kein Tanzen anbieten, aber wir bieten ja so ganz viel Mädchentypisches an, irgendwelche Pferdeleinen, Laufdosen, das machen ja auch eher die Mädchen draußen, finde ich“ (GD3/46).

Die Erzählperson scheint in ihrer Antwort nicht bei den Jungen selbst die Erfüllung des Klischees zu suchen, sondern schreibt dem äußeren Faktor Musik die Handlungsmacht zu. Im zweiten Satz der Aussage beschreibt sie die Musikvorlieben als an das Geschlecht gebunden, wenn sie sagt, „[...] dass die Jungs dann Musik/ Andere Musik schöner finden als die Mädchen [...]“. Das „aber“ markiert als adversative Einräumung eine Beschreibung, in der der Konstruktionsprozess von Geschlecht erneut über strukturelle Angebote begünstigt wird. Im letzten Teil der Aussage stellt die Erzählperson dann geschlechtlich segregierte Angebote dar, die eher von Mädchen genutzt werden. Die Bewegung der Mädchen findet zwar draußen statt, sie wird jedoch durch „Pferdeleinen“ und „Laufdosen“ begrenzt. Das Motiv „Bewegung ist Struktur“ und damit das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ kann in der Analyse der Sequenz expliziert und in Bezug zum weiblich konnotierten Körper gesetzt werden.

In den Aussagen zum Tanzen wird ein differenziertes Bild vermittelt. Auf der Ebene der Kinder wird in den Antworten der Erzählpersonen Mädchen das Tanzen zugeschrieben. Ihre Motivation ist dabei intrinsisch. Durch das Motiv „Bewegung ist Struktur“ erfolgt jedoch auch bei den Mädchen eine Begrenzung des Zugangs zur körperlichen beziehungsweise sportlichen Aktivität des Tanzens. Der Zugang wird in der beschriebenen Situation durch Jungen eingeschränkt, die das Tanzen der Mädchen stören. Im Gegensatz dazu erfolgt die Beschreibung der Jungen. Ihre Bewegungshandlungen sind in Bezug zum Tanzen eher extrinsisch motiviert. Für sie scheint der Zugang zur sportlichen Aktivität beziehungsweise zum Raum, in dem die Handlung ausgeführt wird, beschränkt zu sein. Über die entsprechenden Motive kann das weibliche Geschlecht im Spannungsraum eher in Richtung „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ verortet werden, während über Aussagen zum männlichen Geschlecht eher das Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ expliziert wird.

Im Kontext der Aussagen zum professionellen Handeln der Erzählpersonen wird das Tanzen sowohl als situative Bewegungsgelegenheit als auch als angeleitetes Angebot dargestellt. Entsprechende Aussagen beschreiben somit den Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ insbesondere für das weibliche Geschlecht. Die sportliche Aktivität des Tanzens kann, ähnlich wie das Fußballspiel, als Ort geschlechtsspezifischer Segregation definiert werden. Dieser „Bewegungsraum“ steht dabei in der Regel eher den Mädchen offen. Jungs werden in den Aussagen als „Nichttänzer“ dargestellt, die stattdessen beispielsweise über das Bauen anders körperlich aktiv sind.

9.2.5.4 Rollenspiel – „Geschlecht wird gespielt“

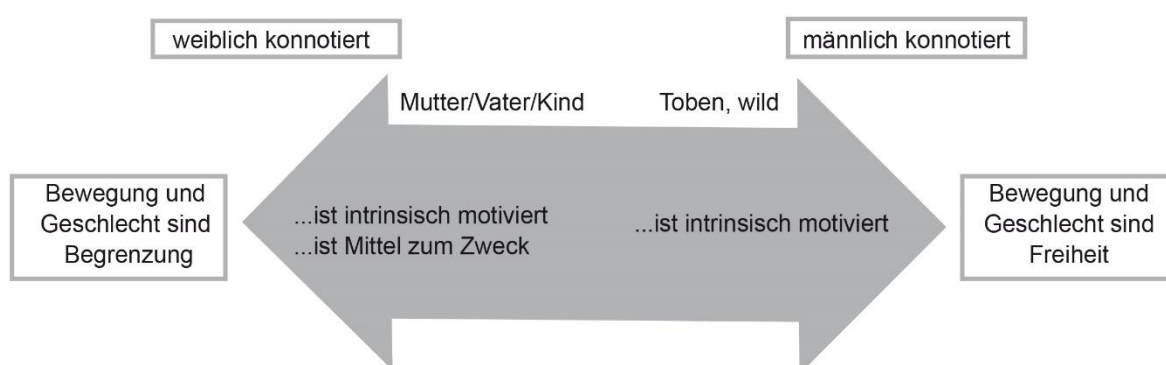


Abbildung 24: Rollenspiel – Motiv „Geschlecht wird gespielt“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

In den folgenden Beispielen wird das Rollenspiel als Differenzierungskategorie von Geschlecht beschrieben. Dabei kann aufgezeigt werden, dass dem weiblichen Geschlecht über Mutter-Vater-Kind-Spiele das Sozialisierungsprogramm des Familientrainings zugeschrieben wird. Den Vertretern des männlichen Geschlechtes hingegen werden in den Aussagen der Erzählpersonen eher Kampfspiele zugeordnet. Das immanente Sozialisierungsprogramm ist

dabei eher auf das Erlernen von Rangordnungen beziehungsweise das Erreichen einer Stellung im „Verteilungswettbewerb“ angelegt. Dass das kindliche Rollenspiel nicht dazu dient, stereotype Rollenbilder aufzulösen, zeigt die Aussage einer Erzählperson in einem Interview der zweiten Erhebung. Sie beschreibt zunächst mit ihrer Antwort den Topos „Rollentausch statt Rollenauflösung“, indem sie sagt:

„[...] unsere Jungs ziehen genauso gerne die Mädchensachen an wie die Mädchen die Anzüge, also die machen da auch einen Rollentausch. [...]“ (GU3FK4/85).

Die Erzählperson kreuzt auf sprachlicher Ebene die Geschlechterverhaltensrollen und reifiziert damit Geschlecht. Die Auflösung tradierter Rollen scheint dabei jedoch ebenso wenig impliziert zu sein wie eine Dekonstruktion der Zuschreibung von Kleidung. Die Thematisierungsregel der dichotomen Gegensatzpaare (Jungen versus Mädchen, Anzüge versus Mädchensachen) verdeutlicht auch in diesem Beispiel, dass Machtverhältnisse und Geschlecht durch die beschriebene Differenz erst hergestellt werden. Interessant ist, dass die Erzählperson in ihrer Aussage Mädchen mit „Anzügen“ ein konkretes Kleidungsstück zuschreibt. Auf der Seite der Jungen bleibt es bei dem Oberbegriff „Mädchensachen“. Welche das genau sind, bleibt offen. Die Gegenüberstellung konkret versus diffus kann somit Ungleichheit herstellen und ein Machtgefälle zwischen den beschriebenen Geschlechtern andeuten. Das in Kapitel 9.2.6 dargestellte Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ zeigt sich somit auch in dieser Aussage. Im folgenden Teil der Antwort rezipiert die Erzählperson ein basales Rollengefüge und reifiziert damit die Geschlechterrollen:

„[...] Und dann ist der Rollenspielbereich auch manchmal einfach nur (.) Papa, Mama, Kind spielen, dass die Verkleidungssachen draußen sind, also da legen wir großen Wert drauf, dass das regelmäßig gewechselt wird, sobald das dann langweilig wird und alle Kinder da mal die Rollen durchhaben, wird getauscht“ (GU3FK4/85).

In der Antwort der Erzählperson wird das bestehende Rollenverständnis über den Tausch der Rollen nicht substantiell aufgelöst. Verfolgt man diese These weiter, so bleibt die Erzählperson bei ihrem Verständnis von Geschlechterkategorien, die sich in ihrer Beschreibung durch die Verknüpfung von Sozialem und Materiellem ergeben. Rollen werden, dadurch dass Kinder in Rollen schlüpfen, im Spiel gelernt und gefestigt. Dabei sind die Rollen Mama, Papa und Kind Thema in der Primärerziehung und reifizieren das klassische heteronormative Rollenverständnis und die damit implizit verbundenen Machtstrukturen. Dieses Rollenverständnis wird in der Aussage durch die Verwendung bestimmter Utensilien wie Handtasche und Arbeitstasche im Spiel verstärkt und im Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ beschrieben (s. Kapitel 9.2.6).

Das Mutter-Vater-Kind-Spiel wird auch in anderen Aussagen dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben. Dies zeigt sich in der folgenden Antwort einer Erzählperson in einer

Gruppendiskussion auf die Frage „[...] wie sieht es bei den MÄDCHEN aus, also wie bewegen sich dann Mädchen oder/ Ja. (.) Bei den Jungs haben Sie jetzt ja schon ziemlich viel gesagt“:

B1: „(...) Also ich finde, Mädchen spielen eigentlich so viel mehr Rollenspiele, also oft auch draußen dann und bewegen sich da, indem sie irgendwie irgendwas zu essen kochen oder halt Rollenspiele spielen“ (GD3/69).

In der Kombination mit Rollenspielen wird Mädchen in der Sequenz das „Draußen sein“ zugeschrieben. Dies ist vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Zuordnung des weiblich konnotierten Geschlechts zum zentralen Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ interessant, da die Aussage abzuweichen scheint. Gleichzeitig erfolgt jedoch in der Sequenz die Begrenzung der Bewegung durch das Motiv „Bewegung ist Mittel zum Zweck“. Mit der Antwort „essen kochen“ werden Mädchen über ein stereotypes Rollenbild beschrieben. Es entspinnt sich im Folgenden eine Diskussion, in der zunächst das benannte Sozialisierungsprogramm des Familientrainings für das weibliche Geschlecht aufgenommen und um das Symbol des Pferdchenspielens erweitert wird.

B: „Vater, Mutter, Kind“ (GD3/70).

B1: „Vater, Mutter (lachen), Kind, ja, Pferdchen spielen [weibl.: ja]“ (GD3/71).

B: „Katze“ (GD3/72).

Es folgt in der Antwort eine Einräumung durch die das Gegensatzpaar in Gestalt anderer Mädchen, die sich wie Jungen bewegen, expliziert wird.

B1: „wiederum, gibt natürlich auch Mädchen, die sich anders bewegen, also halt eher so wie ein Junge sich bewegt, halt (.) wilder ist/ Sind als andere Mädchen, das ist jetzt nicht, dass alle Mädchen dann so sind, aber ich finde schon, dass das/ Dass sie si/ Dass sie sich ganz anders bewegen als Jungs“ (GD3/73).

In der Antwort nimmt die Erzählperson die bereits in der Fragestellung immanente Dualität der Geschlechter auf. Sie stellt einen Vergleich zwischen den Geschlechtern her, indem sie der Gruppe der „Mädchen“ die „anderen Mädchen“ und „Jungen“ gegenüberstellt und ihnen die Eigenschaft „wild sein“ zuschreibt. Erst durch das Gegensatzpaar wird eine scheinbar homogene Gruppe „aller“ Mädchen in der Aussage konstruiert. Ihnen werden als Merkmale die „Familie“ sowie das „Pferdchen spielen“ zugeteilt. Jungen wird lediglich das Attribut „wild“ attestiert. Eine detailliertere Beschreibung erfolgt zunächst nicht. Auf sprachlicher Ebene kommt mit dem Begriff „Pferdchen“ die Thematisierungsregel der Verniedlichungsform zum Tragen. Sie unterstreicht auch sprachlich den Gegensatz zu wilden Jungs und schreibt darüber einen Unterschied zwischen den Geschlechtern fest. Auch diese Sequenz kann im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verortet werden. Dabei lässt sich der

männlich konnotierte Körper über das Attribut „wild“ eher der Freiheit und der weiblich konnotierte Körper eher der Begrenzung zuordnen. Letzteres kann mit der Einschränkung des Spielens auf die Familienrolle und auf sprachlicher Ebene mit der Verwendung der Verniedlichungsform „Pferdchen“ begründet werden.

In eine ähnliche Richtung geht der folgende Dialog in einer anderen Gruppendiskussion. Hier wird das Rollenspiel der Mädchen im Kontext des Fußballspiels der Jungen beschrieben. Dabei beziehen sich die Aussagen der Teilnehmenden explizit auf Vorschulkinder. Auf die Frage „Können Sie da noch mal genauer was zu sagen, was Sie beobachten?“ antwortet die erste Erzählperson:

X: „Na ja, die Mädchen sind schon in allem bisschen überlegter und bewusster. Also drin zum Beispiel sitzen die auch viel am Tisch, malen, basteln oder spielen hier mit ihren Pferdchen oder irgendwas oder in der Puppenecke, (.) und die Jungs, [...] Zwischendurch (.) knallt es dann durch, und dann fangen sie an zu toben. (.) Schmeißen sich aufeinander, rennen um die Tische, (.) und wenn sie dann fertig sind damit, dann sind sie wieder eine Weile in der Legoecke und bauen, also da kommt immer zwischendurch mal so ein Impuls, wo die sich dann (.) auspowern müssen. Und draußen ist das eigentlich auch oft so. Also die Jungs, die spielen ganz viel Fußball am liebsten, mal mischt sich ein Mädchen unter, (.) aber meistens ist es so, die Mädels, die fahren dann mit dem Puppenwagen durch den Garten oder kochen mit Sand und Blättern irgendwas oder (.) nehmen irgendwelches Spielzeug mit runter, wo sie am Tisch sitzen und spielen, (.) also es ist schon ein Unterschied zu sehen“ (GD1/158).

Analog zu den zuvor beschriebenen Interviewsequenzen wird auch in der vorliegenden Antwort der Erzählperson das weibliche Geschlecht eher dem zentralen Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ zugeordnet. Dies manifestiert sich auf sprachlicher Ebene in den dichotomen Gegensatzpaaren und in der Raummetaphorik des „Dinnen seins“ versus „Draußen seins“. Mädchen wird dabei eher die eingeschränkte Bewegung am Tisch zugeschrieben, während sich Jungen großräumig bewegen und sich auspowern. In Bezug zum Fußballspiel stellt die Erzählperson der Gruppe der Jungs, die Gruppe der Mädchen gegenüber, die stattdessen ein familienspezifisches Sozialisationsprogramm durchlaufen. Ihre Bewegungsmöglichkeiten sind qua Vorgabe auf die sorgenden Tätigkeiten begrenzt. Als Motiv zur Bewegung kann in dieser Sequenz für beide Geschlechter das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ generiert werden. Dem Einwurf der Interviewerin, die auf eine Beobachtung im Spiel der Kinder rekurriert, folgen die Antwort einer Erzählperson und die Bestätigung einer weiteren Erzählperson:

X: „Die Mädchen saßen mit dem Puppenwagen am Spielfeldrand“ (Durcheinandergemurmel, einige lachen)“ (GD1/160).

X: „Das waren die Spielerfrauen, genau X: (lachen)“ (GD1/161).

X: „Und haben zugeguckt“ (GD1/162).

Auch diese Sequenz scheint das Rollenmodell der Mädchen in der Kindertagesstätte zu beschreiben. Während Jungen sich im Fußballspiel auspowern können, bleibt dem weiblichen Geschlecht die Rolle als Spielerfrau. Ihr Bewegungshandeln scheint damit im Spiel limitiert zu sein. Der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ wird damit auch in diesen Aussagen expliziert.

9.2.5.5 Zusammenfassung

Im Motiv „Geschlecht wird gespielt“ wird deutlich, dass Geschlecht unter anderem über die Zuordnung von Sportarten konstruiert wird. Jungen/Männern werden in den Aussagen der Erzählpersonen eher die sportlichen Aktivitäten des Fußballspielens und der Kampfspiele und damit entsprechende Eigenschaften und Handlungen wie beispielsweise „wild sein“, „kämpfen“, „Körperkontakt“ und „aktiv sein“ zugeordnet. Mädchen/Frauen hingegen werden in den Antworten eher mit Tanzen und Musik in Verbindung gebracht. Immanent sind dabei Eigenschaften und Handlungen wie beispielsweise „grazil“ und „körperkontaktlos“. Im Rollenspiel finden sich Mädchen in den Beschreibungen eher im Mutter-Vater-Kind-Spiel und damit im familienspezifischen Sozialisationsprogramm wieder. Über die Motive zur Bewegung kann dargestellt werden, dass dem jeweiligen Geschlecht eine intrinsische Motivation zur Durchführung der sportlichen Aktivitäten unterstellt wird. Das Motiv „Bewegung ist Struktur“ kommt dann zum Tragen, wenn entsprechende Angebote von Fachkräften durchgeführt werden. Diese scheinen, so legen es die Aussagen der Erzählpersonen nahe, die Geschlechtsspezifik der jeweiligen sportlichen Aktivitäten zu unterstützen. So bleiben das Fußballspielen und die Kampfspiele eher den Jungen vorbehalten und das Tanzen eher den Mädchen. Im Spannungsraum zwischen den Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ lassen sich die sportlichen Aktivitäten für das vermeintlich „passende“ Geschlecht eher in Richtung Freiheit verorten. Für das jeweils andere Geschlecht scheint der Zugang hingegen begrenzt zu sein. Unterstellt man den Aussagen Allgemeingültigkeit, so würde dies dazu führen, dass beiden Geschlechtern der Zugang zum Erlernen der jeweils anderen Ressourcen verwehrt bleibt.

9.2.6 Geschlecht wird materialisiert

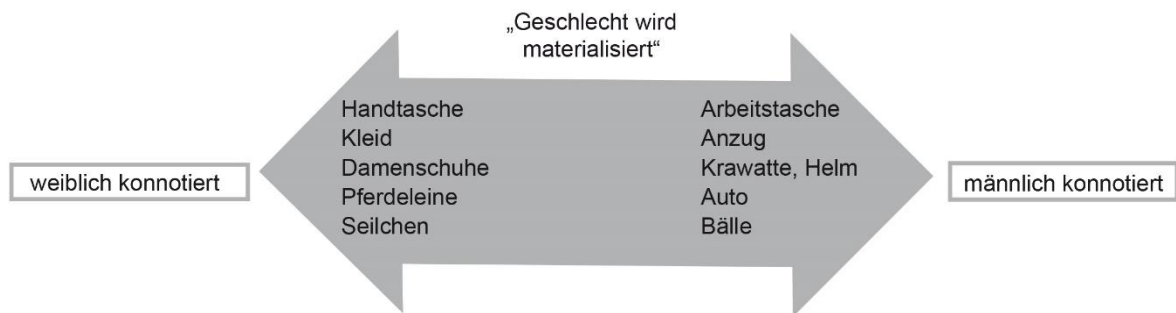


Abbildung 25: Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ – Dichotome Gegenüberstellung von Gegenständen beziehungsweise Materialien

Die Abbildung 25 verdeutlicht die dichotome Gegenüberstellung von Gegenständen beziehungsweise Materialien in Bezug zum Motiv „Geschlecht wird materialisiert“. Eine entsprechende Zuordnung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ kann dabei in Bezug zum Geschlecht nicht für alle Materialien vorgenommen werden. Vielmehr beschreiben die Erzählpersonen in den entsprechenden Aussagen ihr professionelles Handeln. In diesen Fällen wird das Motiv „Bewegung ist Struktur“ oder/und das Motiv „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ expliziert. Beide Motive lassen sich unabhängig vom Geschlecht im Spannungsraum eher in Richtung Begrenzung verorten. Die Lage im Raum beschreibt dabei je nach Aussage lediglich eine Tendenz und kann somit nicht als allgemeingültig angesehen werden. Interessant ist in der Analyse des Datenmaterials, wie Erzählpersonen Material beziehungsweise Symbole in ihren Aussagen benennen und darüber Geschlecht konstruiert und eine Hierarchie zwischen den Geschlechtern hergestellt wird. Weitere Hinweise auf das Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ finden sich in den Ausführungen zu den Motiven „Geschlecht wird gespielt“ und „Geschlecht wird verortet“. Entsprechende Aussagen, in denen Geschlecht über Materialien konstruiert wird, werden dabei insbesondere in den Beispielen zum Rollenspiel (Anzug, Krawatte, Kleider etc.) und im Sportspiel beziehungsweise den körperlichen und sportlichen Aktivitäten (Tücher, Seile, Bälle etc.) benannt.

Dass Geschlecht durch Material symbolisiert werden kann, zeigt auch ein Blick in die populärwissenschaftliche Literatur. In der Huffington Post ist ein Artikel überschrieben mit „9 überraschende Fakten, die ihre Vorstellung von Geschlechterrollen für immer verändern wird“ (2014). In dem Text wird beispielsweise darauf verwiesen, dass Stöckelschuhe ursprünglich für Männer entworfen wurden.

„Persische Soldaten trugen aus reiner Notwendigkeit Schuhe mit Absatz: Wenn sie beim Reiten mit Pfeil und Bogen schossen, war es einfacher, sich im Sattel zu halten, wenn man einen Absatz hatte, mit dem man sich im Riemen einhaken konnte. Als die europäische Elite

um 1600 von der fremden Kultur Wind bekam, übernahmen die Männer das Schuhwerk der Reiter für ihren eigenen (völlig unpraktischen) Gebrauch. Als auch die Unterschicht damit begann, High Heels zu tragen, reagierte die Elite – wie auch sonst – mit höheren Absätzen. Doch als Frauen anfangen, den Style zu übernehmen, wurden die Absätze der Männer wieder kürzer, während die der Frauen schmaler und höher wurden. ‚Meistens ist etwas, das als feminin angesehen wird, für Männer fast schon verdorben‘, sagt Valerie Steele, Direktorin des Museums des ‚Fashion Institute of Technology‘ in New York, der Huffington Post. Am Ende des 18. Jahrhunderts hatte sich für Männer dann die ganze Absatzschuh-Sache erledigt. Wenn Männer von der Geschlechtertrennung abgesehen hätten, könnten sie jetzt längere Beine und knackigere Pos haben“ (ebd.).

Wie das Beispiel zeigt, kann Material eng mit Geschlechterrollen verbunden sein. Im wissenschaftlichen Diskurs spricht beispielsweise Hirschauer (1994, S. 685) von „materiellen Artefakten“, die als „Geschlechtszeichen“ dienen.

„Inszenierungsmittel wie geschlechtlich codierte Kleidungsstücke, Kosmetika, Schmuck, Accessoires und Prothesen aller Art vor allem aber Mode unterstützen einen geschlechtsdifferenzierenden Zuschnitt von Personen und Körpern“ (ebd.).

Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Menschen dem Material eine entsprechende Funktion zuschreiben.

„Wenn Frauen Stöckelschuhe, Röcke oder Kopftücher tragen, werden sie zu ‚weiblichen‘ Objekten, woraufhin die Personen, die sich in dieser Weise kleiden, zu Frauen gemacht werden (Villa 2000: 76)“ (zitiert nach Degele, 2008, S. 80f.).

Hirschauer stellt fest, dass nicht die Zuschreibung alleine, sondern deren Darstellung das Material erst zu Gegenständen macht, die Geschlecht konstruieren.

„Die geschlechtliche Codierung der Inszenierungsmittel geschieht ebenfalls nicht allein durch eine entsprechende Annoncierung der sie produzierenden Industrie, sondern auch durch eine Darstellungspraxis, die das Tragen von (z.B.) Ohrringen einer bestimmten Art als ‚typisch männlich‘ oder ‚für Männer möglich‘ deklamiert“ (Hirschauer, 1994, S. 685).

Die beschriebene „Darstellungspraxis“ ist in Kapitel 6.1 der vorliegenden Forschungsarbeit vor dem Hintergrund der Körper-/Leibphänomenologie dargestellt worden. Sie findet ihren Niederschlag in den sprachlichen Ausführungen der Erzählpersonen im Rahmen der vorliegenden Interviews und wird im folgenden Kapitel näher expliziert.

9.2.6.1 Arbeitstasche versus Handtasche – „Geschlecht wird materialisiert“

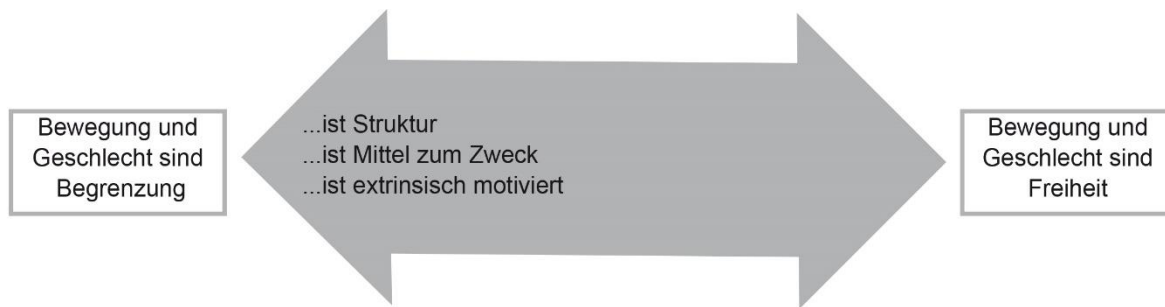


Abbildung 26: Arbeitstasche versus Handtasche – Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

In den folgenden Textpassagen explizieren die Erzählpersonen ihr professionelles Handeln im Kitaalltag über die Bereitstellung von Material. Dabei werden insbesondere die Motive „Bewegung ist Struktur“ und „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ in Korrelation zum Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ beschrieben. So wird im folgenden Beispiel eine Rangordnung über die Gegenüberstellung von Material begründet. Das Material wird dabei symbolhaft aufgeladen. Dabei verdeutlicht eine Erzählperson mit ihrer Aussage zunächst die Materialität von Geschlechterrollen, indem sie sagt:

„[...] Also im Rollenspielbereich, da lege ich sehr großen Wert drauf, dass die Utensilien wirklich für beide Geschlechter ausgerichtet sind, da ist also eine Arbeitstasche genauso drin wie die Handtasche. Ist die Arbeitstasche weg, kommt auch die Handtasche weg. Ich habe immer/ Versuche immer, das/ Das/ Das gleichzuhalten. Habe ich ein Kleid da, habe ich natürlich auch einen Anzug da. Und wir haben immer für beide Rollen. (...) Verkleidungssachen oder Utensilien (..), und (..) unsere Jungs ziehen genauso gerne die Mädchensachen an wie die Mädchen die Anzüge, also die machen da auch einen Rollentausch [...]“ (GU3FK4/85).

Die Erzählperson beginnt ihre Ausführungen mit der Benennung eines Ortes, an dem ihr professionelles Handeln dargestellt wird. Die im Folgenden beschriebene Handlung und damit auch die Konstruktion von Geschlecht finden im Rollenspielbereich statt. Das Motiv „Geschlecht wird verortet“ kann hier dargestellt werden. In der Thematisierungsregel der Raummetaphorik wird über die Begriffe „drin sein“ und „ausgerichtet sein“ die Verortung manifestiert. Das Verb hebt dabei die Zielhaftigkeit der Materialnutzung hin zu einem außerhalb liegenden Ziel hervor. Im ersten Teil der Aussage nutzt die Erzählperson die Subjektmarkierung „ich“. Die Handlungsmacht liegt somit bei ihr. Es folgt eine Gegenüberstellung der Begriffe „Handtasche“ und „Arbeitstasche“, die verbunden mit der Aussage im ersten Teil des Satzes, zwei verschiedenen Geschlechtern zugeordnet werden kann. Im Spiel der Kinder gibt es scheinbar keine Rollen ohne bestimmte Materialien. Wobei die Materialien von der Fachkraft vorgegeben werden. Für das Handeln der Erzählperson kann somit das Motiv „Bewegung ist Struktur“ dargestellt werden. Die Handtasche ist ebenso wie

das Kleid in der Beschreibung der Frau und die Arbeitstasche ebenso wie der Anzug dem Mann zugeordnet. In der Analyse der Textstelle kann herausgearbeitet werden, dass sich die Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit in der Zuordnung bestimmter Gegenstände manifestiert. Die vermeintlich unterschiedlichen Aufgaben der Geschlechter und damit ein tradiertes heteronormatives Rollenbild deuten sich dabei ebenfalls an. Während Arbeitstasche und Anzug auf eine aktive berufliche Betätigung hinweisen können, bleibt dies bei Handtasche und Kleid als Symbol eher ambivalent. Verschwinden die Gegenstände in der Erzählung, so verschwindet scheinbar auch die Möglichkeit, die eigene Rolle zu verlassen. Der Begriff „Rollentausch“ legt den Schluss nahe, dass es zwar möglich ist, die Rollen zu wechseln, auflösen lassen sie sich dabei scheinbar jedoch nicht. Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch in einem anderen Interview der zweiten Erhebungsphase ab. Auf die Frage „Erzählen Sie mir doch mal was darüber, wie bei Ihnen das Thema Mädchen und Jungen im Arbeitsalltag vorkommt, wenn es vorkommt“ antwortet eine Erzählperson:

„[...] wir sind gerade dabei auch (lachen), weil ich es nicht im Studium hatte, diese geschlechtsspezifische Erziehung, die Verkleidungsecke zum Beispiel (.) auch ein bisschen so zu gestalten, dass auch was, was man so sagt, Jungstypisches da ist, so wie eine Krawatte, (.) Helm haben wir mit der Zeit schon oder ein Jackett, weil, bisher haben wir nur viele Sachen, wo man sagen würde, typisch Mädchensachen, ne? So ausrangierte Damenschuhe und lange Kleider, was die Jungs furchtbar gerne nehmen. (.) Ja? Aber die Mädchen haben keine Chance, sich mal in die Rolle zu verkleiden als Junge. Und da arbeiten wir jetzt dran. (...) Ansonsten, dieses Typische, Bauecke, Puppenecke, das wird eigentlich von/ Von beiden gleich genutzt“ (GU3FK2/142).

Auch in dieser Sequenz wird der Bekleidung ein spezifisches Geschlecht zugeschrieben und ein Ort für die Handlung dargestellt. Die Erzählperson beschreibt wiederum ihr professionelles Handeln über die Bereitstellung von Material. Durch das Angebot strukturiert sie dabei auch die Bewegung der Kinder. Das Motiv „Bewegung ist Struktur“ wird somit in der Aussage dargestellt. Während das Spiel der Jungen mit dem Material der Mädchen über das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ und „Bewegung ist Spaß/Freude“ beschrieben wird, werden die Mädchen durch das fehlende Material in ihrem Spiel und damit in der Bewegung begrenzt. Das Motiv kann somit in diesem Fall im Kontext des professionellen Handelns im Spannungsraum eher in Richtung Begrenzung für das weibliche Geschlecht und in Richtung Freiheit für das männliche Geschlecht verortet werden. Auch in dieser Aussage der Erzählperson scheint es den Kindern im Spiel möglich zu sein, das Material des jeweils anderen Geschlechts zu nutzen. Die Zuschreibung auflösen können sie jedoch auch in dieser Aussage scheinbar nicht.

Neben Kleidungsstücken werden in den Antworten der Erzählpersonen auch Spielzeuge benannt, über deren Zuordnung zu einem Geschlecht dieses wiederum auch konstruiert wird. Die folgende Sequenz wird im Kapitel 11.1 zum Thema ethnozentrische Bilder in ihrem gesamten Kontext analysiert. In einer Aussage formuliert eine Erzählperson:

„[...] Wir machen verschiedene Spielzeugtage, wenn dann gesagt wird, heute ist Autotag, na ja, dann haben die Mädchen nichts. (.) Außer vielleicht ein, zwei Mädchen, die eben/ (.) Wo die Rolle nicht so wichtig ist, ne? [...]“ (GFK8/55).

Über das Auto wird in der Aussage das weibliche und damit auch das männliche Geschlecht definiert, Zweigeschlechtlichkeit festgeschrieben und ein Machtgefälle zwischen den Geschlechtern deutlich. In der Antwort liegt die Handlungsmacht zunächst bei den Fachkräften. Das kollektive „wir“ schließt dabei die Erzählperson mit ein. Die Fachkräfte legen die Art des Spielzeugtages fest, wobei auf sprachlicher Ebene im zweiten Teil des Satzes das fehlende Subjekt Passivität andeutet. Auch in dieser Aussage wird über das vorstrukturierte Angebot das Motiv „Bewegung ist Struktur“ beschrieben. Der „Autotag“ kann dabei als Symbol für die Begrenzung des weiblichen Geschlechts durch das Material gewertet werden. Die Motivation der Kinder, das Angebot zu nutzen, ist aufgrund der Vorgabe extrinsisch motiviert. Dabei scheint die Auswahl für die Mädchen in diesem Fall nicht zu passen, dies manifestiert sich sprachlich auch in der Aussage „nichts haben“. Es folgt die Thematisierungsregel der Ausnahme. Beschrieben werden „ein, zwei Mädchen“, die qua Aussage der Erzählperson die Rolle nicht erfüllen (müssen) und damit die geschlechtsspezifische Zuschreibung weiter manifestieren.

In einem weiteren Beispiel stellt eine Erzählperson Seilchen und Bälle in ihrer Antwort gegenüber und konstruiert darüber Geschlecht. Dabei ist sie in ihrem professionellen Handeln wiederum über die Bereitstellung des Materials in den Konstruktionsmechanismus eingebunden. Auf die Frage „Wie bewegen sich denn Jungs und Mädchen in der Kita?“ antwortet die Erzählperson zunächst mit einer Relativierung, indem sie die Fragestellung wiederholt und sagt:

„Wie bewegen die sich, eigentlich bei uns gleich [...]“ (GU3FK4/75).

Der Einstieg kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Erzählperson ihre Ideen zum Thema erst im Interviewverlauf generiert. Dabei findet sich in der Aussage „bei uns“ ein Hinweis auf die Gültigkeit der Antwort in Bezug auf die Kindertagesstätte. Die Erzählperson wechselt in der folgenden Sequenz zwischen der ersten Person Singular und der ersten Person Plural, indem sie sagt:

„[...] wenn ich jetzt die Seilchen raushole, springen unsere Jungs auch mit Seilchen. Und wenn ich den Ball raushole, dann kicken unsere Mädchen auch schon mal mit dem Ball und spielen Fußball. Also (...) das ist bei uns eigentlich recht schön [...]“ (GU3FK4/75).

In ihrer Aussage hebt die Erzählperson scheinbar die Geschlechterdifferenz auf, indem sie Jungen die Seilchen und Mädchen die Bälle zuschreibt, um diese durch die invertierende Zuordnung direkt wieder zu rekonstruieren. Dabei kommt auf sprachlicher Ebene das Stilmittel des Diminutivs als Weiblichkeitsmarkierung mit der Zuschreibung Mädchen/Seilchen zum Tragen, während den Jungen die Bälle und nicht analog die Bällchen zugeteilt werden. Über die Zuschreibung wird somit eine Hierarchie zwischen den Geschlechtern deutlich.

9.2.6.2 Pferdeleine versus Körperkontakt – „Geschlecht wird materialisiert“

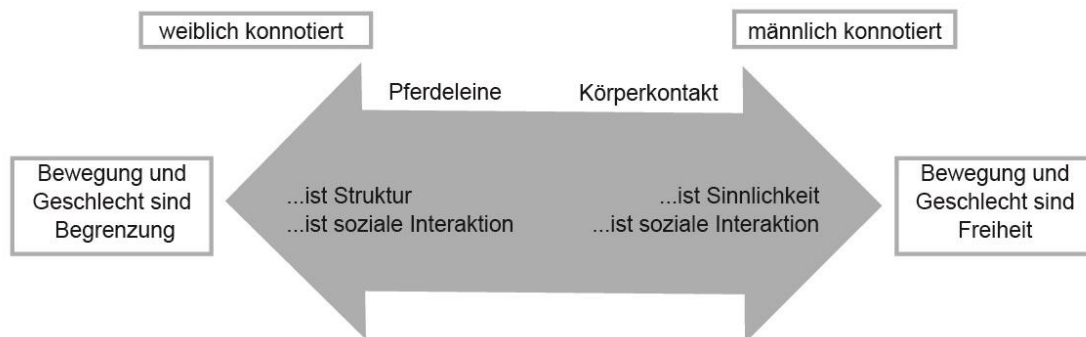


Abbildung 27: Pferdeleine – Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

Die folgende Aussage einer Erzählperson im Rahmen einer Gruppendiskussion lässt sich im Spannungsraum verorten und findet Anschluss an die in Kapitel 9.2.5.1 beschriebene Argumentation von Buytendijk (1953). Die Erzählperson hebt auf die Dualität der Geschlechter ab und schreibt diesen männlich beziehungsweise weiblich konnotierte Eigenschaften zu.

„Ich möchte noch mal zurück darauf, dass die Jungs doch mehr den Körperkontakt suchen, also gerade beim Fußball, das Foulen, Grätschen, dieses den anderen Anpacken, Umschmeißen, das haben die Mädchen nicht so sehr. Die haben ihre Pferdeleinen, haben dadurch ihren Abstand und dann ist das alles gut oder man läuft hintereinander her, trippel, trippel, den Hügel rauf und wieder runter, aber dieses wie junge Füchse sich so irgendwo balgen, das machen die Jungs eher“ (GD3/56).

Der Körperkontakt und damit das Treten, Foulen, Grätschen, Anpacken und Umschmeißen wird gut 60 Jahre nach Buytendijks Publikation auch in der Aussage der Erzählperson als männlich konnotiert beschrieben. Dabei wird das Motiv „Bewegung ist soziale Interaktion“ für beide Geschlechter in der Aussage dargestellt. Während Jungen in ihren Bewegungshandlungen soziale Interaktion über Körperkontakt erfahren, finden soziale Kontakte der Mädchen in der Antwort der Erzählperson scheinbar ohne Körperkontakt statt.

Für das männliche Geschlecht wird damit auch das Motiv „Bewegung ist Sinnlichkeit“ expliziert. In Aussagen, die dieses Motiv beschreiben, steht

„das Spüren des eigenen Körpers sowie die Kontaktaufnahme zu anderen“ (Böcker et al., 2014, S. 25).

im Vordergrund. Das Motiv „Bewegung ist Sinnlichkeit“ beschreibt im Spannungsraum eher das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ und damit in Korrelation zum männlichen Geschlecht auch eher das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“. Die Art und Weise, wie in dieser Sequenz Rangordnung hergestellt wird, ist somit geschlechterdifferenzierend. Auf sprachlicher Ebene manifestiert sich dies in der Thematisierungsregel der dichotomen Gegensatzpaare. Die Erzählperson expliziert in ihrer Antwort die Zweigeschlechtlichkeit und in diesem Kontext beide Geschlechter als unterschiedlich. Das metaphorische Bild eines jungen Fuchses, der sich mit anderen um seinen Platz in der Rangordnung balgt, beschreibt die Wirkmacht der Jungs. Von diesem Bild wird in der Aussage der Erzählperson die scheinbar homogene Gruppe der Mädchen abgegrenzt. Ihnen wird als materielles Symbol die Pferdeleine zugeschrieben. Über das Material wird dabei die Bewegung strukturiert. Im Gegensatz zum körperlichen und materiallosen Balgen, symbolisiert die Leine Abstand zwischen den Körpern und beschreibt dabei auch den Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“. Dabei kann das weibliche Geschlecht in der Aussage eher der Begrenzung und das männliche Geschlecht eher der Freiheit zugeordnet werden.

9.2.6.3 Zusammenfassung

In allen zitierten Sequenzen schreiben Erzählpersonen verschiedenen Symbolen und Materialien Geschlecht zu. Die eigentlich im Sinne des Geschlechts bedeutungslosen Dinge erhalten durch die sprachliche Zuschreibung eine geschlechtsspezifische Bedeutung, die als „Sexuierung“ (vgl. Hirschauer, 1989, S. 103; Degele, 2008, S. 80) bezeichnet wird. Die Frage danach, „wie“ Geschlecht in den Interviews konstruiert wird, kann somit unter anderem durch „Sexuierung“ von Materialien und Symbolen beantwortet werden. Insbesondere in den Aussagen, die das Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ beschreiben, explizieren die Erzählpersonen auch ihr eigenes professionelles Handeln im Kitaalltag. Dabei wird in den Antworten deutlich, dass über die Motive zur Bewegung „Bewegung ist Struktur“, „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ und „Bewegung ist extrinsisch motiviert“ auch die Motive zum Doing Gender eher im Spannungsraum in Richtung Begrenzung verortet werden können. In Bezug zu einem bestimmten Geschlecht geschieht dies nur in einer der dargestellten Aussagen. Hierbei wird das weibliche Geschlecht eher in Richtung Begrenzung und das männliche Geschlecht eher in Richtung Freiheit dargestellt.

9.2.7 Professionelles Handeln im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

Die Ergebnisse der Analyse der Interviews stellen die Konstruktionsmechanismen von Geschlecht bezogen auf das professionelle Handeln dar (s. Abb. 5). Das Modell beschreibt dabei auf Basis der Ergebnisse des BiK-Projektes (vgl. Böcker et al., 2014, S. 18; Koch et al., 2016, S. 156), dass das professionelle Handeln der Erzählpersonen, hier frühpädagogische Fachkräfte in Kitas, durch die Motive/zentralen Motive zum Doing Gender und Undoing Gender bestimmt und damit durch Fachwissen und Erfahrungswissen determiniert ist. Die Reflexion des professionellen Handelns kann Einfluss auf die Motive/zentralen Motive und damit wiederum auf das Fach- und Erfahrungswissen nehmen. Im professionellen Handeln der Erzählpersonen ist der Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ jeweils vor dem Hintergrund des männlichen beziehungsweise weiblichen Geschlechts existent. Die Positionierungen im Spannungsraum sind jedoch auch in diesem Fall nicht als allgemeingültig zu werten. Sie sind lediglich ein Abbild der entsprechenden Situation und damit unter anderem zeitlich begrenzt. In den Aussagen der Erzählpersonen zum professionellen Handeln können sprachliche Phänomene nachgewiesen werden, die den Spannungsraum beschreiben. Es ist festzustellen, dass auch unter diesem Fokus das männliche Geschlecht im Spannungsraum eher in Richtung Freiheit verortet wird, während Aussagen über das weibliche Geschlecht eher die Begrenzung beschreiben. Im Folgenden wird der Einfluss der Methodisierung auf das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte vor dem Hintergrund des Spannungsraumes zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ dargestellt.

9.2.7.1 Methodisierung von Bewegung

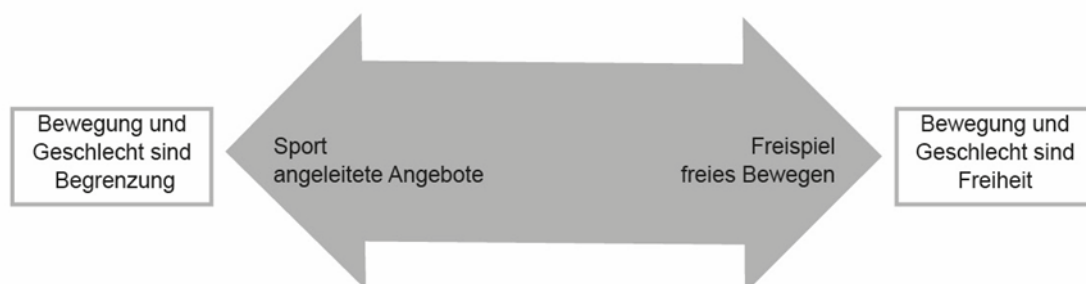


Abbildung 28: Methodisierung von Bewegung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

Im vorliegenden Forschungsprojekt konnten über die entsprechenden Motive in den Antworten der Erzählpersonen verschiedene Begriffe wie beispielsweise „Freispiel“, „freies Bewegen“, „Sport/Sportspiele“, „sportliche/körperliche Aktivitäten“ und „angeleitete Angebote“ generiert werden. Die Begriffe beschreiben analog zum BiK-Projekt (Böcker et al., 2014, S. 48ff.)

ebenfalls den Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“. Sie legen nahe, dass es im professionellen Handeln der Fachkräfte verschiedene Möglichkeiten gibt, Bewegungs- und Sportanlässe zu schaffen. Freispiel, freies Bewegen und offene Angebote beschreiben in diesem Zusammenhang im Spannungsraum eher das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“, während Sport und angeleitete Angebote eher das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ explizieren (ebd.). In Bezug zur Konstruktion von Geschlecht lassen sich ähnliche Ergebnisse in den Aussagen der Erzählpersonen der vorliegenden Interviews darstellen. Allerdings wird die Methodisierung von Bewegung nicht ausschließlich über Aussagen zum professionellen Handeln der Fachkräfte expliziert. Stattdessen lassen sich über Antworten zur Freizeitgestaltung der Kinder in den Sequenzen Rückschlüsse auf die Methodisierung von Bewegung und damit die Strukturierung des Kinderalltags auch in der Freizeit vor dem Hintergrund des Spannungsraumes darstellen. Die Reflexion des Handelns hat dabei, wie beschrieben, Einfluss auf die Motive/zentralen Motive und damit auch auf das Fach- und Erfahrungswissen der Fachkräfte. Die folgende Antwort einer Erzählperson zeigt beispielhaft, dass Kindern der Handlungsspielraum fehlt, wenn es um Sportangebote in der Freizeit geht.

„Die Mädchen werden beim Ballett angemeldet, und die Jungs (lachen) werden im Fußballverein angemeldet. Ja“ (GU3FK9/150).

In der Analyse sprachlicher Phänomene im Rahmen der Aussage kann festgestellt werden, dass die Erzählperson in ihrer Antwort mit „Mädchen“ und „Jungen“ zwei Gruppen bildet, die sie klar voneinander abgegrenzt. Ein Wechsel der Zugehörigkeit zur jeweils anderen Gruppe scheint für die Mitglieder nicht möglich zu sein. Passend zu den beiden Gruppen bilden die Sportarten Ballett und Fußball ebenfalls zwei dichotome Gegensatzpaare. Mit der Aussage „Mädchen werden beim Ballett angemeldet [...] Jungs werden im Fußballverein angemeldet“ expliziert die Erzählperson scheinbar eine Regel, die keine Abweichung zulässt. In der Sequenz wird weder Jungen noch Mädchen bei der Wahl ihrer Sportart die Handlungsmacht zugeordnet. Über angeleitete Sportangebote wird das Motiv „Bewegung ist Struktur“ im Kontext von Methodisierung dargestellt und auf die Freizeit übertragen. Dabei werden entsprechende Aussagen zum fehlenden Handlungsspielraum und zu angeleiteten Sportarten im Spannungsraum eher in Richtung „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verortet. Das Bild verstärkt sich durch die Analyse der Gruppendiskussionen und manifestiert sich in den folgenden Aussagen einer Erzählperson. Sie schreibt ebenfalls Eltern die Handlungsmacht im Konstruktionsprozess zu, indem diese ihre Kinder zu Sportangeboten fahren. Der erste Teil der Interviewsequenz wurde bereits in Kapitel 9.2.5.3 der vorliegenden Forschungsarbeit analysiert. Für die Frage nach der Methodisierung von Bewegung ist folgende Aussage relevant.

B3: „[...] Der Junge wird zum Fußballverein gefahren, das Mädchen zum Ballett [...]. Also ich denk, da sind viele Klischees da, und (.) dieses Glück, auf der Straße groß zu werden, wie wir das vielleicht hatten, haben nicht mehr viele, [...] Man muss das Kind wegbringen zum Sport, und dadurch entsteht dann auch so eine Fokussierung“ (GD3/31).

Als Ursache der Geschlechterrollenverteilung wird in der Aussage der Erzählperson die Umwelt in Person der Eltern definiert. Sie werden als Konstrukteure der Rollenklischees beschrieben, da sie die Kinder zum angeleiteten Sportangebot fahren. Das freie, unbeobachtete Spiel, welches immer mehr zurückgedrängt wird, verliert auch in der Aussage seine Bedeutung. Stattdessen strukturieren angeleitete Sportangebote die Freizeit der Kinder. Mit der Aussage „Dieses Glück, auf der Straße groß zu werden, wie wir das vielleicht hatten, haben nicht mehr viele“ rekurriert die Erzählperson auf ihre eigene Bewegungsbiografie, indem sie ihre Erfahrung als „Straßenkind“ auf die Gegenwart überträgt und im Kontrast dazu die bewusste Planung von Terminen beschreibt. In der Aussage werden die Motive „Bewegung ist Struktur“ und „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ und damit das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ expliziert. Wie bereits im BiK-Projekt für andere Aussagen dargestellt (Böcker et al., 2014, S. 48ff.), beschreibt auch diese Antwort die Methodisierung der Bewegungs- und Sportangebote im Spannungsraum eher in Richtung Begrenzung. Über den Bezug zum Geschlecht in der Aussage der Erzählperson wird das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ sowohl für das männliche als auch für das weibliche Geschlecht durch eben jene angeleiteten und verplanten „Sport“-Angebote der Kinder dargestellt. Es stehen jedoch nicht nur die Eltern, sondern auch das professionelle Handeln der Fachkräfte im Fokus der Aussagen. So konnte im Rahmen des BiK-Projektes dargestellt werden, dass Bewegung

„durch Institutionen räumlich und methodisch gestaltet“ (ebd., S. 49).

wird. Die Freiheit der Bewegung geht dabei zugunsten der Begrenzung verloren. Dies zeigt sich in Bezug zur Konstruktion von Geschlecht auch im weiteren Verlauf der bereits beschriebenen Gruppendiskussion. So antwortet eine Erzählperson:

B3: „(4) Wir bieten keinen Tanzkursus an, aber einen Fußball (lachen)“ (GD3/35).

Die Erzählperson beschreibt in ihrer Antwort eine Angebotsstruktur der Kindertagesstätte, die die Rollenklischees ko-konstruiert und den Spannungsraum beschreibt. Dabei steht das Tanzen für das freie Bewegen und somit eher für das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“, während das Fußballspielen als angeleitetes Angebot eher im Spannungsraum die Begrenzung beschreibt. Über die geschlechtsspezifischen Zuordnungen der Sportarten wird damit für das weibliche Geschlecht eher das Motiv Richtung Freiheit und für das männliche Geschlecht eher das Motiv in Richtung Begrenzung dargestellt. In der Aussage der Erzählperson sind somit nicht mehr nur die Eltern im Konstruktionsprozess involviert, sondern

auch die frühpädagogischen Fachkräfte und damit die Institution Kindergarten. Das Lachen am Ende der Sequenz kann als Ausdruck der Selbstironisierung bezüglich des Aspektes „Wir machen im Konstruktionsprozess kräftig mit“ gewertet werden. Da hier jedoch weitere Anhaltspunkte fehlen, bleibt diese Überlegung lediglich eine Vermutung. Dass das professionelle Handeln der Fachkräfte mehrere Handlungsmöglichkeiten zulässt, zeigt auch die im Interviewverlauf folgende Antwort derselben Erzählperson auf die erneute Intervention durch die Interviewende „Und wer nimmt dann teil?“:

B3: „Also Fußball organisieren die Kinder sich selber draußen, aber wir stellen die Bälle zur Verfügung beim Basketballkorb, also dieses Ball orientiert sein ist schon auch eher bei Jungs zu [(unverständlich)]“ (GD3/36).

Das Spiel der Kinder wird in der Antwort der Erzählperson als freies Bewegen/Freispiel beschrieben und damit in Richtung „Bewegung ist Freiheit“ verortet. In der Sequenz werden Kinder als sich selbst organisierend und damit die Fachkräfte zunächst wieder als Unbeteiligte im Konstruktionspiel dargestellt. Erst durch das Zurverfügungstellen von Material bekommen sie in der Aussage der Erzählperson eine aktive Rolle zugewiesen. Während Fußball in der Sequenz zuvor noch ein angeleitetes Angebot darstellte, rückt es in dieser Antwort als freies Bewegen im Spannungsraum wieder eher in Richtung „Bewegung ist Freiheit“ und verortet damit das männliche Geschlecht ebenfalls in dieselbe Richtung.

Wie bereits in der Auseinandersetzung mit dem Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ dargestellt, findet in den Aussagen der Erzählpersonen das professionelle Handeln der Fachkräfte auch über die Vergabe von Material statt. Dabei wird das Spiel der Kinder durch das Material beeinflusst. In den Aussagen der Erzählpersonen erhalten Materialien eine geschlechtsspezifische Zuschreibung. Über die entsprechenden Gegenstände wird somit auch das professionelle Handeln der Fachkräfte vor dem Hintergrund der Konstruktion von Geschlecht relevant gemacht. Stellen die Fachkräfte Bälle zur Verfügung oder leiten ein Fußballangebot an, so schreiben die Erzählpersonen Jungen qua Natur die Teilnahme am Spiel beziehungsweise die Nutzung der Materialien zu. Ihre Motivation gilt als intrinsisch. Mädchen steht der Zugang zum Fußballspiel dann nur bedingt zur Verfügung. Berichten die Erzählpersonen über strukturierte Musik- und Tanzangebote, so sind es die Jungen, die eher ausgeschlossen werden. Die Motive „Bewegung ist Struktur“ beziehungsweise „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ beschreiben dabei das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ und bilden in Korrelation zum Geschlecht auch das entsprechende zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ für beide Geschlechter aus.

Das professionelle Handeln im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ wird somit auch in Bezug zum Geschlecht bedeutend von der Methodisierung gelenkt. Werden angeleitete und strukturierte

Bewegungsgebote in den Antworten der Erzählpersonen beschrieben, so stehen die Aussagen in engem Zusammenhang zur Konstruktion von Geschlecht. Je strukturierter das Angebot erscheint, desto eher wird ein Geschlecht über die entsprechenden „Zugangsvoraussetzungen“ von dem entsprechenden Angebot ausgeschlossen. In der Freizeit bedeuten angeleitete und strukturierte (Sport-)Angebote, dass Kinder qua Geschlecht einem bestimmten Angebot zugeordnet werden. Die Erzählpersonen reflektieren in ihren Antworten dabei oft kritisch, dass beispielsweise Eltern entsprechende Zuordnungen vornehmen. Das freie situative Bewegen wird in den Aussagen der Fachkräfte jedoch ebenfalls geschlechtssegregierend beschrieben. Begründet werden die entsprechenden körperlichen und sportlichen Aktivitäten, die in der Regel als intrinsisch motiviert dargestellt werden, als naturbedingt einem Geschlecht zugeordnet.

9.2.8 Professionalisierung im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

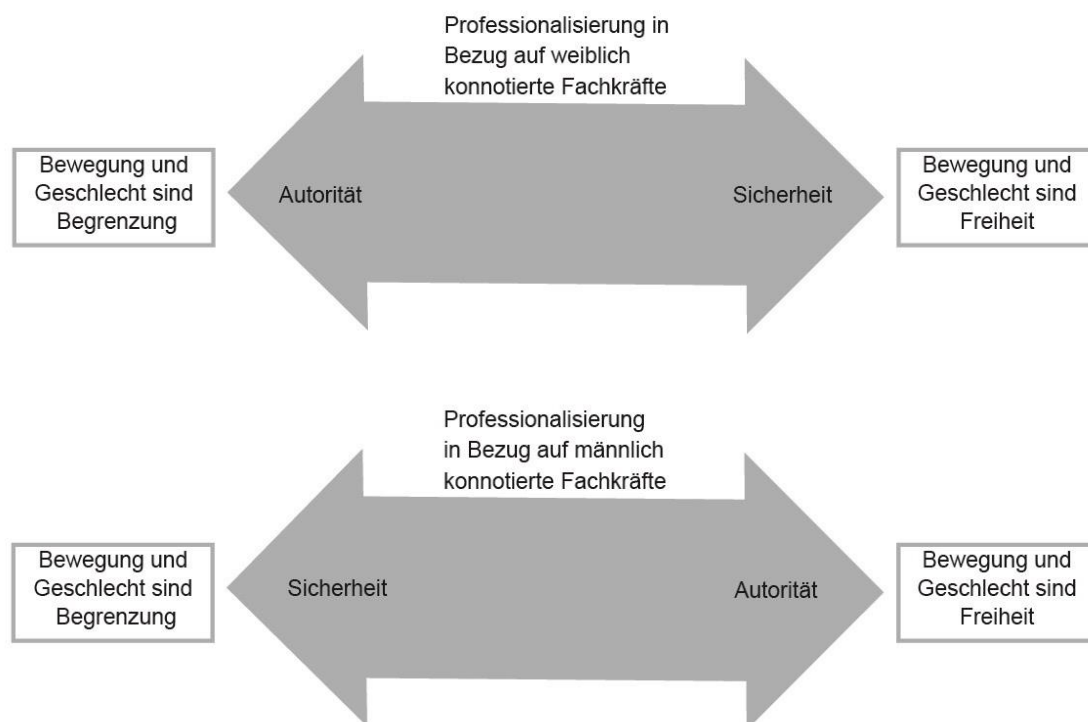


Abbildung 29: Professionalisierung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung des Berufes der frühpädagogischen Fachkraft als Frauenberuf nachgezeichnet und in Bezug zu den im 18./19. Jahrhundert entstandenen „Geschlechtscharakteren“ gesetzt worden. Dabei wird deutlich, dass sich das Berufsbild bis heute, auch mit der Akademisierung der Ausbildung in den vergangenen Jahren, nur langsam verändert hat. Ob diese Veränderungen in Zukunft eine nachhaltige Wirkung auf

die Ausrichtung des Berufs als Frauendomäne haben werden, bleibt fraglich, denn Frauen und Männer validieren

„die eigene Geschlechtszugehörigkeit durch die Berufswahl, denn diese findet ja auf der Grundlage des geschlechterdifferenzierenden Arbeitsmarktes statt“ (Gildemeister/Hericks, 2012, S. 281).

Durch die Wahl eines Berufes wird die Dualität der Geschlechter weiter zementiert. Der Beruf fungiert dabei als Segregationselement. Dies gilt auch für das Arbeitsfeld frühpädagogischer Fachkräfte. Entscheiden sich Männer für diesen Beruf, so gehören sie einer Minderheit an. Üben Frauen den Beruf aus, gehören sie zur Mehrheit. Weitere Geschlechter (s. Kapitel 5.4.1) werden in den vorliegenden Interviews nicht benannt und bleiben damit auch im Rahmen dieser Arbeit im Verborgenen. Das männliche und weibliche Geschlecht hingegen wird mit stereotypen Rollenbildern konfrontiert beziehungsweise konstruiert diese selbst, wie die Analyse der Aussagen gezeigt hat. Hirschauer spricht hierbei von einer „Sexuierung von Tätigkeiten“, durch die Hierarchisierungen sichtbar werden.

„Zum einen ist die ‚geschlechtliche Arbeitsteilung‘ eine Sexuierung von Tätigkeiten, die über verschiedene Prozesse hergestellt wird, darunter die Konstruktion eines Berufsimages (Wetterer 1992) und verschiedene Formen der Diskriminierung zwischen Geschlechtern: in der Selektion von Personal, in Arbeitsschutzbestimmungen, oder in jenen sozialen Schließungen am Arbeitsplatz, in denen etablierte Kollektive sich als geschlechtliche Monokulturen verteidigen. Zum anderen ist die Geschlechtszuschreibung an Berufe eine Geschlechterteilung durch Berufe, sie ist ein ‚institutional genderism‘ ähnlich wie die parallele Organisation von Sportdisziplinen, die einen ‚Geschlechterunterschied‘ sozial augenfällig macht“ (Hirschauer, 1994, S. 687).

Der Beruf der frühpädagogischen Fachkraft fällt somit unter diese Definition. Die Aussagen der Erzählpersonen lassen sich dabei sowohl in Bezug zu ihrer Bewegungsbiografie als auch in Bezug zur Bedeutung von Bewegung im Alltag der Kindertagesstätte beschreiben. In der Analyse des Datenmaterials zeichnet sich ab, dass sich insbesondere weibliche Erzählpersonen in der Professionalisierungsdebatte über das Fehlen des männlich konnotierten Geschlechts in der Kita definieren (s. Kapitel 9.2.8.1). Dabei werden in den analysierten Sequenzen insbesondere Themen wie Autorität, Sicherheit und körperliche Merkmale wie Stimme, Kraft etc. aufgenommen und im Spannungsraum verortet. Wie bereits in den Motiven und zentralen Motiven zum Doing Gender dargestellt, werden dem männlichen Geschlecht auch auf der Ebene der Fachkräfte die großräumigen Bewegungen draußen mit viel Körperkontakt zugeschrieben. Sportarten, die in den Interviewsequenzen benannt werden, sind Fußball und Kampf- beziehungsweise Rangordnungsspiele und damit Bewegungsformen, die mit Kraft und Wild sein verknüpft sind. Das weibliche Geschlecht wird

auch auf der Ebene der Fachkräfte eher mit Bewegungsformen verbunden, die durch den Raum, durch Material oder den eigenen Körper begrenzt werden. Als Sportarten stehen das Tanzen beziehungsweise musikalische Tätigkeiten im Fokus der Antworten. Es ist davon auszugehen, dass diese geschlechtsspezifischen Zuschreibungen auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Berufsfeldes als weiblich konnotiert haben.

Im Folgenden wird anhand der Analyse eines Dialoges im Rahmen einer Gruppendiskussion dargestellt, dass sich auch Aussagen zur Professionalisierung des Berufes frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsraum verorten lassen. Dabei wird nachgezeichnet, wie – zusätzlich zu den bereits beschriebenen Motiven – Geschlecht relevant gemacht und der Spannungsraum dargestellt wird. Fragen, die sich in Bezug auf die Motive „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ stellen, sind deshalb unter anderem: „Wie frei können/dürfen frühpädagogische Fachkräfte unabhängig/abhängig von ihrem Geschlecht handeln? Wo wird Freiheit aufgrund von Geschlecht begrenzt? Und „Wo soll/muss Freiheit zugunsten von Sicherheit aufgegeben werden?“ (vgl. Böcker et al., 2014, S. 48ff.).

In einer Gruppendiskussion nutzt eine Erzählperson die Eltern dabei als Vehikel für geschlechtsspezifische Zuschreibungen. Sie stellt auf einer reflexiven Metaebene in ihrer Antwort die Diskussion zum Frauenberuf der frühpädagogischen Fachkraft dar.

B: „Wobei (.) das gerade die ELTERN/ Oder einige Eltern sind, die gerade KEINEN Mann in der Kita haben (.) wollen. Also wo es dann heißt "nein, Erzieher sind eben halt nur Frauen. Männer haben da nichts zu suchen." Das ist auch noch/ Ist zum Beispiel auch noch so ein weit verbreit/ Das ist noch weit verbreitet, weil (.) das war immer so, die Erziehung der Kinder ist Frauensache. Und das hat sich eigentlich bis heute so (..) durchgesetzt. Es gibt ja auch Eltern, die zum Beispiel ihr Kind vom Mann nicht wickeln lassen wollen. (..) Oder anziehen lassen wollen, ist/ Das ist dieses, ein Mann hat da eben halt nichts zu suchen. Weil meistens ist es bei den Eltern ja auch in den Köpfen drin, Mann Kindergarten, Erzieher schwul. Ob er jetzt gleich schwul ist oder nicht, wird gar nicht erst nachgefragt, aber das ist eben halt so, weil er hat ja einen Frauenberuf. Erzieher ist ein Frauenberuf“ (GD4/57).

Etwas früher in derselben Gruppendiskussion rekurriert eine Teilnehmerin auf die Autorität eines männlichen Kollegen und legt dabei eine Begründung für den Wunsch nach mehr Männern in der Kita vor.

E: „Ich glaube/ Ich glaube/ Was ich beobachtet habe, ist auch, dass viele Kinder eine ganz andere Autorität vor Männern haben. Schon alleine so eine tiefe Stimme und dann halt ein MANN, ja. Bei vielen Kindern ist ja gerade mit diesem Migrationshintergrund/ Ist der MANN der Boss im Haushalt und eine Frau/ Also für uns ist manchmal auch sehr schwer, uns bei den Kindern dieser/ Diesen Respekt zu verschaffen, weil ja die Mütter von zu Hause auch den

Respekt von (.) von dem Mann nicht bekommen und die Kinder bekommen das ja auch so vorgelebt, ja. Und deshalb ist es auch teilweise sehr schwierig, dass manche Kinder uns gegenüber auch respektlos sind, ja. Das erschwert natürlich unsere tägliche Arbeit“ (GD4/48).

In der Antwort wird eine Beziehung zwischen den benannten Geschlechtern hergestellt. Dabei wird männlichen Fachkräften qua Natur oder Kultur Autorität zugeschrieben. Sie scheinen in der Hierarchie der Geschlechter mit ihrem immanenten Machtgefälle über weiblichen Fachkräften zu stehen. Der biografische Ansatz wird in dieser Sequenz durch die Beschreibung eigener Beobachtungen ersichtlich. Die Passage kann auch so interpretiert werden, dass mehr Männer in Kitas die fehlende Autorität allein durch ihr Geschlecht ausgleichen könnten. Das weibliche Geschlecht wird damit in der Aussage der Erzählperson durch scheinbar biologisch determinierte Merkmale (Stimme) und einem auf hierarchischen Grundlagen beruhenden Bild in Familien mit Zuwanderungshintergrund in der Berufsausübung begrenzt und damit in Richtung des zentralen Motivs „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verortet. Eine ähnliche Erklärung findet sich in einer anderen Gruppendiskussion. Hier rekurriert die Erzählperson auf die Stimme als Kriterium für den Unterschied zwischen den Geschlechtern.

„[...] Aber was ich auch merke irgendwo, dass/ Ja, bei Kindern irgendwo, die haben, wenn da ein Mann davorsteht, ist/ Also wenn man eine Frau hinstellt und einen Mann, (.) haben die Kinder auch andere Erwartungshaltungen und auch, ich will nicht sagen, anderes Benehmen, aber doch, irgendwie, man/ Man/ Man/ Da ist wirklich Verschiedenheit da, ne? (.) Es ist auch schon von der STIMME, find ich so, ne, wenn ein Mann spricht, (.) ist das schon ganz anders als dann unser Frauengeplapper da“ (GD3/B5/204).

Die Analyse der Sequenz wird in Kapitel 9.2.8 dargestellt. Festzuhalten bleibt in beiden Aussagen, dass sich Frauen beispielsweise über die Stimme selbst als schwaches Geschlecht darstellen. Sie legen mit ihren Aussagen nahe, dass Männer qua Geschlecht in der Hierarchie über ihnen stehen und damit durch ihr Fehlen im Beruf der Fachkraft ein Vakuum entsteht. Verstärkt wird die Interpretation durch Aussagen der Erzählpersonen, in denen Männern, die in Kitas arbeiten, attestiert wird, dass sie „im falschen Körper stecken“ oder schwul sein könnten. In der Diskussion vom „richtigen Mann, der eingestellt werden soll“ (s. Kapitel 9.2.8.1) manifestiert sich diese Sichtweise.

Eine Ausnahme zur Verortung im Spannungsraum bilden Diskussionen zum Thema Kindeswohlgefährdung. In diesen Fällen weisen Erzählpersonen in ihren Aussagen darauf hin, dass das männliche Geschlecht beispielsweise durch die Umwelt in Person von Eltern in der Ausübung ihres Berufes eingeschränkt wird. Die Sicherheit der Kinder wird hier ebenso als Begründung angeführt wie die geschlechtsspezifische Konnotation des Berufes, der aufgrund seiner sorgenden Eigenschaften als typisch weiblich gilt. Beispielhaft ist die folgende Debatte

in einer Gruppendiskussion, in der weiblich konnotierte Fachkräfte auf einer reflexiven Ebene über Ängste der Eltern und daraus resultierender Vorbehalte gegenüber männlich konnotierten Mitarbeitern in der Kita einen Zusammenhang zum Frauenberuf der frühpädagogischen Fachkraft herstellen. Auf die Frage „Noch mal kurz anschließend auf Ihre Aussage eben, dass viele Männer oder dass viele Eltern sagen oder dass Eltern sagen, dass die Kinder gar nicht von Männern betreut werden sollen oder dürfen. Ist das häufiger in Ihrer Einrichtung oder bei den Eltern zu beobachten? Haben die anderen da auch entsprechende Erfahrung?“ (GD4/68) entspinnt sich folgender Dialog:

A: „Ja, ich finde das ist eigentlich vorwiegend (..) zu beobachten. (..) Ja“ (GD4/70).

E: „Ich weiß nicht, vielleicht kommt das auch einfach daher, ist jetzt nur so ein Gedanke, dass wenn irgendwelche (..) Sachen waren, auch mit Missbrauch mit Kindern, waren es meistens Männer. (..) Ja, das ist jetzt nicht/ Das ist keine Feststellung, das ist einfach nur eine Vermutung, eine These, eine Hypothese“ (GD4/71).

C: „Ich glaube eher, dass es damit mit zusammenhängt, dass es einfach ein Frauenberuf WAR und auch im Moment noch ist“ (GD4/72).

D: „Ich denke, das ist das, was xy (Name) gesagt hat. Diese Angst vor Missbrauch, was dann in den Medien auch immer hochgeputscht wird, ja. Wenn in den Kitas was war, waren es oft Praktikanten oder Erzieher und dann eben auch dieser kulturelle Hintergrund, ja. Die Männer haben mit der Kindererziehung nichts zu tun, dann haben die auch in der Kita nichts zu suchen. (..) Ja, es ist glaube ich beides“ (GD4/73).

E: „Und die Männer haben eh keine Ahnung von der Erziehung. (..) So ein Vorurteil halt, ne“ (GD4/74).

Im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ werden männlich konnotierte Fachkräfte durch ihre weiblichen Kolleginnen Richtung Freiheit verortet. Der Zugang zum Berufsfeld ist jedoch durch die Missbrauchsthese und durch die Definition als „Frauenberuf“ für männliche Personen begrenzt. Weibliche Fachkräfte hingegen erfahren in den Aussagen der Erzählperson hinsichtlich der Professionalisierung ebenfalls eine Begrenzung. Neben den körperlichen und materiellen Einschränkungen, die sich in den Motiven/zentralen Motiven zum Doing Gender widerspiegeln, wird diesbezüglich in den Gruppendiskussionen eine vermeintlich natürliche und überlegene Autorität männlicher Fachkräfte im Vergleich zu weiblichen Fachkräften expliziert. Beispielhaft ist die im folgenden Kapitel dargestellte Sequenz aus einer Gruppendiskussion zu nennen.

9.2.8.1 Logisches Denken und handwerkliches Geschick versus Empathie – ein Fallbeispiel



Abbildung 30: Logisches Denken und handwerkliches Geschick versus Empathie – Dichotome Gegensätze im Kontext von Professionalisierung und Geschlecht

Auch auf der Ebene der Fachkräfte und ihrem Alltagshandeln zeigt sich die Konstruktion von Geschlecht dadurch, dass verschiedene körperliche Eigenschaften und Merkmale in den Interviews versprachlicht und dabei einander gegenübergestellt werden. Die Merkmale unterstützen die Beschreibung der als männlich oder weiblich konnotierten Personen in den vorherigen Kapiteln. Weiterhin zeigt sich der Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ auch vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte. Eine Zuschreibung im Spannungsraum zu einem spezifischen Geschlecht lässt sich jedoch im Rahmen der Aussagen der folgenden Gruppendiskussion nicht sicher feststellen. Der Dialog zeigt exemplarisch, wie sich weibliche Fachkräfte selbst über ihre Aussagen im Spannungsraum verorten. Dabei wird auch deutlich, dass das Geschlecht als Einstellungskriterium eine Rolle spielt. Es entspinnt sich die folgende Diskussion auf die Frage einer Teilnehmerin „Welche Erwartungshaltung hätten wir an einen Mann? (lachen) Wäre ja auch mal interessant“:

B3: „Ja, also wir sind ja auch in einem Bewerbungsverfahren drin, xy (weibl. Vorname), ich habe eine männliche Bewerbung dabei [weibl.: (räusper)] und war ganz stolz, dass er sich zurückgemeldet hat, obwohl ich Erzieherin geschrieben hab, gedacht, super [B: oh nein] (lachen), mein Fauxpas, ich hab ihn nicht als Mann angesprochen, sondern (lachen) als Erzieherin [B: (lachen)], er hat sich trotzdem zurückgemeldet und wir haben einen Gesprächstermin vereinbart, und dann hatte ich kurz/ Ja, ich möchte einen richtigen Mann haben, ein/ Aber was ist ein richtiger Mann“ (kurzes Durcheinandergemurmel, einige lachen) (GD3/191–192).

Die Aussage beginnt mit der Thematisierungsregel der Raummetaphorik und der Darstellung des Motivs „Geschlecht wird verortet“. Dabei beschreibt die Erzählperson mit dem Bewerbungsverfahren symbolisch einen Raum, in dem sich scheinbar alle Mitarbeiter*innen der Kita befinden. Angezeigt wird dies über die Begriffe „wir“ und „drin“. Die Zugangsbeschränkung zu diesem Raum scheint in der Antwort der Erzählperson das

weibliche Geschlecht selbst zu sein. Es kann vermutet werden, dass es für sie einen Zusammenhang zwischen der Anrede als weiblich konnotierte Fachkraft und der Aussage „Ja, ich möchte einen richtigen Mann“ gibt. Die abschließende Frage beantwortet sich die Erzählperson selbst:

„Was macht ihn aus? Und der war [weibl.: (unv.)] jetzt mal kurz/ Ja, ein handwerkliches Geschick sollte irgendwo mit dabei sein, es sollte logisches Denken vorhanden sein (lachen) (einige lachen), ja, ich hab durchaus auch schon Männer erlebt, die verkappt in einem anderen Körper wahrscheinlich steckten, die das anders als Erzieherin hätten machen wollen und die wollten basteln gehen und ‚kann ich noch was vorlesen?‘ und die so“ (GD3/193).

Die Erzählperson stellt in ihrer Aussage zwei Gruppen von Männern gegenüber. Zum einen beschreibt sie die vermeintlich „richtigen“ Männer und zum anderen Männer, die „verkappt in einem anderen Körper stecken“. Auch hier zeigt sich das Motiv „Geschlecht wird verortet“. In diesem Fall über den Körper als Raum. „Richtigen Männern“ fällt dabei das „logische Denken“ sowie das „handwerkliche Geschick“ zu. Männer, die in einem „anderen Körper wahrscheinlich steckten“, werden mit weiblichen Fachkräften gleichgesetzt. Ihnen werden das „basteln“ und „vorlesen“ zugeschrieben. Geschlecht wird in dieser Sequenz über dichotome Gegensatzpaare und die Raummetaphorik konstruiert. Immanent scheint hierbei eine Hierarchisierung und damit ein Machtgefälle zwischen beiden Gruppen zu sein. Weiter geht es in der Gruppendiskussion mit einer Bestätigung durch eine andere Teilnehmerin. Bevor die B3 ihren Gedanken weiter ausführt.

B2: „Ist ja AUCH [gut, ne? So]“ (GD3/B3/194).

B3: „Ja, also wenn ich einen Mann einstellen möchte, dann muss er ein richtiger Mann sein, da müsste ich aber noch mal definieren, was ist ein richtiger Mann?“ (allgemeines Gelächter) (GD3/B3/195–196).

Auf sprachlicher Ebene wird die Bedeutung durch die Gegenüberstellung der Begriffe „möchte“ und „muss“ herausgestellt. Während „möchte“ eine Möglichkeit anzeigt, wird durch „muss“ ein Zwang deutlich. Wenn es ein Mann wird, dann muss es ein „richtiger Mann“ sein, der männlich konnotierte Eigenschaften mitbringt. Nicht belegt werden kann in dieser Sequenz, woher der Zwang kommt.

„Gesellschaftliche Forderungen könnten bei der Entstehung ebenso eine Rolle spielen wie entsprechende bewusste und unbewusste Wünsche der Erzählpersonen“ (Böcker, 2015, S. 21).

Im Folgenden beschreibt die Erzählperson ihre Vorstellungen, unterbrochen von zwei Einwüfen einer weiteren Teilnehmerin, indem sie ausführt:

B3: „Und dazu gehört, ja, eine handwerkliche Geschicklichkeit auch, die hätte ich gern. Die kann ich auch bei der nächsten Frau haben wollen, aber (lachen) jetzt im Moment [(unv.)]

B1: [xy] (weibl. Vorname) (unv.) Das find ich ja unmöglich. (lachen)

B3: Tut mir leid. (lachen)

B1: (unv.) Man stellt ja auch keine Erzieherin [B: (räuspern)] ein und sagt, ja, du musst nähen und kochen können.

B3: Ach xy (weibl. Vorname) (lachen)“ (GD3/B3/197–201).

Handwerkliches Geschick wird in der Aussage der B3 dem männlichen Geschlecht zugeordnet. Die Erzählperson löst die Zuschreibung jedoch auf, indem sie sagt „die kann ich auch bei der nächsten Frau haben wollen“. Es folgt eine Einräumung, die mit „aber“ beginnt und einen zeitlichen Bezug hat. Zum Zeitpunkt des Interviews gilt für die B3 die Zuschreibung. Es folgt eine Bewertung durch eine andere Erzählperson und eine Entschuldigung der B3, der wiederum eine Zuschreibung typischer Rollenbilder folgt. Das häufige Lachen und Räuspern der Protagonistinnen deutet darauf hin, dass die Diskussion ggf. als unangenehm empfunden wird oder die Teilnehmenden unsicher oder erstaunt über die Einlassungen der Kollegin sind. Der genaue Hintergrund kann auf Grundlage der Daten nicht zweifelsfrei verifiziert werden. In ihrer direkten Reaktion nimmt die B1 den Unterschied zwischen „können“ und „müssen“ wieder auf und stellt fest:

B1: „Ja, es ist ja schön, (einige lachen) wenn man das KANN. So, aber (.) ja, also [B5: also] das kann ich/ [Versteh ich nicht]“ (GD3/B3/202).

Im Folgenden beginnt eine weitere Teilnehmende mit einer Interpretation der Aussagen der B3 und einer anschließenden Erklärung:

B5: [xy] (weibl. Vorname) „Ich weiß auch nicht, also ich/ Ich glaub eher, du meinst es auch, dass er die Fähigkeiten besitzt, handwerklich zu arbeiten, also weil/ Ich glaube, das ist einfach ein Wunsch, den wir wirklich haben, dass wir die Kinder dem näher bringen wollen. [B: ja] Und weil wir das immer noch nicht auf die Reihe gekriegt haben, leider, und weil wir spüren und das auch merken, dass die Kinder selber diesen Wunsch haben, dieses Verlangen danach, und ich glaube auch, dass man viele Kinder damit auch befriedigen würde, diesen Wunsch erfüllen zu können, irgendwo an einer Werkbank zu arbeiten oder so, ich glaub eher, das ist so dieser Wunsch, und da ist auch natürlich bei UNS noch so ein Gedanke, so Männer müssen das soundso können, aber es gibt ja auch viele Frauen, die das können. Also ich (.) hab ja auch meine Wohnung renoviert (lachen) [B: (lachen)] und genagelt und gebohrt und Bilder und so, aber/ Ja, es ist/ Es ist immer irgendwie auch noch so im Kopf drin, ein Mann (lachen), bei dem setzen wir das mal schon mal vor/ So ein bisschen voraus. Aber was ich auch merke irgendwo, dass/ Ja, bei Kindern irgendwo, die haben, wenn da ein Mann davorsteht, ist/ Also

wenn man eine Frau hinstellt und einen Mann, (.) haben die Kinder auch andere Erwartungshaltungen und auch, ich will nicht sagen, anderes Benehmen, aber doch, irgendwie, man/ Man/ Man/ Da ist wirklich Verschiedenheit da, ne? (.) Es ist auch schon von der STIMME, find ich so, ne, wenn ein Mann spricht, (.) ist das schon ganz anders als dann unser Frauengeplapper da“ (GD3/B4/203–204).

In der Sequenz stellt sich die als homologes Muster immanente Kippfigur dar. Während die Erzählperson zunächst die Zuschreibungen der B3 aufnimmt und damit Geschlecht im Motiv „Geschlecht wird verortet“ konstruiert, folgt die Auflösung der Zuordnung im Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“. Das Ganze kippt dann wieder in Richtung Konstruktion von Geschlecht zum Motiv „Geschlecht wird verortet“. Auf sprachlicher Ebene zeigt sich die Kippfigur ebenfalls. Zunächst erfolgt mit der Zuschreibung einer Eigenschaft die Konstruktion von Geschlecht. Das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ zeigt sich unter anderem in der Wortwahl der Erzählperson. So nutzt sie in ihren Aussagen den übergeordneten Begriff Kinder und schreibt den Wunsch nach der Werkbank keinem Geschlecht zu. Es folgt mit dem Motiv „Geschlecht wird verortet“ eine Gegenüberstellung von Männern und Frauen, wobei allen Männern „viele“ Frauen gegenüberstehen. Die Gefäßmetapher „im Kopf drin“ beschreibt die Gültigkeit des Motivs. Mit dem abschließenden Satz „Es ist auch schon von der STIMME, find ich so, wenn ein Mann spricht, ist das schon ganz anders als dann unser Frauengeplapper“ wird ein Unterschied zwischen den Geschlechtern deutlich. Die Wertung in der Aussage schreibt den Geschlechtern eine entsprechende Hierarchie zu.

„Während ‚plappern‘ umgangssprachlich ist und mit ‚viel und schnell aus naiver Freude am Sprechen reden‘ (Duden, 2014) beschrieben wird, bedeutet ‚sprechen‘ beispielsweise ‚ein Gespräch führen, sich unterhalten, Worte wechseln‘ oder ‚sich äußern, urteilen‘ (Duden, 2014). Dabei wird etwas deutlich, was auch durch weitere Beispiele belegt werden kann: Die weibliche Erzählperson beschreibt sich selbst im Vergleich zu männlichen Personen als schwächer(es Geschlecht). Aus dieser ‚Geschlechterfalle‘ scheint es keinen Ausweg zu geben“ (Böcker, 2015, S. 22).

Es folgen einige kürzere Einwürfe, bis eine weitere Fachkraft ausführt:

B4: „[...] das muss natürlich ein Mann sein, der männlich aussieht, aber der darf durchaus Empathie haben“ (GD3/B4/211).

Auch in dieser Sequenz erfolgt die Konstruktion von Geschlecht durch eine Gegenüberstellung. So stehen sich auf sprachlicher Ebene die beiden Modalverben „muss“ und „darf“ gegenüber. Während der erste Teil des Satzes einen Zwang auszudrücken scheint, könnte der zweite Teil einen Wunsch beziehungsweise eine Erlaubnis darstellen. Mit dem „aber“ läutet die Erzählperson eine Einräumung ein. Empathie ist dabei mit Blick auf die von Hausen (1976) beschriebenen „Geschlechtscharaktere“ der Frau als Merkmal zugeordnet (S.

367). In der Logik der Erzählperson „darf“ der männliche Erzieher dieses Merkmal „durchaus haben“. Dichotome Gegensatzpaare werden in den Aussagen der Erzählpersonen häufig genannt und dienen jeweils als Beschreibung für das männlich und weiblich konnotierte Geschlecht. Sie beschreiben die Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern, wie auch der weitere Verlauf der Interviewsequenz zeigen wird. So folgen in der Diskussion einige kürzere Anmerkungen anderer Erzählpersonen, bevor die B4 weiter ausführt:

B4: „Ich war ja noch nicht fertig. Auf jeden Fall hat diesen Mann (lachen)/ Auf jeden Fall eine Attraktivität auf die Kinder“ [B: Ja.] Egal, wie auch immer er sich hier darstellt, auch wenn er vorliest, es ist ein Mann und (.) die Kinder, die/ Die mögen das. [B: (räuspern)] Die wollen auch einen/ Auch einen Mann mal hier haben, Erzieher“ (GD3/218–220).

Expliziert wird in der Antwort das Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“. Die Erzählperson beginnt den zweiten Satz mit der Redewendung „auf jeden Fall“, die sie zwei Mal wiederholt und damit den Totalisierungsanspruch für die darauffolgende Aussage unterstreicht. Sie nutzt mit dem Wort „Attraktivität“ einen Begriff, der sich in der Analyse der Sequenz als weiblich konnotiert deuten lässt. Das Adjektiv „egal“ unterstreicht die Vermutung. Die Erzählperson greift die zuvor dargestellte Zuschreibung des „Vorlesens“ für Männer auf, die im falschen, hier weiblichen, Körper stecken. Mit dem Verb „ist“ unterstreicht sie, dass es keine Deutungsmöglichkeit und keinen Zweifel gibt. Egal, was Mann macht, er ist ein Mann. In der Aussage deutet sich außerdem ein Spannungsraum an. Er entsteht dadurch, dass auf der einen Seite die Existenz des männlichen Geschlechts als unverrückbar festgelegt wird und auf der anderen Seite die im Interviewverlauf bisher diskutierte feste Zuschreibung bestimmter Eigenschaften zu einem Geschlecht scheinbar aufgelöst wird. Das Verb „darstellt“ zeigt an, dass es sich dabei vermutlich nicht um eine konsistente Auflösung handelt. Es deutet vielmehr darauf hin, dass der Mann jede beliebige Rolle verkörpern kann, es aber nicht zur Rollenauflösung kommt. Im abschließenden Satz schreibt die Erzählperson den Kindern die Handlungsmacht zu. „Die wollen auch [...] einen Mann [...]“ Interessant ist, was nicht gesagt wird. Das „auch“ könnte in diesem Fall das weibliche Geschlecht oder ein weiteres, bisher nicht benanntes Geschlecht als Gegenpol oder Ergänzung beschreiben.

Im Verlauf der Diskussion wird das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ von der B2 dargestellt. Sie bringt in ihrer Aussage den Aspekt ein, dass unabhängig vom Geschlecht die Dinge bei den Kindern gut ankommen, die durch Fachkräfte oder Eltern mit Spaß und Begeisterung angeboten werden. Dabei definiert sie das Motiv „Bewegung ist Spaß/Freude“ und „Bewegung ist intrinsisch motiviert“.

B2: „Ja. Also xy (weibl. Vorname), [B: (lachen)] es ist halt ja auch so, ich glaub, man muss/ Also wir gehen da, glaub ich, immer so ein Stück von uns aus, ne? Also ich mache total viele Sachen total gerne und total viele Sachen, die ich hasse, ne? [B: (räuspern)] Und so an eine

Werkbank stellen muss/ Also ich würd es ja machen, aber man bringt das dann nicht so mit so Herzblut rüber, ne? Und jemand, der/ Egal ob Mann oder Frau, derjenige, der da Bock drauf hat, der das gerne macht, das kommt noch ganz anders bei den Kindern rüber, ne? Also wenn ich jetzt zum Beispiel in den Wald gehe, dann haben die Kindern mit mir überhaupt gar kein Spaß im Wald, weil (unv.) was ich machen soll, und wenn die mit der xy (weibl. Vorname) in den Wald gehen (einige lachen), finden die das super, ne? Das ist halt/ Es ist halt auch, wie jeder selber so ist auch, ne, und ich werde das auch nie vergessen, wir hatten mal einen Kindergartenvater (lachen), der hat mal so einen Stromkreis (lachen) da aufgebaut, ne? Und das war/ Es war total super, ne, weil, DER hat da selber total Spaß dran gehabt, und die Kinder fanden das SO toll, und das war DER Held der Woche auch, ne? Also das ist dann/ Klar, es gibt auch Männer, die finden das doof, ne? Aber (.), ja. Man geht halt immer davon aus, dass ist ein Mann und der macht das dann, ne?“ (BD3/B3/221).

Es folgt die Antwort der B1, die durch ihre Aussage zunächst ebenfalls das Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“ ausführt, indem sie sagt:

B1: „xy (weibl. Vorname) (räuspern) Also wir haben ja einen männlichen Mitarbeiter, das ist ja unser Ehrenamtler, und der ist jetzt auch nicht SO der typische Mann, wie man sich ihn vorstellt, der ist auch eher ruhig und spielt kein Fußball, ist vielleicht auch altersabhängig, aber er ist halt schon in Rente, aber das/ Der geht dann/ Liest den Kindern vor und erzählt den Kindern Geschichten, und da gehen die total gerne mit, und das ist halt ein/ Ein Mann und den finden die auch toll, auch wenn der [B: Kein [richtiger (unv.)] [nicht handwerklich] begabt ist [B: (lachen, ja)] und kein Fußball spielt (lachen), also“ (BD3/B3/222–224).

Es folgen einige Zustimmungen zum Gesagten und dann der Abschluss der Sequenz durch die B3:

„Ich muss immer dran denken, dass wir vor ein paar Jahren das Thema Jungs und Väter hatten und dass wir da also durchaus auch an unsere Grenzen gekommen sind, wo wir gesagt haben, das und das können wir als Frauen nicht bieten. Dann haben Väter abwechselnd hier mal Fußball angeboten oder die haben Computer auseinandergenommen, also solche Reparaturarbeiten mal versucht, mit den Jungs zu machen, und da sind die Kinder ganz anders drauf zugegangen. Nur weil es Männer waren. Und nicht weil das eine Frau angeboten hat. Und ich hämmere auch lieber ein Vogelhäuschen zusammen als dass ich einen Scherenschnitt mache, ich bin auch nicht gerade die typische Basteltante der Nation, aber ein Mann wirkt anders. Und ich denke, wenn er eingestellt wird als Erzieher, als männlicher Erzieher, muss er sich bewusst sein, dass er ein bestimmtes Klischee erfüllen muss. [...] Also auch als Frau hat man ein bestimmtes Klischee, Vorbildfunktion, was auch immer, zu erfüllen“ (BD3/228–229).

Die Erzählperson beginnt ihre Aussage mit „ich“ und unterstreicht damit zunächst die Subjektivität des im Folgenden Gesagten. Dem „ich“ stellt sie im zweiten Teil des Satzes das kollektive „wir“ gegenüber und schließt damit alle anwesenden Personen in ihre Aussage ein. Die Erzählperson führt mit „Jungs und Väter“ eine scheinbar homogene Gruppe an, der die Gruppe der Frauen gegenübergestellt wird. Die Aussage „wir als Frauen“ inkludiert alle anwesenden Teilnehmerinnen in diese Gruppe und weist ihnen ein Geschlecht zu. Über die Orientierungsmetapher einer Grenze wird die Unterscheidung beider Gruppen veranschaulicht. Bildlich gesprochen kann dargestellt werden, dass die Gruppe der Männer dort beginnt, wo die Frauen nicht weiterkommen. Was Frauen nicht können, wird in der Antwort mit klassisch männlich konnotierten Eigenschaften/Merkmalen wie Technik und Fußball beschrieben. Interessant ist dabei, dass die Erzählperson nicht nur Männern diese Eigenschaften/Merkmale zuschreibt, sie definiert auch Jungs als Empfänger eben jener Angebote. Im folgenden Satz hebt sie die Zuschreibung durch den Begriff „Kinder“ auf, um sie dann direkt wieder aufzunehmen. Mit der Aussage „Nur weil es Männer waren. Und nicht weil das eine Frau angeboten hat“ legt sie die Dualität der Geschlechter fest. Sprachlich stellt sie einer Gruppe von Männern eine einzelne Frau als Ausnahme gegenüber. Die Thematisierungsregel der dichotomen Gegensatzpaare findet sich auch im weiteren Verlauf der Sequenz wieder. So stellt die Erzählperson männlich und weiblich konnotierte Tätigkeiten gegenüber und beschreibt sich selbst dabei als Frau, die die imaginäre Grenze überschreitet, indem sie „Vogelhäuschen zusammenhämmer“t. Es folgt mit „aber“ eine relative Einräumung und die Erklärung dafür, dass das Geschlecht und nicht das Angebot relevant ist. Es ist zu vermuten, dass in der Logik der Erzählperson der „richtige“ Mann qua Natur „anders wirkt“. Er muss im Vergleich zur Frau dann also nicht anders handeln, um trotzdem anders wahrgenommen zu werden. Die Erzählperson endet ihre Ausführung mit der Formulierung „muss“. Beide Geschlechter sind damit in der Aussage der Erzählperson dem Zwang unterworfen, gemäß gängiger Rollenbilder zu handeln.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den Aussagen der Erzählpersonen zur Professionalisierungsdebatte in der Kita „Autorität“ und „Sicherheit“ einander gegenüberstehen und je nach Geschlecht im Spannungsraum eher Richtung Freiheit oder Begrenzung verortet werden können. Während Frauen sich selbst in den Interviews die Eignung für den Beruf qua Geschlecht zuschreiben, wird der Zugang für Männer unter anderem aufgrund von „Sicherheitsbedenken“ der Eltern beschränkt. Ängste vor Missbrauch werden in diesem Zusammenhang als Begründung benannt. Den Männern wird in den Antworten jedoch auch über die Eltern die Eignung für den Beruf abgesprochen, da es sich um einen Frauenberuf handelt. Entsprechende Eigenschaften finden sich in Korrelation zu den benannten „Geschlechtscharakteren“ (Hausen, 1976) in den Antworten der Erzählpersonen wieder. Im Spannungsraum wird unter dem Fokus der Sicherheit für das männliche Geschlecht

das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ beschrieben. Analog dazu wird für das weibliche Geschlecht das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ dargestellt. Die Freiheit wird jedoch wiederum durch den Beruf selbst eingeschränkt. Da er als Frauenberuf auch in den Antworten der Erzählpersonen benannt wird, sind Frauen auch an seine Eigenschaften inklusive Reputation und monetäre Entlohnung gebunden.

Die Autorität und Kompetenz hingegen wird den Männern in den benannten Aussagen qua Geschlecht zugeschrieben. In den Antworten der Erzählpersonen finden sich unter anderem Hinweise auf die Stimme sowie auf vermeintlich weitere körperliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Dabei wird in einigen Antworten der Erzählpersonen auch eine Hierarchisierung der Geschlechter deutlich. So erscheinen Männer allein aufgrund ihres Geschlechtes als geeignet für die Arbeit im Beruf der frühpädagogischen Fachkraft, da sie scheinbar fehlende Eigenschaften und Merkmale, die durch weibliche Fachkräfte nicht besetzt sind, in die Arbeit einbringen können. Während entsprechende Aussagen im Spannungsraum für das männliche Geschlecht in Richtung Freiheit verortet werden können, beschreiben sie für das weibliche Geschlecht die Begrenzung. Im Rahmen des Berufes der frühpädagogischen Fachkraft sind es somit die Frauen, die an den Beruf gebunden sind und sich selbst durch seine geschlechtsspezifische Zuschreibung in einem imaginären Ranking unterhalb der Männer positionieren. So schreiben sie sich beispielsweise selbst die Empathie zu, während sie Männern im Beruf das handwerkliche Geschick und das logische Denken zuordnen.

10. Empirischer Teil: Ausnahmen bestätigen die Regel – Eine biografische Fallbeschreibung

Das im Folgenden dargestellte Beispiel einer Fachkraft unterstreicht die in den bisherigen Kapiteln beschriebenen Regeln zur Geschlechterkonstruktion durch seine Ausnahmestellung. Dabei konstruiert die Erzählperson in der Interaktion Geschlecht durch ihre scheinbare Abwendung von Weiblichkeit. Während sich die Erzählperson als „Nicht-Frau“ expliziert, thematisiert sie Geschlecht und konstruiert die entsprechenden Rollen. Undoing Gender Motive werden im Interview ebenso dargestellt wie Doing-Gender-Motive. Die Kippfigur durchzieht als homologes Muster die Aussagen der Erzählperson und markiert die ständigen Wechsel zwischen den Motiven und den Abschnitten, in denen Geschlecht reifiziert wird.

In der Analyse des Materials wird deutlich, dass die Erzählperson die Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit bewusst und/oder unbewusst sowohl in ihrer eigenen Biografie als auch im dargestellten professionellen Handeln austariert. So nutzt sie beispielsweise in der folgenden Aussage

„[...] Ja, ich hatte das Glück, dass ich schon immer sehr groß und sehr kräftig war und gerade bei der Leichtathletik immer besser war als die Jungs [...]“ (GU3FK4/53).

das Substantiv „Glück“ zur Beschreibung körperlicher Merkmale. Sie stellt durch die Wortwahl einen Zustand dar, der nicht von ihr selbst als handelnder Person verursacht wurde, sondern auf Zufall, dem Zusammentreffen günstiger Umstände oder einer günstigen Fügung des Schicksals beruht. Die Erzählperson beschreibt „groß und kräftig sein“ dabei als externale Faktoren, die nicht von ihr selbst bestimmt werden können und gemeinhin männlich konnotiert sind. Männern werden sie als „naturegegeben“ und damit internal bedingt zugeschrieben. Im zweiten Teil des Satzes zeigt die Erzählperson, dass „groß und kräftig sein“ jedoch auch bei den Jungs nicht zu einer selbstverständlichen Überlegenheit führen muss. Sie vergleicht sich in der Leichtathletik mit ihnen und positioniert sich dabei aufgrund ihrer Attribute als außerhalb jeder klassischen Kategorisierung Stehende. Ein Mädchen scheint sie aufgrund ihrer körperlichen Merkmale somit nicht zu sein. Zu den Jungs gehört sie jedoch auch nicht. Als Deutungsmöglichkeit liegt es nahe, dass die Erzählperson die Beschreibung entweder wählt, um ihre Position als Frau nicht zu gefährden (vgl. Heinz/Nadei, 1998, S. 82) oder weil sie bereits als Kind gespürt oder festgestellt hat, dass sie selbst den gängigen Zuschreibungen von Geschlecht nicht entspricht. In der Beschreibung ihres Körpers als kräftig und groß scheint sie sich gegen eine von außen herangetragene Normvorstellung zu bewegen und dabei an imaginäre Gendergrenzen zu stoßen. So weicht die Erzählperson in der Beschreibung ihrer eigenen Bewegungsbiografie im Kindes- und Jugendalter die Grenzen zwischen den Geschlechtern auf, indem sie sich selbst von der Gruppe der Mädchen abgrenzt. Beispielhaft ist die Antwort auf die Frage, ob „die Zuschreibung Mädchen in der Kindheit beziehungsweise Jugend als Begriff für sie passt“. So repliziert die Erzählperson mit einer ambivalenten sprachlichen Konstruktion, indem sie sagt:

„Für mich jetzt eigentlich nicht wirklich. Ich hatte eine große Schwester, ich hatte einen großen Bruder, ich hatte alles als Vorbild, beides, ich habe da nie so einen Unterschied gemacht, ich habe auch mit Jungen und ich habe auch mit Mädchen gespielt, ne?“ (GU3FK4/65).

Mit der Antwort verweist sie darauf, dass Geschlechtskategorien für sie keine Wirklichkeit an sich besitzen. Sie werden erst über die gesellschaftliche Konstruktion zur Wirklichkeit gemacht. Dieses „zwischen den Geschlechtern stehen“ der Erzählperson zeigt sich damit im Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ und zieht sich durch die weitere Beschreibung der (Bewegungs-)Biografie.

„Nun mag es vielleicht auch bei mir daran gelegen haben, dass ich sowieso als Kind viel lieber mit Jungs gespielt habe als mit Mädchen, ich habe mich eher, ja, mit Jungs zum Spielen, für Sport oder so verabredet, als mit den Mädchen mit dem Puppenwagen rumzulaufen. (...) Ja“ (GU3FK4/55).

In der Sequenz beschreibt sich die Erzählperson selbst als Kind und damit zunächst geschlechtsneutral, um dann die Kategorie Jungen und Mädchen zu eröffnen und diese in

Beziehung zueinander zu setzen. Sie stellt dabei eine Verknüpfung mit den Themen „Soziales“ und „Spielen“ her. Den Jungs ordnet sie die Kategorie Sport zu, während sie den Mädchen die Handlung „mit dem Puppenwagen rumlaufen“ zuschreibt. Während es sich beim Sport um eine zielgerichtete Handlung handelt, ist das „rumlaufen“ im Sinne des Spiels der Mädchen als ziellos zu verstehen. Es kann als genderspezifische Markierung gedeutet werden, wobei das Rollenspiel der Kinder als Vorbereitung auf die entsprechende Rolle der Mädchen als Mutter verstanden werden kann. Das Motiv „Geschlecht wird gespielt“ wird dann in dieser Sequenz deutlich. Die Erzählperson positioniert sich mit der Aussage scheinbar außerhalb der beiden Gruppen und damit auch außerhalb gängiger Normvorstellungen. Im weiteren Verlauf bezieht sie eine abgrenzende soziale Position und reifiziert dabei gleichzeitig stereotype Geschlechterrollen, indem sie sich als Ausnahme darstellt.

„[...] ich konnte damals schon nie meine Mitschülerinnen verstehen (.), es gab ja dann, ne, als man dann so mit der Periode anfing, viele Mädchen, die dann/ Nein, ich kann heute nicht turnen, ich habe meine Periode, da habe ich nie zu/ Dazugehört [...]“ (GU3FK4/59).

Die Menarche markiert dabei den „Übertritt“ vom Mädchen zur „geschlechtsreifen Frau“ und steht sinnbildlich für den Beginn der Reproduktionsfähigkeit. Die Erzählperson beschreibt mit der Periode ein internal, naturwüchsiges Attribut der Mädchen und grenzt sich auch in dieser Sequenz von der entsprechenden Gruppe ab. Als dahinterliegende Erklärungsfolie könnte eine biologische Begründung der Geschlechterdifferenzierung dienen, die die Erzählperson an der Fortpflanzungsfähigkeit festmacht. In diesem Fall würde die Aussage das Motiv „Geschlecht ist naturbedingt“ beschreiben. Neben der Periode nutzt die Erzählperson im weiteren Verlauf der Antwort mit dem Thema Stricken einen Bereich, der zum einen weiblich konnotiert ist und zum anderen konträr zur Bewegung im Sportunterricht steht.

„[...] Das habe ich nie verstanden, weil ich mich immer gern bewegt habe, auch heute noch. Und wenn es nur Bewegung ist in Form von Stricken. Also ich könnte niemals nur so vor dem Fernseher sitzen, dann würde ich schon meine Arme bewegen wollen, dass ich stricke“ (GU3FK4/59).

Die Erzählperson verstärkt mit ihrer Aussage scheinbar ihr Unverständnis über ihre eigene Beobachtung, dass sich Mädchen, sobald sie zur Frau werden, nicht mehr gerne bewegen. Frei nach dem Motto „Stricken kann jede“ grenzt sie sich weiter von der Gruppe der nicht bewegungsaffinen Mädchen ab. In der Aussage werden die Motive „Bewegung ist Spaß/Freude“ und „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ deutlich.

Auch in den Antworten der Erzählperson zum Thema professionelles Handeln wird die Ambivalenz in ihrem Verhalten deutlich. Es zeigt sich der Wunsch, die frühe Einteilung der Kinder in Kategorien „Jungen und Mädchen“ aufzubrechen.

„[...] Und wenn wir zum Sport gehen, das ist mir nämlich jetzt auch aufgefallen, wir ziehen uns alle voreinander um [...]“ (GU3FK4/73).

Die Erzählperson spricht mit der Aussage das Thema Nacktheit versus Bedecktheit von Körpern in der Öffentlichkeit an und wagt sich mit dem Thema weit vor auf ein kontrovers bearbeitetes Feld. So gibt es Menschen, für die entsprechende Überlegungen und Handlungen auch im Rahmen der Kindertagesstätte unabhängig von Alter und Geschlecht undenkbar sind. Die Erzählperson reklamiert für sich mit der Antwort die Markierung als „offen/nicht verklemt“. Im weiteren Verlauf der Sequenz nimmt sie die bidirektionale Einteilung der Geschlechter auf, indem sie sagt:

„[...] Also ich trenne die nicht nach Jungen und Mädchen, aber (..) jetzt habe ich schon gedacht, ich selber, ich finde das nicht schlimm, weil, die Kinder gucken auch nicht, für die ist das selbstverständlich, die kennen das gar nicht anders im Kindergarten, aber ich habe halt mitgekriegt, dass die anderen Gruppen die schon trennen. Wie wir das auch früher in der Schule gemacht haben [...]“ (GU3FK4/73).

Die Erzählperson bewertet in der Aussage ihre eigenen Überlegungen im Vergleich mit den Handlungen der Anderen. Die gesamte Sequenz kann dabei als Indiz für einen offenen und liberalen Umgang mit somatischen Normen in der Öffentlichkeit und damit auch unter dem Aspekt der Desexualisierung gewertet werden. Dies alles geschieht in den Antworten in Abgrenzung zu anderen Kolleg*innen in der Kindertagesstätte. Die Erzählperson positioniert sich dabei als außerhalb der Norm Stehende. Deutlich wird dies auch in den Sequenzen des Interviews, in denen sie über scheinbar bestehende, gesellschaftlich vorgegebene, Grenzen hinweggeht und dabei Geschlecht konstruiert. So scheint sie die (frühe) Segregation durch ihr professionelles Handeln vermeiden zu wollen, indem sie Grenzen aufzuweichen versucht. Auf die Frage, wie „denn ein männlicher Kollege Bewegung in der Kita anbieten könnte“ antwortet die Erzählperson:

„Genauso wie wir auch oder/ Ja, ich weiß nicht, (..) also ich habe jetzt ein paar Kolleginnen, die sind wohl ein bisschen weiblicher als ich [...]“ (GU3FK4/95).

In ihrer Antwort verallgemeinert und egalisiert sie zunächst die Geschlechterunterschiede über das kollektive „wir“. Dabei nutzt sie die Gruppe, um eine mögliche Geschlechterdifferenz zu negieren und damit das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ zu explizieren. Das Motiv hebt sie im Folgenden durch die Beschreibung einiger Kolleginnen wieder auf. Sprachlich ausgedrückt wird die Vereinzelung durch die Aussage „ein paar“. Was in diesem Zusammenhang weiblicher zu sein als die Erzählperson bedeutet, kann nur spekuliert werden. Es wäre möglich, dass sie den Plot, „ich bin anders, als die anderen“ wieder aufnimmt und dabei versucht, Grenzen zwischen den Geschlechtern aufzuweichen, indem sie sich selbst als anders beschreibt. Unterstützt wird die These durch den weiteren Verlauf der Antwort.

„[...] Ja, also er müsste auch natürlich sportlich sein und einen guten Kontakt zu den Kindern haben, und (..) das meine ich jetzt nicht, weil er/ Weil es ein Mann ist, das meine ich/ Gilt generell auch für mich, (..) mit der nötigen Distanz, die muss da sein [...]“ (GU3FK4/95).

Die Erzählperson bringt in der Sequenz „Distanz“ als gemeinsames Kriterium für beide Geschlechter ein. Dabei nimmt sie eine Eigenschaft auf, die in den Ergebnissen der Analyse anderer Interviews eher dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben werden kann. So steht beispielsweise das weiblich konnotierte Material „Seilchen“ oder Tücher für Distanz zum eigenen Körper, während die männlich konnotierten Sportarten „Fußball“ und „Ringen“ den eigenen Körper in den Mittelpunkt stellen.

11. Empirischer Teil: Gender als interdependente Kategorie/ Intersektionalität

Im folgenden Kapitel erfolgt die wissenschaftliche Einordnung der Ansätze zur „Intersektionalität“ beziehungsweise „Gender als interdependente Kategorie“ als Forschungsgebiet der Frauen- und Geschlechterforschung sowie der Verweis auf den Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Arbeit. Der Ansatz der Intersektionalität geht auf die Amerikanerin Kimberlé Crenshaw zurück und wurde von ihr 1989 mit der *„Metapher einer Verkehrskreuzung, an der sich Machtwege kreuzen, überlagern und überschneiden“* (Winkler/Degele, 2007, S. 1) eingeführt.

„Intersektionalität bezeichnet die Analyse der Verwobenheit und des Zusammenwirkens verschiedener Differenzierungskategorien sowie unterschiedlicher Dimensionen sozialer Ungleichheit und Herrschaft“ (ebd.).

Zu den Kategorien, die Crenshaw benennt, gehören Rasse, Klasse und Geschlecht. Nach seiner Einführung wurde der Begriff der Intersektionalität immer wieder aufgegriffen, kritisiert und von verschiedenen Wissenschaftler*innen weiterentwickelt. Ein Kritikpunkt umfasst die vorgegebenen Kategorien. So formulieren beispielsweise Winkler/Degele, dass sich die

„Analyse von Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen [...] allerdings nicht auf die isolierte Untersuchung von Kategorien wie etwa Geschlecht, Klasse oder Rasse reduzieren [lässt]. Auch lassen sich Ungleichheit generierende Faktoren nicht im Sinne einer Mehrfachunterdrückungsthese einfach addieren. Denn sie treten in verwobener Weise auf, können sich wechselseitig verstärken oder auch abschwächen“ (ebd.).

In der Auseinandersetzung mit dem Ansatz der Intersektionalität im deutschsprachigen Raum wurden die Kategorien immer wieder um weitere ergänzt. Dies findet sich beispielsweise bei Winkler/Degele (2007; 2010), Lutz/ Wenning (2001) und Purtschert/Meyer (2010). So führen

Winkler et al. in ihrem Ansatz „Intersektionalität als Mehrebenenanalyse“ die Kategorie „Körper“ als Analysekategorie ein. In ihrem Ansatz begreifen sie

„[...] Intersektionalität als kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen“ (Winkler/Degele, 2010, S. 15).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist der Körper als Strukturebene, wie Winkler/Degele (vgl. 2007) die Kategorien bezeichnen, von besonderem Interesse.

„Damit erweitern wir die in den Sozialwissenschaften gängige Dreierkette von Rasse, Klasse und Geschlecht um die Kategorie Körper, worunter wir die Merkmale Alter, Leistungsfähigkeit/Gesundheit und Attraktivität fassen“ (ebd., S. 2).

Einige der benannten Merkmale lassen sich auch in der Analyse der Interviews der vorliegenden Arbeit feststellen. Ergebnisse zur Kategorie Körper stehen hierbei besonders im Fokus. Wie bereits angedeutet, werden dabei Merkmale wie Alter und Leistungsfähigkeit aufgegriffen. So markiert die Kategorie Alter mit dem Vorschulalter beispielsweise den Zeitpunkt, an dem Geschlecht vermeintlich als Strukturkategorie in Bezug zur Bewegung deutlich wird. Entsprechende Überlegungen finden sich als Querschnittsthema in verschiedenen Kapiteln dieser Arbeit wieder. Winkler et al. bezeichnen die aus den benannten körperlichen Merkmalen entstehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse als Bodyismen.

„Unter Bodyismen verstehen wir entsprechend der Wichtigkeit der Strukturkategorie Körper Herrschaftsverhältnisse zwischen Menschengruppen aufgrund körperlicher Merkmale wie Alter, Attraktivität, Generativität und körperliche Verfasstheit“ (Winkler/Degele, 2010, S. 51).

Die Gemeinsamkeiten aller vier Strukturkategorien Rasse, Klasse, Geschlecht und Körper sehen Winkler et al. in Bezug auf die „Ware Arbeitskraft“ des Menschen.

„Allen vier Strukturkategorien – Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper – und den damit verbundenen Herrschaftsverhältnissen ist gemeinsam, dass sie in einem kapitalistischen System zur möglichst kostengünstigen Verwertung der Ware Arbeitskraft beitragen. Die Strukturkategorien Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper steuern den Zugang zum Erwerbsarbeitsmarkt, differenzieren die Verteilung gesamtgesellschaftlicher Ressourcen über den Lohn und weisen die Reproduktionsarbeit ungleich zu“ (ebd., S. 52).

Bezogen auf die vorliegende Arbeit finden sich im Fazit entsprechende Hinweise zur Auswirkung der Motive zum Doing Gender auf gesellschafts- und bildungspolitische Diskurse.

Aus dem Forschungsansatz der Intersektionalität, wie ihn Crenshaw entwickelt hat, haben Walgenbach et al. den Ansatz „Gender als interdependente Kategorie“ entworfen. Sie setzen sich bewusst in ihrer Arbeit vom Begriff der Intersektionalität ab,

„[...] da die Verbindung von inter (zwischen) und Dependenz (Abhängigkeit) deutlich macht, dass der Fokus des Begriffs auf der Konzeptualisierung wechselseitiger und nicht monodirektionaler Abhängigkeiten liegt. Damit werden Beziehungen von Ungleichheit bzw. Marginalisierungen in den Vordergrund gestellt, während Intersektionalität im Sinne Crenshaws sich auf bestimmte Sektionen oder Schnittmengen konzentriert und somit tendenziell von isolierten Strängen ausgeht“ (Walgenbach et al., 2007, S. 9).

In Walgenbachs et al. Ansatz „*Gender als interdependente Kategorie*“ werden somit die Kategorien immer in Beziehung zueinander gedacht.

„In der Konsequenz bedeutet dieser Vorschlag, dass auch die Kategorien Klasse, Ethnizität oder Sexualität als interdependente Kategorien gedacht werden müssen“ (ebd.).

Ein Forschungsvorgehen, welches ein Analyseverfahren im Sinne von „Intersektionalität“ beziehungsweise „Gender als interdependente Kategorie“ von Beginn an vorsieht, war im Rahmen des vorliegenden Forschungsprozesses nicht angedacht. Deshalb ist die Beschäftigung mit der Analyseperspektive eher als Ergebnis, denn als Herangehensweise zu betrachten. Auch der Bezug der Strukturierungskategorien Klasse, Rasse, Geschlecht und Körper zueinander kann in dieser Arbeit nicht hergestellt werden. In den jeweiligen Kapiteln wird lediglich rudimentär auf die Zusammenhänge verwiesen. Es würde sich für weitere Forschungsvorhaben somit anbieten, das vorliegende Interviewmaterial noch einmal unter dem Fokus „Intersektionalität“ beziehungsweise „Gender als interdependente Kategorie“ zu analysieren. Exemplarisch wird im folgenden Kapitel die Kategorie Rasse, hier bezeichnet als Ethnie, aufgenommen und in ihrer Relevanz für die Konstruktion von Geschlecht dargestellt.

11.1 Migrationsealtern – Ein ethnozentrisches Konzept deutet sich an

Obwohl in den Interviews nicht explizit danach gefragt, thematisieren zwei Erzählpersonen Migration in ihren Antworten und verdeutlichen dadurch den besonderen Stellenwert des Themas für ihre Konstruktion von Geschlecht. Sie projizieren dabei in ihren Darstellungen den scheinbar vorhandenen heteronormativen Druck auf die Migrantenealtern, indem sie die deutsche Kultur als „Leitkultur“ herausstellen, die Zweigeschlechtlichkeit als Norm und die Gleichstellung zwischen Mann und Frau in der deutschen Kultur als gegeben beschreiben. In den entsprechenden Interviewpassagen stellen beide Erzählpersonen einen Vergleich zwischen der Kultur von Kindern nichtdeutscher Herkunft und der deutscher Kinder her und beschreiben dabei das Patriarchat in Familien mit Migrationshintergrund als gelebtes Modell. Die beiden Erzählpersonen konstruieren ihre Vorstellung von Gender entlang einer kulturellen

Grenze. Die Kategorien Gender und Ethnie/Klasse sind dabei in den Aussagen der Erzählpersonen eng miteinander verwoben. Dabei zeigt sich in beiden Interviews ein starkes pädagogisches Narrativ, welches die Fachkräfte als wirkmächtiges und damit machtvoll Korrektiv gegenüber der Kultur von Kindern mit Migrationshintergrund darstellt. Interessant ist für die vorliegende Arbeit die Frage, wie in den Interviews frühpädagogischer Fachkräfte die Schilderung zum Thema Migration genutzt wird, um Machtverhältnisse darzustellen. Die Forschende muss dabei im Sinne der Rekonstruktionsdebatte darauf achten, ausschließlich die expliziten Aussagen der Fachkräfte für die Interpretation zu Grunde zu legen und kritisch zu prüfen, ob es sich bei den Aussagen der beiden Erzählpersonen um ethnozentrische Motive im weitesten Sinne handelt.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „ethnozentrisch“ beziehungsweise „Ethnie“ verwendet und damit auf den Begriff der Rasse verzichtet. Aufgrund der Verwendung des Rassebegriffs im Nationalsozialismus wurde der Terminus in der Nachkriegszeit kritisch diskutiert und letztendlich „als Konzept zur Beschreibung menschlicher Beziehungen und sozialer Prozesse verworfen“ (Mecheril/Melter, 2010, S. 152). Nicht verschwunden ist damit jedoch das Konzept, welches sich nach wie vor als Effekt in der Gesellschaft befindet. An Stelle des Rassebegriffs ist in der wissenschaftlichen Diskussion der Begriff der „Kultur“ getreten.

„Der kulturelle Rassismus operiert hierbei mit einem Zwischenschritt: Zunächst wird die Unvereinbarkeit kultureller Lebensformen behauptet. Sodann wird die Beschränkung, Kontrolle, Entrechtung oder ‚Rückkehr‘, ‚Rückführung‘ der ‚kulturell anderen‘ Gruppe, deren Lebensweise mit ‚unserer‘ unvereinbar sei, angestrebt“ (ebd., S. 153).

Albert Memmi und George M. Fredrickson et al. haben sich in ihren Arbeiten kritisch mit Rassismus auseinandergesetzt. Während Memmi in diesem Kontext den Begriff der Heterophobie prägte (1992), umfassen Fredricksons et al. Auslegung ethnozentrische beziehungsweise insbesondere auch ethnopluralistische Konzepte (2004). Dabei stammt die in der Rassismusforschung derzeit am häufigsten rezipierte Definition von Memmi.

„Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (1992, S. 103 u. S. 164).

Die Abgrenzung zur Heterophobie beschreibt er wie folgt:

„Mit ‚Rassismus‘ soll ausschließlich die Ablehnung des anderen unter Berufung auf rein biologische Unterschiede, mit ‚Heterophobie‘ soll die Ablehnung des anderen unter Berufung auf Unterschiede jedweder Art gemeint sein. Damit wird der Rassismus zu einem Sonderfall der Heterophobie“ (ebd., S. 124).

Die Definition Memmis beinhaltet die Elemente „Differenz“, „Wertung“ und „Verallgemeinerung“, die nur in ihrer Verknüpfung Rassismus ausmachen (vgl. ebd., S. 44). Fredricksons et al. Konzeption des Rassismus legt dagegen nur die zwei Komponenten „Differenz“ und „Macht“ zugrunde und verzichtet damit auf die von Memmi eingebrachte „Wertung“.

„Rassismus entspringt einer Denkweise, wodurch ‚sie‘ sich von ‚uns‘ dauerhaft unterscheiden, ohne dass es die Möglichkeit gäbe, die Unterschiede zu überbrücken. Dieses Gefühl der Differenz liefert ein Motiv beziehungsweise eine Rechtfertigung dafür, dass ‚wir‘ unseren Machtvorteil einsetzen, um den ethnorrassisch Anderen auf eine Weise zu behandeln, die wir als grausam oder ungerecht ansehen würden, wenn Mitglieder unserer eigenen Gruppe davon betroffen wären“ (Fredrickson et al., 2004, S. 16).

An anderer Stelle formuliert er:

„Wollten wir eine knappe Formulierung wagen, so könnten wir sagen, dass Rassismus vorliegt, wenn eine ethnische Gruppe oder ein historisches Kollektiv auf der Grundlage von Differenzen, die sie für erblich und unveränderlich hält, eine andere Gruppe beherrscht, ausschließt oder zu eliminieren versucht“ (ebd., S. 173).

Betrachtet man unter dem Fokus der Definitionen von Memmi und Fredrickson et al. die Ausführungen der Erzählpersonen, so lassen sich Machtverhältnisse in den Interviews feststellen, die die Erzählpersonen als Angehörige einer vermeintlich überlegenen und damit weiter entwickelten Kultur beschreiben. Dieser Unterschied wird in den Aussagen als erblich beziehungsweise anerzogen beschrieben. Ob die Erzählpersonen dabei auch davon ausgehen, dass die beschriebene Differenz unveränderlich ist, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, herausarbeiten lässt sich jedoch der Topos „Migrationseletern – ein ethnozentrisches Konzept deutet sich an“. Er findet sich in verschiedenen Ausprägungen zweier Erzählpersonen in den analysierten Interviews der zweiten Erhebungsphase. Zu beachten ist in den Antworten immer auch die Positionierung in Bezug zur Interviewerin. In beiden Fällen leben und arbeiten sowohl die Erzählpersonen als auch die Interviewerin/Forschende in Großstädten und haben entsprechende Erfahrungen im Kontext von Kindertagesstätten in verschiedenen Bezirken sowie sozialen Milieus gesammelt. In der ersten Sequenz eines Interviews scheint das Thema Geschlecht instrumentalisiert und als Vehikel für ethnozentrische Gedanken, getarnt als Patriarchalismuskritik, genutzt zu werden. Die Ausführungen der Erzählpersonen legen den Schluss nahe, dass sie bezüglich ihrer Einlassungen Konsens mit der Interviewerin voraussetzen und deshalb ihre Vorstellungen von Migration nicht detaillierter erläutern.

„Also wir sind ja eine Kita mit sehr viel Kindern mit Migrationshintergrund, wir haben achtzehn Nationalitäten und (räuspert sich) da merkt man schon bei manchen, dass die Jungs in ihre Rolle reingedrückt werden und auch die Mädchen, also (.) man spürt so, dass die Mädchen,

die räumen ihre Betten auf ganz ordentlich, die können die Tische wunderbar/ Wenn so beim Tischdecken und so, also da merkt man schon, dass die Erziehung von zu Hause ein bisschen anders ist. Und bei den Jungs hingegen, wir haben auch Jungs, die auch Mädchen oder Schwestern schon bei uns in der Kita hatten, und die Schwestern, die waren immer, wenn die Mutter kam, da, zack, da standen die und da klappte das, und jetzt die Jungs, die führen sich da auf wie die kleinen Prinzen, die brauchen nichts mehr machen, die sitzen da, lassen sich anziehen, lassen sich bedienen und sei schön vorsichtig und renne nicht so und hm, hm, hm und alles, ne? Und eine halbe Stunde, bis man das Kind endlich draußen hat, also da merkt man schon die Unterschiede, dass in manchen Kulturkreisen die Jungs anders erzogen werden als die Mädchen [...]“ (GFK8/55).

Das inhärente ethnozentrische Bild wiederholt sich dabei in verschiedenen Abschnitten des Interviews. Als Deutungsmöglichkeiten für diese Schlüsselsequenz gibt es verschiedene Ansätze. So scheint es möglich, dass die Erzählperson ihre eigenen Kindheitserlebnisse in der Beschreibung der Szene verarbeitet. Auch in ihrem Leben gibt es, wie das Interview der ersten Erhebungswelle zeigt, einen Bruder, der von ihren Eltern anders erzogen wurde, als sie selbst. Während die Erzählperson in ihrer Kindheit zum Beispiel auf risikoreiche Sportarten verzichten musste, konnte ihr Bruder scheinbar frei wählen. Vor diesem Hintergrund würde sich die Macht der Eltern ihr gegenüber, in der Macht der Eltern im genannten Beispiel widerspiegeln. Eine weitere Deutungsmöglichkeit ist, dass die Erzählperson mit der Beschreibung der Kinder mit Migrationshintergrund deutlich macht, dass das Thema Geschlecht und damit explizit ein zweigeschlechtliches, patriarchales Rollenmodell nur noch von Menschen gelebt wird, die nicht der deutschen Kultur angehören. Verfolgt man diese These weiter, so findet sich in der genannten Aussage ein heteronormatives Weltbild mit der eigenen, hier deutschen Kultur, als Leitkultur, die den anderen überlegen scheint. Der letzte Absatz der Sequenz wäre dann damit zu erklären, dass Fachkräfte in der Kita Kinder vor den eigenen Eltern und deren Erziehung schützen beziehungsweise retten müssten. Die Eltern würden somit als kompetente Erziehungspartner abgewertet. In der Interviewsequenz fährt die Erzählperson fort, indem sie sagt:

„[...] Wir machen verschiedene Spielzeugtage, wenn dann gesagt wird, heute ist Autotag, na ja, dann haben die Mädchen nichts. Außer vielleicht ein, zwei Mädchen, wo die Rolle nicht so wichtig ist, ne? Und andersrum, wenn wir Puppentag machen, ja da kommt kein Junge mit einer Puppe. Das geht nicht. Das ist ein Junge, braucht keine Puppe. So, also da sind schon die Rollenverteilungen noch sehr klassisch in manchen Familien“ (GFK8/55).

Der erste Teil der Sequenz wurde bereits in Kapitel 9.2.6.1 aufgegriffen und analysiert. Die Erzählperson konstruiert mit ihrer Aussage Geschlecht und verdeutlicht dabei ihr eigenes

Rollenverständnis. In der weiteren Beschreibung haben Mädchen selbst in ihrer „Domäne“, der Puppenecke, keine Chance gegen die schnellen Jungs.

„[...] Puppenecke, die ist immer mit den Jungs besetzt, also da haben die Mädchen kaum eine Chance reinzukommen, da müssen sie schon flink sein, ne? Weil, die brauchen das einfach auch, das merkt man, und mit den Autos und Baustellen, da spielen die Mädchen genauso, also wir mischen das total“ (GFK8/55).

Im Bild des Märchens/Theaters ist es Mädchen (mit Migrationshintergrund) somit kaum möglich, ihre eigene zugeordnete Rolle auszufüllen. Um dieses Dilemma zu lösen, müssten sie schnell sein und damit eine Eigenschaft aufweisen, die ihnen in der Logik der Aussage aufgrund ihres Geschlechts nicht zugeordnet ist.

Auf sprachlicher Ebene nutzt die Erzählperson in ihrer Antwort eine Märchenmetaphorik. Während sie im vorhergehenden Interviewteil Mädchen aus ihrer Kitagruppe als Feen beschrieben hat, weist sie Jungen mit Migrationshintergrund nun die Rolle als Prinzen zu. Jungen und Mädchen werden dabei in ihre Rolle „reingedrückt“. In der Explikation dieser Rolle verwendet die Erzählperson vermehrt Passivkonstruktionen. Es sind Erwachsene, die Kindern ihr Verhalten vorgeben. Damit wird in der Sequenz das Motiv „Geschlecht ist umweltbedingt“ in Korrelation zum Motiv „Bewegung ist Struktur“ beschrieben. Analog zur Besetzung einer Rolle im Theater oder beim Film liegt die Handlungsmacht bei den Eltern. Alternativ generiert sich die Erzählperson in ihren Aussagen ebenfalls als handlungsmächtig. In diesem Kontext sind auch Formulierungen zu verstehen, die auf militärische Zusammenhänge hindeuten und durch eine entsprechende Metaphorik gekennzeichnet sind. Mädchen mit Migrationshintergrund werden in der Rolle der „niedrigen“ Soldatin beschrieben, die Aufgaben zu erfüllen hat und „still steht“. Auch hier ist der Unterschied zu den Jungen zu beachten, die sich „bedienen“ lassen dürfen.

Analysiert man die Aussagen weiter, so werden Mädchen den Müttern untergeordnet, während Jungen in der Hierarchie über den Müttern zu stehen scheinen. Auch die Art der zugeschriebenen Tätigkeiten legt diese Interpretation nahe. Mädchen mit Migrationshintergrund scheint in der Beschreibung der Erzählperson die Rolle der Hausfrau zugeordnet, die „Tische deckt“, „Betten ordentlich herrichtet“ und „aufräumt“. Nimmt man die Beschreibung der Machtverhältnisse auf, die sich in den Formulierungen zeigen, so ergibt sich ein hierarchisches Bild. An der Spitze steht der Vater, der mit der Erziehung seiner Kinder nichts zu tun hat, gefolgt vom Sohn, der sich von der Mutter bedienen lassen kann. Im Weiteren folgt die Mutter, die ihre Tochter im Militärstil zur Hausfrau erzieht. Auch das Verhältnis zwischen Bruder und Schwester wird in der Formulierung „wir haben auch Jungs, die auch Mädchen oder Schwestern schon bei uns in der Kita hatten“ deutlich. Die Textpassage hätte auch mit Eltern oder Mädchen selbst als handelnde Personen formuliert werden können (Eltern hatten ihre Kinder/Töchter in der Kita oder Mädchen sind in die Kita

gegangen). Die verwendete Formulierung unterstreicht stattdessen das beschriebene Machtgefälle zwischen den handlungsmächtigen Brüdern und den passiven Schwestern. Der Geschwisterdiskurs in dieser Sequenz lässt dabei auf ein wiederkehrendes Muster schließen. Die Frage danach, ob diesem in Bezug auf das Geschlecht eine Relevanz beizumessen ist, kann jedoch in der Sequenz allein nicht eindeutig festgestellt werden.

Im Folgenden wird eine weitere Aussage beschrieben, in der der Topos „Die Migrationse Eltern – ein ethnozentrisches Konzept deutet sich an“ expliziert wird. So markiert eine andere Erzählperson Geschlecht im Zusammenhang mit einem Diskurs zum Thema Toilettennutzung und Umziehen in der „Öffentlichkeit“ als Ausdruck von Machtverhältnissen und stellt ihre Aussage in einen Zusammenhang zu Normen des Umgangs mit dem Körper sowie der Bewegung, indem sie sagt:

„[...] Jetzt habe ich mir nur überlegt, diese vielen verschiedenen Kulturen, vielleicht kriege ich ja doch mal mit dem einen oder anderen Elternteil Ärger, dass die Eltern das wegen ihrer Religion nicht möchten [...]“ (GU3FK4/73).

Der erste Teil der Sequenz wurde bereits in Kapitel 10 der vorliegenden Forschungsarbeit analysiert. Die Erzählperson zeigt in ihrer Aussage einen potentiell drohenden Konflikt mit Eltern einer anderen Religion auf, die mutmaßlich ein anderes Bild vom Kind haben als sie selbst. Dabei grenzt sie sich mit ihrer Aussage von einer möglicherweise andersdenkenden Gruppe ab und manifestiert ihr Profil einer in Bezug auf den Umgang mit dem Körper „offenen/nicht verklemmten“ Fachkraft (s. Kapitel 10). Die Erzählperson beschreibt die Herstellung von Geschlecht als Produkt eines Segregationsprozesses, von dem sie sich durch ihre Darstellungen selbst wieder abgrenzt. Im weiteren Verlauf stellt die Aussage

„[...] Wir sind hier in Deutschland, und die sind im Kindergarten, und wir gehen turnen, und wir ziehen uns auch um, das halte ich für wichtig, weil die Kinder zu Hause angezogen werden, ne? [...]“ (GU3FK4/73).

ein scheinbar klassisch ethnozentrisches Motiv dar. Durch die Verwendung der Begriffe „wir“ und „die“ wird Differenz hergestellt. Das Machtmotiv spiegelt sich in der absoluten Aussage „und wir ziehen uns auch um“ wider. Die relativierende Ausführung wird mit „weil“ und der Begründung der Selbständigkeitserziehung im letzten Teil des Satzes eingeleitet. Ob der entsprechende Topos Auswirkungen auf die Konstruktion von Geschlecht haben könnte, kann nicht abschließend dargestellt werden, da im Gegensatz zum ersten Interview nicht auf ein bestimmtes Geschlecht geschlossen werden kann. Stattdessen wird in dieser Sequenz das Motiv „Geschlecht ist überlagert“ deutlich.

Handelndes Subjekt in der Aussage ist die Erzählperson. Aufgrund weiterer Passagen zur eigenen Bewegungsbiografie im Vorfeld des oben genannten Zitates lässt sich vermuten, dass biografische Erfahrungen mit Segregationsprozessen vorliegen. Im weiteren Verlauf der

Interviewsequenz folgt eine scheinbar ethnozentrisch motivierte Begründung für das beschriebene berufliche Handeln. Die Erzählperson generiert sich als Expertin und eröffnet einen Machtdiskurs, in dem sie Eltern anderer Kulturen/Religionen überlegen zu sein scheint.

„[...] Die müssen doch irgendwann mal in die Selbständigkeit kommen, ne? Schuhe anziehen, und, und, und deswegen habe ich mir jetzt so überlegt, ich behalte das so bei. Und ich trenne auch nicht die Mädchen von den Jungen [...]“ (GU3FK4/73).

Mit der Aussage wird der Topos der „Selbständigkeitserziehung“ weiter expliziert. Dabei zeigt die Erzählperson im Interview eine reflexive Haltung. Obwohl die Kolleg*innen scheinbar anderer Meinung sind, bleibt sie bei ihrer Geschlechterentdifferenzierung. Die Verschränkung von ethnozentrischen Motiven und Geschlecht ist somit an dieser Stelle ein entscheidender Hinweis auf die Herstellung von Geschlecht.

11.2 Zusammenfassung

Anhand der Strukturkategorie „Ethnie“ kann aufgezeigt werden, dass diese in den Aussagen der beiden benannten Erzählpersonen Geschlecht konstruiert und dabei die Differenz zwischen den Geschlechtern herstellt. Das dargestellte Rollenbild konstruiert ein Geschlechterrollenbild, dem ein hierarchisches Machtgefüge zu Grunde liegt. Die Hierarchiegrenzen verlaufen in den Aussagen der Erzählpersonen zum einen auf der Ebene der Erwachsenen zwischen den „wissenden“ Erzählpersonen und den „unwissenden“ Eltern mit Zuwanderungshintergrund. Zum anderen auf der Ebene der Kinder zwischen dem „wir“ als deutsche Staatsangehörige mit dem vermeintlich entsprechenden kulturellen Hintergrund und den „anderen“ als „kulturell abweichende Ethnie“.

Die Debatte um interdependente Kategorien kann mit den zitierten Analysesequenzen in diesem Kapitel nur angedeutet werden. In weiterführenden Analysen anderer Arbeiten müssten die Kategorien umfassender beforscht werden, da sie Potential für weitere Ergebnisse bieten.

12. Empirischer Teil: Motive zum Undoing Gender und Doing Gender – eine Zusammenfassung

Die Resultate der vorliegenden Arbeit stehen im Zusammenhang zu den Ergebnissen der qualitativen Hauptuntersuchung des Projektes „Bewegung in der frühen Kindheit“ (vgl. Fischer et al., 2016; Böcker et al., 2014; Koch et al., 2016). In Bezug zu den dort generierten Motiven zur Bewegung können in der Analyse der Interviews für die Bereiche des Undoing Gender und Doing Gender jeweils verschiedene zentrale Motive herausgearbeitet werden, die sich durch weitere Motive definieren lassen. Dabei wird deutlich, dass es in den Interviews der vorliegenden Dissertation sowohl im Rahmen der ersten und zweiten Erhebung als auch in

den Gruppendiskussionen Phasen im Gesprächsverlauf gibt, in denen Geschlecht explizit thematisiert wird (Doing Gender) und Situationen, in denen es nicht benannt wird (Undoing Gender).

In Interviewsequenzen, die Undoing Gender Motive beschreiben, werden die Motive „Geschlecht ist überlagert“, „Geschlecht ist gleichberechtigt“ und „Geschlecht ist aufgehoben“ expliziert und zum zentralen Motiv „Geschlecht ist nicht repräsentiert“ verdichtet. Über verschiedene „Strategien“ im Sprachhandeln der Erzählpersonen lassen sich die entsprechenden Motive darstellen. Dabei scheint Geschlecht auf sprachlicher Ebene im Motiv „Geschlecht ist überlagert“ in den Hintergrund zu treten. Stattdessen stehen beispielsweise „Motive zur Bewegung“ im Mittelpunkt der Aussagen. Sie dominieren die Sequenzen und verdecken dabei mögliche Motive zum Doing Gender. Als Thematisierungsregel können übergeordnete, geschlechtsneutrale Begriffe wie beispielsweise „Kinder“ und „Menschen“ identifiziert werden.

Das Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“ kann in Aussagen der Erzählpersonen dargestellt werden, in denen zunächst ein Doing-Gender-Motiv expliziert und dann, gleichberechtigt daneben, andere Motive oder Kategorien scheinbar ohne Bezug zum Geschlecht beschrieben werden. Voraussetzung für das Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“ ist somit, dass ein Motiv zur Konstruktion von Geschlecht in den Aussagen dargestellt wird. Kategorien, die benannt werden, sind neben den Motiven zur Bewegung auch das Alter sowie der Aspekt der Ethnie. Verbindungen zum Forschungsansatz der „Intersektionalität“ können angenommen werden und müssten in weiteren Forschungsprojekten verifiziert werden.

Das Motiv „Geschlecht ist aufgehoben“ ist in Interviews zu finden, in denen die Konstruktion von Geschlecht durch andere Motive, insbesondere Motive zur Bewegung, in den Antworten scheinbar unterbunden wird. Voraussetzung ist, wie im Motiv „Geschlecht ist gleichberechtigt“, dass ein Motiv zur Konstruktion von Geschlecht oder die Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi in der Aussage aufscheint und dann in der Folge aufgrund des Motivs „Geschlecht ist überlagert“ für die/den Betrachter*in nicht länger sichtbar ist.

Neben Sequenzen, in denen Geschlecht in den Hintergrund tritt, können zahlreiche Abschnitte aufgezeigt werden, in denen die Erzählpersonen und/oder Interviewenden geschlechtsspezifische Topoi reifizieren. Dies geschieht in der Regel zu Beginn einer Antwort als Replik auf entsprechende Fragen oder Einwürfe der Interviewenden oder anderer Diskussionsteilnehmer*innen im Rahmen der zweiten Erhebungswelle. Sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Einzelinterviews kann jedoch dargestellt werden, dass der Reifikation in der Regel Undoing-Gender- oder Doing-Gender-Motive folgen. Über das homologe Muster der Kippfigur beziehungsweise der Spannungsräume können entsprechende Strategien der Erzählpersonen aufgezeigt werden. Dabei stellt die Kippfigur

die Verbindung zwischen Doing Gender und Undoing Gender und Reifikation her. Sie spiegelt die sprachlichen Phänomene wider, durch die letztendlich auch die Konstruktionsmechanismen von Geschlecht entlarvt werden können. Dabei sind insbesondere verschiedene Thematisierungsregeln zu nennen, die auf sprachlicher Ebene die Konstruktion von Geschlecht anzeigen. Über die Analyse der Gruppendiskussionen konnten Artefakte in den Ergebnissen der Leitfadeninterviews ausgeschlossen werden.

In der Interaktion zwischen Erzählperson und Interviewerin wird kommunikativer Sinn gemeinsam hergestellt und damit auch Motive zum Doing Gender und Undoing Gender expliziert. Zahlreiche Belege in den Interviews zeigen, dass auch die Interviewende am Konstruktionsmechanismus von Geschlecht beteiligt ist. Dies gilt ebenso für die Analyse des Datenmaterials. Auch hier kann über die Forschende kommunikativer Sinn erst in der Auswertung hergestellt werden. Es besteht dabei die Gefahr, vermeintlich geschlechtsspezifische Topoi in den Aussagen zu reifizieren und nicht in die Tiefe der Analyse einzusteigen. Dem entgegen steht mit dem „integrativen Basisverfahren“ (vgl. Kruse, 2014), als rekonstruktiv-hermeneutischer Analyse sprachlicher Phänomene, das entsprechende Analysedesign.

Auf der Ebene der Konstruktion von Geschlecht können im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Motive „Geschlecht wird verortet“, „Geschlecht wird gespielt“ und „Geschlecht wird materialisiert“ herausgearbeitet werden. Sie lassen sich in Korrelation zu den Motiven zur Bewegung wiederum zu den zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“, „Geschlecht ist umweltbedingt“, „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verdichten. Die zentralen Motive beschreiben dabei jeweils einen Spannungsraum, in dem alle Motive zum Doing Gender und zur Bewegung verortet werden können.

Im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Geschlecht ist naturbedingt“ und „Geschlecht ist umweltbedingt“ benennen Erzählpersonen in ihren Aussagen zum einen Anlagen, Gene und Hormone als ursächlich für das Vorhandensein von Geschlecht. Zum anderen gibt es Sequenzen, in denen der Umwelt in Person von Eltern und Fachkräften beziehungsweise in Form von Sprache, Kleidung und Spielzeug die Konstruktion von Geschlecht zugeschrieben wird. Die Ausgestaltung des Spannungsraumes kann im Rahmen dieser Arbeit nur ansatzweise dargestellt werden. Es bietet sich die Möglichkeit, in weiteren Forschungsprojekten den Zusammenhang zwischen den Motiven zur Bewegung und den entsprechenden zentralen Motiven zum Doing Gender zu verifizieren und weiter herauszuarbeiten. Das vorliegende Interviewmaterial bietet hierzu die Gelegenheit.

Der Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zentral behandelt. Er

findet seinen Ursprung in den Ergebnissen des BiK-Projektes. Im Rahmen der Resultate der qualitativen Hauptuntersuchung des Forschungsprojektes konnte ein Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ expliziert werden, der in der vorliegenden Untersuchung um den Bezug zum Geschlecht ergänzt wird. So werden die Motive „Bewegung ist Spaß/Freude“, „Bewegung ist soziale Interaktion“ und „Bewegung ist Sinnlichkeit“ auch in Korrelation zur Konstruktion von Geschlecht und den entsprechenden Motiven im Spannungsraum eher in Richtung „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ verortet. Das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ beschreibt in der Regel ebenfalls das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“. Es kann jedoch, analog zu den Ergebnissen des BiK-Projektes auch das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ beschreiben.

Die Motive „Bewegung ist Struktur“, „Bewegung ist Zwang“, „Bewegung ist Mittel zum Zweck“, „Bewegung ist Leistung“ und „Bewegung ist extrinsisch motiviert“ stellen im Spannungsraum eher das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ dar. Dabei spielen Aussagen der Erzählpersonen zum professionellen Handeln eine entscheidende Rolle. Immer dann, wenn Angebote angeleitet sind oder über Materialien, denen ein Geschlecht zugeschrieben wird, vorstrukturiert werden, wird das zentrale Motiv über die entsprechenden Motive zum Doing Gender dargestellt. In Sequenzen, in denen die Motive „Bewegung ist extrinsisch motiviert“ oder/und „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ expliziert werden, handelt es sich oftmals um Aussagen der Erzählpersonen, die Kindern entsprechende Spielhandlungen oder sportliche beziehungsweise körperliche Aktivitäten qua Natur zuschreiben. Dabei wird das männliche Geschlecht beziehungsweise der männlich konnotierte Körper eher über das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ beschrieben und damit auch eher dem zentralen Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ zugeordnet. Es kann aufgrund des Interviewmaterials herausgearbeitet werden, dass Jungen und Männern in den Aussagen der Erzählpersonen eher die großräumige Bewegung draußen in Form von Fußball- und Kampfspielen zufallen, die kaum Begrenzung bieten. Das weibliche Geschlecht beziehungsweise der weiblich konnotierte Körper wird in der Bewegung eher über das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ dargestellt und somit im Spannungsraum auch eher über das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ beschrieben. Dabei finden sich in den Aussagen der Erzählpersonen in Bezug auf Mädchen und Frauen eher die kleinräumigere Bewegung drinnen wie beispielsweise Brettspiele am Tisch, die durch Material, Raum oder den eigenen Körper begrenzt werden. Die entsprechenden Motive zum Doing Gender „Geschlecht wird verortet“ und „Geschlecht wird gespielt“ können aufgrund der Aussagen der Erzählpersonen im Spannungsraum in Korrelation zu den Motiven zur Bewegung dargestellt werden. Das Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ findet seinen Bezug zu den Motiven zur Bewegung über die Aussagen zum professionellen Handeln.

Das Motiv „Geschlecht wird verortet“ erscheint in den Aussagen der Erzählpersonen immer dann, wenn über Räume/Orte beziehungsweise die Verortung des Körpers im Raum Geschlecht konstruiert wird. Dabei erscheinen die Räume als exklusiv reserviert für ein Geschlecht zu sein und den Zutritt für das andere Geschlecht über sichtbare oder unsichtbare Zugangsvoraussetzungen zu beschränken. Räume, die im Rahmen der Interviews expliziert werden, sind konkrete Orte wie beispielsweise Toiletten in der Kita, der Fußballkäfig, die Höhle oder die Turnhalle sowie allgemeine Raumbezeichnungen, die einander gegenüberstehen wie beispielsweise „drinnen“ und „draußen“, „oben“ und „unten“ sowie „vorne“ und „stehen bleiben“. Im Toilettendiskurs, der von zwei Erzählpersonen angesprochen wird, manifestiert sich dabei die Einschreibung von Geschlecht in den Körper zum Beispiel über die Bereitstellung von Frauen- und Männertoiletten in der Kita. In den Interviewsequenzen kann dargestellt werden, wie diese Unterteilung im Kitaalltag die Segregation in die Kategorien Jungen/Männer und Mädchen/Frauen unterstützt. Dabei findet sich in den entsprechenden Aussagen neben der Festschreibung der Dualität der Geschlechter auch ein Versuch der Dekonstruktion. Während die Erzählpersonen einen Jungen beschreiben, der durch seine Handlungen als Synonym für das Erlernen von Heteronormativität fungiert, stehen die Fachkräfte durch ihre Aussagen für ein Auflösen der Geschlechterdifferenz. In den entsprechenden Sequenzen wird der Spannungsraum zwischen Freiheit und Begrenzung expliziert. Über den Ort des Fußballkäfigs wird in den Äußerungen der Erzählperson die Exklusivität einzelner Sportarten, in diesem Fall für das männliche Geschlecht, dargestellt. Mädchen und Frauen bleibt der Zugang durch bestimmte Merkmale, die sie nicht besitzen, wie beispielsweise Regelkenntnis verwehrt. So sind Jungen/Männer im Fußballkäfig drin, während Mädchen/Frauen nur kurzfristig dazu kommen können. Über Raummetaphern wird das Motiv „Geschlecht wird verortet“ ebenfalls deutlich. Auffällig ist hierbei in den Interviews, dass Jungen in Sachen Bewegung eher das „oben sein“ und „vorne sein“ zugeschrieben wird, während Mädchen eher „unten“ sind und „stehen zu bleiben“ scheinen. Über Sequenzen, in denen Erzählpersonen Mädchen eher „drinnen“ und Jungen eher „draußen“ verorten, wird der Spannungsraum ebenfalls deutlich beschrieben. So steht Jungen in den Aussagen das freie und eher grenzenlose Bewegen zu, während die Bewegung der Mädchen eher als durch den Raum begrenzt und damit strukturiert dargestellt wird. Die entsprechenden Motive zur Bewegung beschreiben dabei ebenfalls die Motive zum Doing Gender und damit den dargestellten Spannungsraum. Über das Motiv „Bewegung ist Struktur“ wird das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ dargestellt, während die Motive „Bewegung ist soziale Interaktion“ und „Bewegung ist Spaß/Freude“ eher das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ explizieren. Das Motiv „Bewegung ist intrinsisch motiviert“ beschreibt beide zentralen Motive.

Im Motiv „Geschlecht wird gespielt“ kommt dem Kinderspiel ein Part im Konstruktionsmechanismus von Geschlecht zu. Über die Zuordnung verschiedener Sportarten beziehungsweise körperlicher und sportlicher Aktivitäten zu einem Geschlecht sowie in Aussagen zum Rollenspiel fungiert das Spiel als Differenzierungskategorie. Dabei nutzen die Erzählpersonen in ihren Ausführungen häufig dichotome Gegensatzpaare. Während Fußball- und Kampfsport im weitesten Sinne eher männlich konnotiert werden, wird dem weiblichen Geschlecht das Tanzen als sportliche Aktivität zugeschrieben. Die darin immanent enthaltenen Eigenschaften und Charakterisierungen wie kräftig, stark, wild und schnell auf der einen Seite und grazil und filigran auf der anderen Seite, finden sich in den Aussagen der Erzählpersonen ebenso wieder. Ein ähnliches Konzept ist auch in den Antworten zum Rollenspiel zu konstatieren. Jungen werden hierbei metaphorisch als „sich balgende Füchse“ beschrieben, die sich in Rangordnungsspielen austesten, während Mädchen eher das familientypische Sozialisationsprogramm im Mutter-Vater-Kind-Spiel durchlaufen. In einer Gruppendiskussion wird Mädchen dabei die Rolle der Spielerfrauen am Rand eines Fußballspiels zugedacht. Ihre Aufgabe ist auch hier das Hüten der Puppenkinder. Die Motive zur Bewegung, die in den entsprechenden Sequenzen ebenfalls dargestellt werden können, sind „Bewegung ist Struktur“ und „Bewegung ist intrinsisch motiviert“. Dabei wird in den Aussagen der Erzählpersonen dem jeweiligen Geschlecht ein innerer Anreiz zur Durchführung der sportlichen Aktivitäten unterstellt. Das Motiv „Bewegung ist Struktur“ wird dann beschrieben, wenn Erzählpersonen das professionelle Handeln als eher angeleitet darstellen.

Im Motiv „Geschlecht wird materialisiert“ werden Aussagen zusammengefasst, die Gegenständen beziehungsweise Materialien ein Geschlecht zuweisen. So stehen in den Antworten der Erzählpersonen Autos, Bälle, Anzüge und Aktentaschen eher für das männliche Geschlecht, während Puppen, Seilchen, Pferdeleinen, Kleider und Damenschuhe eher das weibliche Geschlecht definieren. In den entsprechenden Aussagen explizieren die Erzählpersonen das professionelle Handeln im Kitaalltag. Dabei kann ein Bezug zu den Motiven „Bewegung ist Struktur“, „Bewegung ist Mittel zum Zweck“, „Bewegung ist soziale Interaktion“ und „Bewegung ist extrinsisch motiviert“ hergestellt werden. Gemeinsam mit dem Motiv zum Doing Gender beschreiben sie im Spannungsraum eher das zentrale Motiv „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“.

In der Analyse sprachlicher Phänomene konnten über die Thematisierungsregeln zahlreiche Strategien für Doing-Gender-Prozesse in den Antworten der Erzählpersonen aufgedeckt werden. So ist als zentrale Thematisierungsregel die „Verwendung dichotomer Gegensatzpaare“ zu nennen. Sie kommt in fast allen Motiven zur Geltung und zeigt sich insbesondere im Motiv „Geschlecht wird gespielt“. Es kann im Rahmen der Arbeit ebenfalls aufgezeigt werden, dass Geschlecht in den Antworten der Erzählpersonen und in den Fragen der Interviewenden über „Raum- und Gefäßmetaphern“ sowie durch „exemplarische

Fallbeschreibungen“ beziehungsweise „Ausnahmen von der Regel“ konstruiert wird. Weiterhin werden körperlichen sowie sportlichen Aktivitäten, Spielhandlungen und Gegenständen geschlechtsspezifische Merkmale zugeschrieben und damit Geschlecht sowie ein immanentes Machtgefälle konstruiert. Dabei kann in der Analyse der vorliegenden Interviews nachgezeichnet werden, dass sowohl dem weiblichen als auch dem männlichen Geschlecht in den Antworten der Erzählpersonen der Zugang zu bestimmten körperlichen Ressourcen verwehrt bleibt. Während sich Jungs schon früh über Rangordnungsspiele ihren Platz in der Gesellschaft erkämpfen, bleibt Mädchen in der Beschreibung oftmals die Rolle als sorgende Mutter. Dem männlichen Geschlecht wird dabei in den Antworten der Raum draußen zugeschrieben, der mehr Freiheit zulässt. Die passenden Bewegungen sind großräumiger, mit mehr Körperkontakt versehen und führen dazu, dass sich Jungen/Männer beispielsweise über somatische Reaktionen spüren. Das weibliche Geschlecht wird in den Antworten eher drinnen verortet. Sie spielen am Tisch und werden in ihrer Bewegung durch den eigenen Körper, den Raum oder durch Material, welches als Abstandhalter fungiert, begrenzt. Auch auf sprachlicher Ebene wird das männlich konnotierte Geschlecht in der Hierarchie oben verortet, während das weiblich konnotierte Geschlecht Bewegungen eher unten am Boden ausführt.

Auch Aussagen zum professionellen Handeln der Erzählpersonen beschreiben die zentralen Motive und damit den Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“. Wie die Abbildung 5 (s. Kapitel 8) zeigt, bestimmt das Fach- und Erfahrungswissen die Motive/zentralen Motive zum Doing Gender und damit auch das professionelle Handeln. Die Reflexion kann wiederum Einfluss auf die Motive/zentralen Motive und damit auch auf das Fach- und Erfahrungswissen nehmen. Analog zu den Ergebnissen des BiK-Projektes (vgl. Böcker et al., 2014, S. 50) wird das professionelle Handeln auch im Kontext des Doing Gender im Spannungsraum bedeutend von der Methodisierung gelenkt. Im Fokus steht hierbei das freie, situative Bewegen, welches sich im Spannungsraum eher in Richtung Freiheit verorten lässt, und das angeleitete, strukturierte Angebot, welches im Spannungsraum eher die Begrenzung beschreibt. Dabei wird in den Antworten der Erzählpersonen deutlich, dass Vertreter*innen eines Geschlechts in angeleiteten Angeboten über „Zugangsvoraussetzungen“ von diesen Angeboten ausgeschlossen werden können. Auch das freie situative Bewegen wird in den Aussagen als geschlechtssegregierend beschrieben und über die intrinsische Motivation als naturbedingt dargestellt. Ähnliche Befunde beziehen sich auch auf Aussagen zum Freizeitverhalten. So werden Kinder qua Geschlecht einem bestimmten angeleiteten und strukturierten (Sport-)Angebot zugeordnet. Dass auch Eltern entsprechende Zuordnungen vornehmen, wird dabei von Erzählpersonen kritisch reflektiert.

Die Professionalisierungsdebatte wird in den Aussagen der Erzählpersonen ebenfalls im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“

und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verortet. Das Arbeitsfeld der fröhpädagogischen Fachkraft gehört dabei zu den klassisch weiblich konnotierten Berufen. Dies spiegelt sich in den beschriebenen Motiven wider. Zusätzlich dazu definieren sich weibliche Erzählpersonen insbesondere im Rahmen der Gruppendiskussionen selbst aufgrund von Merkmalen wie Stimme und fehlender Autorität qua Geschlecht den Männern unterlegen. Die entsprechende Hierarchisierung und das darin enthaltene Machtgefälle konstruiert wiederum Geschlecht und damit auch den „Frauenberuf“ der fröhpädagogischen Fachkraft. Männliche Fachkräfte können im Spannungsraum jedoch ebenfalls in Richtung Begrenzung verortet werden. Dies geschieht insbesondere dann, wenn Erzählpersonen Missbrauchsfälle in der Kindertagesstätte thematisieren. In diesen Sequenzen beschreiben Erzählpersonen Eltern als handlungsmächtig. In den entsprechenden Aussagen werden Eltern beschrieben, die Männern aufgrund ihres Geschlechtes die Arbeit als fröhpädagogische Fachkraft nicht zutrauen beziehungsweise die Ängste mit dem männlichen Geschlecht als Mitarbeiter in der Kindertagesstätte verbinden.

Mit Hilfe des Spannungsraumes zwischen den Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ kann dargestellt werden, dass Motive zur Bewegung in Korrelation zu Motiven zum Doing Gender stehen. Es ist deshalb zu vermuten, dass auch in Interviews der ersten Erhebungswelle Geschlecht, obwohl nicht thematisiert, über den Spannungsraum zwischen den Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ kommuniziert wird.

Abschließend bleibt festzustellen, dass die aktive Thematisierung von Geschlecht durch die Interviewerin in Interviews Vor- und Nachteile in der Analyse mit sich bringt. Zum einen ist die dargestellte Gefahr der Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi zu nennen. Zum anderen können durch das entsprechende Analyseverfahren in dieser Arbeit sprachliche Phänomene zur Konstruktion von Geschlecht erst durch die Thematisierung entlarvt werden. Ob die Brüche in den Antworten und mit ihnen die Kippfigur ohne vorherige Reifikation geschlechtsspezifischer Topoi in den Antworten aufgetreten wären, bleibt fraglich. Stattdessen kann an zahlreichen Stellen belegt werden, dass die Erzählpersonen ihre subjektive Sichtweise erst im Interview entwickeln. Auch dies wird umso deutlicher, je direkter sie auf Einwürfe der Interviewerin reagieren. Die Herstellung kommunikativen Sinns in der Interaktion zwischen Erzählperson und Interviewerin scheint ebenfalls nur deshalb so deutlich auf, weil die Kommunikationspartner*innen direkt auf die jeweilige Zuschreibung von Geschlecht in der Frage beziehungsweise Antwort eingehen.

13. Fazit

Das Fazit beschäftigt sich mit der Frage, welche Auswirkungen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit für das professionelle Handeln der Fachkräfte im Alltag haben können und welche Konsequenzen daraus insbesondere für die Aus- und Fortbildung ableitbar sind. Dabei steht die Forschungsfrage im Mittelpunkt, wie und wo Geschlecht in den Antworten der Erzählpersonen über sprachliche Phänomene konstruiert wird beziehungsweise in den Hintergrund tritt.

Analog zu den Resultaten vorliegender Untersuchungen (vgl. Hunger, 2012) finde ich⁸ in der Anleitung eigener Psychomotorikgruppen mit fünf- bis sechsjährigen Kindern viele Themen wieder, die auch auf Grundlage der analysierten Interviews als Ergebnisse konstatiert werden können. So konnte ich beispielsweise beobachten, dass sich im Rahmen einer meiner letzten Bewegungsstunden Jungen als Drachen in einer Höhle verschanzten, während Mädchen in ihrem Zelt das Kochen übernahmen. Entsprechende Vorgaben oder Hinweise auf sprachlicher Ebene habe ich im Rahmen der Stunde nicht gegeben. Es handelte sich vielmehr um ein situatives und kaum strukturiertes Angebot. Selbstverständlich halten diese Beobachtungen wissenschaftlichen Kriterien nicht stand. Sie unterstützen jedoch entsprechende Befunde, die darlegen, dass das Spiel der Kinder bereits im Vorschulalter geschlechtsspezifisch strukturiert ist (vgl. Largo, 2009). Vor dem Hintergrund des Doing Gender, stellt sich somit die Frage, welche Rolle Fachkräfte und weitere Bezugspersonen der Kinder im Konstruktionspiel übernehmen. Hinweise liefern hier insbesondere Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum. So stellt Nancy K. Freeman (2007) in ihrer Studie fest, dass bereits drei- bis fünfjährige Kinder annehmen, dass sie von ihren Eltern kritisiert werden, wenn sie Spielzeug auswählen, welches nicht typisch für ihr Geschlecht ist. Auf das Spiel rekurrieren auch Naima Browne (2004), Marianna Papadopoulou (2012) und Glenda MacNaughton (2006). Letzterer belegt mit ethnografischen Interviews, wie die Konstruktion von Gender im Kitaalltag funktioniert. Ein Zusammenhang zwischen den in dieser Arbeit generierten Ergebnissen sprachlicher Phänomene und den Aussagen zum professionellen Handeln der Fachkräfte auf der einen Seite und dem Erlernen sozial erwünschter geschlechtsspezifischer Handlungen der Kinder auf der anderen Seite, kann auf Grundlage der Ergebnisse sowie der beschriebenen Resultate anderer Studien (vgl. auch u.a. Hagemann-White, 1984, S. 64f.; Hunger, 2007; 2012) angenommen werden. Die Überprüfung des tatsächlichen professionellen Handelns der Fachkräfte fand im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht statt. Wenn jedoch davon ausgegangen wird, dass Erzählpersonen auch im professionellen Handeln verbalisieren, was sie im Rahmen der Interviews der vorliegenden Arbeit beschrieben haben, dann

⁸ Die folgenden Aussagen sind, analog zu den biografischen Grundlagen in Kapitel 4.1, bewusst aus der Ich-Perspektive der Forschenden geschrieben, da es sich ebenfalls um persönliche Anmerkungen der Forschenden handelt.

kommunizieren sie Kindern, anderen Kolleg*innen und Eltern gegenüber ihre Vorstellung von geschlechtsangemessenem Bewegungsverhalten. Dabei schreiben sie dann Jungen wie dargestellt eher die großräumige Bewegung draußen, das Fußballspielen und die körperbetonten Rangordnungsspiele zu, während sie Mädchen eher im körperkontaktlosen Spiel beim Tanzen drinnen sehen. Die im Rahmen dieser Forschungsarbeit generierten Thematisierungsregeln decken die entsprechenden sprachlichen Phänomene auf. Die Motive zum Doing Gender verdeutlichen außerdem, dass in den Aussagen über sexuierte Strukturen das Spiel der Kinder, Räume beziehungsweise Orte und Materialien als Konstruktionsebenen für Geschlecht benannt werden. Entsprechende kritische Reflexionen zum Sprachhandeln der Fachkräfte werden von Erzählpersonen einer Gruppendiskussion ebenfalls benannt und im Rahmen der Analyse dargestellt. Mit Ausnahme dieser Sequenz kann jedoch der Befund von Ursula Rabe-Kleberg (2005, S. 153) und Gildemeister/Robert (2008, S. 67ff.), dass es an professioneller Selbstreflexion frühpädagogischer Fachkräfte mangelt, mit der vorliegenden Arbeit weitgehend bestätigt werden.

13.1 Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte

In der Aus- und Fortbildung der Fachkräfte bietet sich die Möglichkeit, eine gendersensible Pädagogik zu implementieren, indem beispielsweise die Reflexion des sprachlichen Handelns sowie der eigenen Bewegungserfahrungen im professionellen Kontext verstärkt angeregt werden. Den Wert der Reflexion für das Fach- und Erfahrungswissen der Erzählpersonen, für die Motive zum Doing Gender/Undoing Gender und zur Bewegung sowie für das professionelle Handeln, hat – neben dem BiK-Projekt (vgl. Böcker et al., 2014, S. 55) – auch die vorliegende Forschungsarbeit bestätigt. Im Rahmen des BiK-Projektes wurde diesbezüglich eine verstärkte Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie sowie mit entsprechenden methodisch-didaktischen Konzepten gefordert. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch im Projekt „Gender Loops“ (Krabel/Kremers, 2008; Krabel et al., 2008). Auch der Wunsch nach mehr Raum für Selbsterfahrung mit Bewegung im Rahmen der Aus- und Fortbildung im Kontext des Spannungsraumes zwischen „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ wurde im Rahmen des BiK-Projektes formuliert (vgl. Böcker et al., 2014, S. 54). Ein entsprechendes Qualifizierungsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“ wurde für den Bereich der Bewegung entwickelt (vgl. Schneider et al., 2015). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, die Konzepte um den Aspekt des Doing Gender und Undoing Gender zu erweitern. Die Auseinandersetzung frühpädagogischer Fachkräfte im Fachbereich Bewegung in der Aus- und Fortbildung sollte somit auch im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ erfolgen. Die erweiterten Anregungen für die Aus- und Fortbildungspraxis lauten deshalb:

- Reflexion der eigenen Bewegungsbiografie im Kontext von Doing Gender und Undoing Gender
- Fachwissen in den Bereichen: Doing Gender/Undoing Gender sowie Sprache und Bewegung im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender
- Selbsterfahrung mit Bewegung im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender
- Reflexion professionellen Handelns im Kontext von Bewegung und Doing Gender/Undoing Gender
- Reflexion des eigenen Sprachhandelns im Kontext von Bewegung und Doing Gender und Undoing Gender
- Reflexion des eigenen beruflichen Werdegangs

Im Folgenden werden die einzelnen Anregungen für die Aus- und Fortbildungspraxis dargestellt.

13.1.1 Reflexion der eigenen Bewegungsbiografie im Kontext von Doing Gender und Undoing Gender

In der Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte sollte ein Fokus auf die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen biografischen Bewegungserfahrungen gelegt werden. Im Rahmen des BiK-Projektes konnte bereits dargestellt werden, dass Fachkräfte der Selbsterfahrung im Ausbildungskontext einen hohen Stellenwert zurechnen (vgl. Böcker et al., 2014, S. 54). Ein entsprechender Befund kann aufgrund der Forschungsfragestellung und dem Fehlen entsprechender Fragen in den Interviews in Bezug zum Doing Gender nicht eindeutig konstatiert werden. Stattdessen kann aufgrund fehlender Hinweise und der Explikation eigener Theorien der Erzählpersonen erst im Interviewverlauf vermutet werden, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender in der Aus- und Fortbildung bisher kaum Berücksichtigung findet. Eine kritische Reflexion des eigenen Bewegungshandelns wird jedoch, wie dargestellt, Einfluss auf das eigene Erfahrungswissen nehmen und über die Motive zum Doing Gender/Undoing Gender und zur Bewegung wiederum das professionelle Handeln beeinflussen. Es ist zu vermuten, dass die kritische Reflexion auch das Sprachhandeln der Fachkräfte im Alltag verändern könnte. Im Rahmen der Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte müssten im vorliegenden Themenbereich somit beispielsweise folgende Fragen bearbeitet werden:

- Welche Erfahrungen mit geschlechtsspezifischen Bewegungs- beziehungsweise Sportangeboten sowie sportlichen und körperlichen Aktivitäten habe ich in meiner Biografie gesammelt?

- Wie/wo lassen sich die Erfahrungen im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verorten?
- Welche Vorstellung von Konstruktion von Geschlecht („Geschlecht ist naturbedingt“ oder/und „Geschlecht ist umweltbedingt“) habe ich als frühpädagogische Fachkraft und wie/wo äußern sich diese in meinem Bewegungshandeln/meiner Bewegungsbiografie?
- Welche Auswirkungen haben meine biografischen Bewegungserfahrungen auf mein Bild zur Konstruktion von Geschlecht (allgemein) und mein professionelles Handeln zum Doing Gender in der Kindertagesstätte?

Relevant für die Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln ist ein entsprechendes Fachwissen, welches ebenfalls im Rahmen der Aus- und Fortbildung zu erwerben ist und im Folgenden beschrieben wird.

13.1.2 Fachwissen in den Bereichen: Doing Gender/Undoing Gender sowie Sprache und Bewegung im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender

In der Aus- und Fortbildung sollte das Fachwissen zum Thema Doing Gender/Undoing Gender im Allgemeinen sowie zu den Themen Sprache und Bewegung in ihrer Bedeutung für die Konstruktion von Geschlecht im Besonderen einen hohen Stellenwert einnehmen. Neben klassischen Themen, die bereits Berücksichtigung finden, wie die motorische und sprachliche Entwicklung von Kindern im Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter sowie die Verbindung von Sprache und Bewegung, müssten die Curricula um die Verknüpfung der Themen mit Doing Gender und Undoing Gender erweitert werden. Dabei kann der Zusammenhang von Bewegung und Doing Gender/Undoing Gender über die Motive/zentralen Motive und die Spannungsräume, die in der vorliegenden Arbeit generiert und beschrieben wurden, vermittelt werden. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender ist dabei, wie dargestellt, unerlässlich. Im Rahmen der Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte müssten im vorliegenden Themenbereich somit beispielsweise folgende Fragen bearbeitet werden:

- Welche Konzepte zum Doing Gender und Undoing Gender gibt es?
- Welche Vorstellung von Konstruktion von Geschlecht („Geschlecht ist naturbedingt“, „Geschlecht ist umweltbedingt“) gibt es?
- Wie ist der aktuelle Forschungsstand zum Thema Doing Gender und Undoing Gender?
- Wie ist der aktuelle Forschungsstand zum Thema Doing Gender und Undoing Gender in der Kindertagesstätte?
- Wie ist der aktuelle Forschungsstand zum Thema Doing Gender durch Bewegung/Sport, sportliche und körperliche Aktivität (in der Kindertagesstätte)?

- Welchen Einfluss hat Sprache/sprachliche Begleitung auf Doing Gender/Undoing Gender (in der Kindertagesstätte)?
- Welche Bewegungshandlungen von Kindern im Alter bis ca. sechs Jahren gelten in geschlechtsspezifischer Hinsicht als sozial erwünscht?

13.1.3 *Fachwissen im Bereich: Methodisch-didaktische Konzepte von Bewegung im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender*

In den Ergebnissen der vorliegenden Forschungsarbeit wird deutlich, dass über Methodisierung von Bewegung das professionelle Handeln der Fachkräfte auch im Kontext von Doing Gender im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verortet werden kann. Je strukturierter und vorgegebener die Angebote, desto eher werden sozial erwünschte geschlechtsspezifische Ansichten in den Aussagen der Erzählpersonen und damit mutmaßlich auch im professionellen Handeln transportiert. Es liegt somit nahe, in der Aus- und Fortbildung methodisch-didaktische Konzepte in ihrer Relevanz für die Konstruktion von Geschlecht zu beleuchten und entsprechende Konsequenzen für das professionelle Handeln zu diskutieren. Dabei sollte im Rahmen der Strukturierungsfunktion von Bewegungsangeboten zwischen situativen und angeleiteten Bewegungsgelegenheiten unterschieden werden. In beiden Fällen ist es Aufgabe der Fachkräfte einen Rahmen für die Entwicklung der Kinder zu schaffen. Dies kann zum einen über die Raum- und Materialauswahl und zum anderen über angeleitete Bewegungsangebote und situative Bewegungsgelegenheiten geschehen.

Wie in den Motiven „Geschlecht wird verortet“ und „Geschlecht wird materialisiert“ dargestellt, findet über Räume und Materialien, denen in den Aussagen der Erzählpersonen ein Geschlecht zugeschrieben wird, Doing Gender statt. In der Aus- und Fortbildung sollte dieser Vorgang reflektiert werden. Es wäre dabei zu diskutieren, welche Materialien angeschafft werden könnten und welchen Wert beispielsweise Alltags- und Wertlosmaterial haben, die in ihrer Funktion nicht vordefiniert und somit auch nicht geschlechtsspezifisch konnotiert sind. In der Raumgestaltung könnten Bereiche in den Fokus genommen werden, die tendenziell einem bestimmten Geschlecht zugeschrieben werden. Ziel sollte es auch hier sein, über Materialien die Attraktivität der Bereiche für alle Kinder, unabhängig von ihrem Geschlecht, zu erhöhen.

Über angeleitete Angebote könnten Spiel- und Bewegungsanlässe initiiert werden, die allen Kindern unterschiedliche Erfahrungs- und Möglichkeitsräume eröffnen. So könnten Kinder aktiv und wild sowie passiv und ruhig sein, ihre Schnelligkeit schulen, über Ring- und Raufspiele den Körperkontakt zu anderen Kindern erfahren oder ihre ästhetischen Kompetenzen schulen. Notwendig wäre es deshalb, den Fachkräften zu vermitteln, dass das Spiel- und Bewegungsverhalten der Kinder regelmäßig beobachtet werden muss und die Angebote vor dem Hintergrund des Doing Gender kritisch zu reflektieren sind, um zu

verhindern, dass einzelne Gruppen qua Geschlecht von Angeboten ausgeschlossen bleiben. Im Rahmen der Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte müssten im vorliegenden Themenbereich somit beispielsweise folgende Fragen bearbeitet werden:

- Wie spielen/bewegen sich Kinder in der Kita?
- In Beobachtungssequenzen im Rahmen der Ausbildung kann der Fokus auf folgende Fragestellungen gelegt werden:
 - Welches Material nutzen welche Kinder wie in der Kita vorwiegend?
 - Welche Räume werden von welchen Kindern wie genutzt?
 - Lässt sich ein genderspezifisches Spiel- beziehungsweise Bewegungsverhalten bei Kindern in der Kita beobachten? Falls ja, was ist genau zu beobachten?
 - Spielen/bewegen sich Kinder in geschlechterhomogenen oder -heterogenen Gruppen?

13.1.4 Selbsterfahrung mit Bewegung im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender

Neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie ist der Selbsterfahrung mit Bewegung ein hoher Stellenwert in der Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte beizumessen. Dies legen auch die Ergebnisse im Rahmen der Hauptuntersuchung des BiK-Projektes nahe (vgl. Böcker et al., 2014, S. 54). Da die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation zeigen, dass über die Aussagen der Erzählpersonen einem Geschlecht bestimmte Sportarten und körperliche Aktivitäten zugeschrieben werden, müssten in der Aus- und Fortbildung darüber hinausgehende Erfahrungen gesammelt werden. Die Inhalte sollten, je nach Vorerfahrung der Teilnehmenden, festgelegt und individuell gestaltet werden. Fehlen beispielsweise Erfahrungen mit Körperkontakt, so sind Angebote zum „ringen, rangeln und raufen“ denkbar, um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Doing Gender in der Bewegung anzuregen. Ähnliches gilt auch für das Fußballspiel und Tanzen sowie bestimmte körperliche Aktivitäten wie wild sein, aktiv sein, etc., die im Rahmen dieser Arbeit in den Aussagen der Erzählpersonen eher weiblich oder männlich konnotiert werden. Eine Reflexion der Aktivitäten vor dem Hintergrund der Konstruktion von Geschlecht ist dabei unerlässlich. Es ist davon auszugehen, dass entsprechende Erfahrungen über die Reflexion wiederum die Motive zum Doing Gender und somit auch das professionelle Handeln im Kontext des Spannungsraumes zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ beeinflussen (s. Abb. 5). Im Rahmen der Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte müsste im vorliegenden Themenbereich die Erfahrung mit Bewegung gewährleistet und immer wieder im Kontext eines Doing Gender und Undoing Gender reflektiert werden.

13.1.5 Reflexion des professionellen Handelns im Kontext von Bewegung und Doing Gender/Undoing Gender

Das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte findet auch im Kontext des Doing Gender im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ statt. Die Reflexion des professionellen Handelns im Arbeitsalltag sowie der Motive/zentralen Motive zum Doing Gender und Undoing Gender hat vor dem Hintergrund der Positionierung im Spannungsraum, wie im Modell in Abbildung 5 beschrieben, Einfluss auf das Fach- und Erfahrungswissen und ist somit der zentrale Ansatzpunkt, um Veränderungen herbeizuführen.

Fachkräfte sollten in der Aus- und Fortbildung die Möglichkeit erhalten, ihr eigenes professionelles Handeln vor dem Hintergrund des Spannungsraumes zu reflektieren und eine pädagogische Perspektive zu entwickeln, die sich der Thematik Gender bewusst ist. Ziel muss es sein, eine veränderte Haltung zu initiieren, die Kindern, unabhängig von ihrem Geschlecht, einen gleichwertigen beziehungsweise gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen und Bildungschancen eröffnet. Dies kann ggf. ein radikales Umdenken von Einstellung und Haltung bei frühpädagogischen Fachkräften notwendig machen. Entsprechende „Reflexionsanlässe für die Kindergartenarbeit“ hat bereits Ina Hunger (2010) formuliert. Sie regt an, die Rahmenbedingungen ebenso in den Fokus der Reflexion zu rücken wie die Medien Spiele, Bewegung und erzieherische Selbstvergewisserung (vgl. ebd., S. 245ff.). Die vorliegende Arbeit geht mit ihren Ergebnissen einen Schritt weiter und legt nahe, die entsprechenden Bereiche auch in Korrelation zum Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ zu reflektieren und dabei die generierten Motive zur Bewegung und zum Doing Gender und Undoing Gender zu berücksichtigen. Im Rahmen der Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte müssten somit beispielsweise folgende Fragen bearbeitet werden:

- Welche Auswirkungen haben mein Erfahrungs- und Fachwissen zum Sprach- und Bewegungshandeln auf mein professionelles Handeln im Arbeitsalltag im Kontext von Doing Gender/Undoing Gender?
- Wende ich mein Fach- und Erfahrungswissen zum Doing Gender/Undoing Gender sowie zur Bewegung im Arbeitsalltag bewusst an?
- Wie reflektiere ich geschlechtsspezifisches Verhalten von Kindern, Fachkräften und Eltern in der Kita?
- Wie kann eine Reflexion meines professionellen Handelns beispielsweise im Rahmen einer kollegialen Beratung vor dem Hintergrund des Fach- und Erfahrungswissens zum Doing Gender/Undoing Gender sowie zur Bewegung mit Kolleg*innen stattfinden?

Die Reflexion des professionellen Handelns umfasst dabei auch das Sprachhandeln der Fachkräfte. Im folgenden Kapitel wird dieser Teilbereich im Kontext der Ergebnisse der vorliegenden Dissertation beschrieben.

13.1.6 Reflexion des eigenen Sprachhandelns im Kontext von Doing Gender und Undoing Gender

Zentrales Ergebnis der Forschungsarbeit sind sprachliche Phänomene und Motive zum Doing Gender, die darlegen, wie und wo Geschlecht in den Interviewsequenzen mit frühpädagogischen Fachkräften konstruiert beziehungsweise nicht thematisiert wird. Die entsprechenden Erkenntnisse können als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Handeln im professionellen Kontext dienen. So können im Rahmen der Aus- und Fortbildung zum einen in Übungen das eigene Sprachverhalten kritisch reflektiert werden und zum anderen gezielte sprachliche Impulse erarbeitet werden, über die das Spiel der Kinder bewusst (ggf. konträr zu den benannten geschlechtsspezifischen Handlungen) initiiert wird. Ziel wäre es in den entsprechenden Übungen, über die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachverhalten, die Möglichkeitsräume für beide Geschlechter in und durch Bewegung zu erweitern. Über videografierte Sequenzen eigener Bewegungsangebote kann dabei die Sprache analysiert und vor dem Hintergrund ihrer Konstruktionsfunktion von Geschlecht ausgewertet werden. Entsprechende Forschungsergebnisse, die einen ähnlichen Ansatz gewählt haben (vgl. Hunger 2012), können dabei als Vergleichsgröße herangezogen werden. Im Rahmen der Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte müssten im vorliegenden Themenbereich somit beispielsweise folgende Fragen bearbeitet werden:

- Wie begleite ich Kinder sprachlich im Kontext von Doing Gender und Bewegungsbeziehungsweise Sportangeboten sowie sportlichen und körperlichen Aktivitäten im Alltag der Kindertagesstätte?
- Wo und wie lässt sich meine sprachliche Begleitung im Kontext meines professionellen Handelns in Bezug zum Doing Gender und zu Bewegungsbeziehungsweise Sportangeboten sowie sportlichen und körperlichen Aktivitäten im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verorten?
- Welche Erfahrungen mit geschlechtsspezifischem Sprachhandeln im Kontext von Bewegungsbeziehungsweise Sportangeboten sowie sportlichen und körperlichen Aktivitäten habe ich in meiner Biografie gesammelt? Wie und wo lassen sich die Erfahrungen im Spannungsraum zwischen „Bewegung und Geschlecht sind Freiheit“ und „Bewegung und Geschlecht sind Begrenzung“ verorten?

- Welche Vorstellung von Konstruktion von Geschlecht („Geschlecht ist naturbedingt“ oder „Geschlecht ist umweltbedingt“) habe ich als frühpädagogische Fachkraft und wie äußern sich diese in meinem Sprachhandeln?
- Spreche ich Kinder/Kinderguppen mit Bezug zu ihrem Geschlecht an? In welchen Situationen findet die Ansprache wie statt? Verstärke ich beispielsweise durch eine geschlechtsbezogene Ansprache bei Gruppen, die (zufällig) nach Geschlecht geteilt sind, das entsprechende Verhalten der Kinder?
- Wie kann ich frei von geschlechtsstereotypen Zuschreibungen kommunizieren? Wie kann ich in meinem Sprachhandeln die Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit vermeiden?

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kann außerdem die scheinbar unreflektierte Anwendung der Geschlechterdualität im Alltag der Kindertagesstätte diskutiert werden.

13.1.7 Reflexion des eigenen beruflichen Werdegangs

Wie im Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellt werden konnte, handelt es sich beim Beruf der frühpädagogischen Fachkraft um einen „Frauenberuf“. Die Einordnung ist unter dem Eindruck der historischen Entwicklung des Berufs und der immer noch typisch weiblichen Konnotation der Aufgabenbereiche einer Fachkraft zu sehen. Vor dem Hintergrund der Bildungsdebatte, in der das Fehlen männlicher Bezugspersonen in der (früh)kindlichen Bildung beklagt wird und Stellen aufgrund des Fachkräftemangels in Kindertagesstätten nicht besetzt werden können, werden Männer von weiblichen Kolleginnen, Leitungen und Trägern als Fachkräfte intensiv umworben. Mit ihnen wird, wie die Ergebnisse dieser Arbeit nahelegen, auch ein geschlechtsspezifisches Rollenbild verknüpft und verfestigt.

Wie in anderen Studien dargelegt wurde, suchen sich Männer und Frauen ihren Beruf aufgrund von geschlechtsspezifischen Mustern (vgl. Rohrman/Aigner, 2012). Es ist anzunehmen, dass die Dominanz weiblich konnotierter Personen in der entsprechenden Ausbildung die geschlechtsstereotypen Rollenbilder noch verstärkt und durch die Polarisierung der beiden Geschlechter zusätzlich die Dualität festgeschrieben wird. Es ist deshalb unerlässlich, dass sich Fachkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung immer wieder mit ihrem beruflichen Werdegang auseinandersetzen. Folgende Fragen müssten im vorliegenden Themenbereich somit beispielsweise bearbeitet werden:

- Wie, wo und wann habe ich mich für den Beruf der frühpädagogischen Fachkraft entschieden?
- Welche Rolle haben Themen zum Doing Gender/Undoing Gender beziehungsweise Bewegung und Doing Gender/Undoing Gender in meinem Leben (Kindheit, Jugend,

Erwachsenenalter) gespielt und welche Bedeutung haben/hatten diese für meine Berufswahl?

- Welche Rolle für meine Wahl des Berufes spielt es, dass es sich qua (gesellschaftlicher) Definition um einen „Frauenberuf“ handelt“?

Die Bildungs- und gesellschaftspolitischen Konsequenzen der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden im folgenden Kapitel dargestellt.

13.1.8. Bildungs- und gesellschaftspolitische Konsequenzen – Professionalisierung im Kontext von Geschlecht

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird Bildung verstanden, als

„Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen Prozess“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2014).

Geht man von einem entsprechenden Bildungsbegriff aus, so kann vor dem Hintergrund der generierten Motive und zentralen Motive zum Doing Gender und zur Bewegung davon ausgegangen werden, dass Kinder nicht immer all ihre Potentiale frei entfalten können. Die vorliegende Dissertation lässt jedoch keine detaillierten Rückschlüsse auf die These zu. Es kann somit nur vermutet werden, dass geschlechtsspezifische Ungleichheiten sowie ein heteronormatives Rollenverständnis über angeleitete Angebote, bereitgestelltes Material und eine entsprechende Raumgestaltung unter anderem bereits in der Kindertagesstätte ihren Ursprung finden (vgl. Hunger, 2012, S. 163). Verfolgt man diese These weiter, so führen in früher Kindheit inkorporierte geschlechtsspezifische Zuschreibungen dazu, dass Geschlechterdifferenzen und die Dualität von Geschlecht über die Kindheit hinaus verfestigt werden. Auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene gäbe diese These die Möglichkeit, zu erklären, warum beispielsweise Frauen in Führungspositionen von Sportverbänden und -vereinen unterrepräsentiert sind oder warum keine Frauen Herrenmannschaften in der ersten Fußballbundesliga trainieren oder es bisher keine weibliche Präsidentin des DOSB gab. Vor dem Hintergrund der Annahme könnten auch Parallelen zur Inklusionsdebatte gezogen werden. Denn bezogen auf Sport- und Bewegungsangebote ist die Frage denkbar, warum Mannschaften und Sportarten nach Geschlecht segregiert werden und nicht beispielsweise die Körpergröße o.ä. als Differenzierungskategorie herangezogen wird. Das gemeinsame Leistungssporttreiben, unabhängig vom Geschlecht, kommt dabei scheinbar immer mehr aus der Mode. Während Mixed-Teams beim Korbball die Regel sind und beim Tennis immerhin noch bei großen Turnieren auf dem Programm stehen, scheinen gemischte Handball- oder Fußballmannschaften mit Verweis auf die Unterlegenheit des weiblichen

Geschlechts undenkbar. Neben der Möglichkeit Sport gemeinsam zu betreiben, werden Frauen in der Regel von höherem Ansehen und besserer Bezahlung in den Männersportarten ausgeschlossen. Analog dazu gelten Männer in weiblich konnotierten Sportarten oftmals nicht als „richtige“ Männer.

Ähnlich gelagert erscheint auch der gesellschafts- und bildungspolitische Diskurs um den Beruf der frühpädagogischen Fachkräfte in der Kita. Wie bereits in der Einleitung zur vorliegenden Arbeit dargestellt, spiegelt sich der Wunsch nach mehr Männern im Berufsfeld in zahlreichen Projekten und Fortbildungsangeboten wider. Die Zahlen des Statistischen Bundesamtes (vgl. Statistisches Bundesamt, 2014) belegen jedoch, dass es zwar einen leichten Anstieg des Männeranteils gibt. Mit 4,9 Prozent (ebd.) ist das männliche Geschlecht im Beruf der frühpädagogischen Fachkraft jedoch weiterhin unterrepräsentiert. Gründe hierfür finden sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Forschungsarbeit. Wie dargestellt, projizieren weibliche Fachkräfte ihre Vorstellung von „richtigen“ Männern auf ihre Kollegen in der Kita. Gesucht werden dann beispielsweise Männer, die handwerkliches Geschick und logisches Denken mitbringen. Mit der Forderung nach „richtigen Männern“ besteht jedoch auch die Gefahr, die Arbeit weiblicher Fachkräfte abzuwerten. Auch dies konnte im Rahmen der vorliegenden Dissertation anhand einer Sequenz eines Gruppendiskussionsverfahrens dargestellt werden. Im Vordergrund steht bei der Besetzung einer Stelle dann die Autorität qua männlichem Geschlecht und nicht das Fach- und Erfahrungswissen der jeweiligen Bewerber*in. Dem Wunsch nach mehr Männern im Beruf der frühpädagogischen Fachkraft stehen jedoch auch kritische Stimmen gegenüber. Sie äußern beispielsweise aufgrund der geschlechtsspezifischen Konnotation der Aufgaben einer Fachkraft Bedenken zur Eignung von Männern in diesem Beruf. Außerdem werden Männer, die sich für den Beruf entscheiden, oftmals mit Missbrauchsverdächtigungen konfrontiert (vgl. Cremers/Krabel, 2012). Eine entsprechende Denkweise konnte auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellt werden.

Um Kindern unabhängig von ihrem Geschlecht eine gute Bildung und gleiche Chancen zu bieten, scheint es angebracht zu sein, die Attraktivität des Berufsfeldes der frühpädagogischen Fachkraft zu erhöhen. Dies sollte unabhängig vom Geschlecht der jeweiligen Mitarbeiter*innen geschehen und schließt ein höheres gesellschaftliches Ansehen ebenso ein wie eine bessere finanzielle Entlohnung und eine qualifizierte Ausbildung, die das Thema Gender umfassend beleuchtet. Ob sich dadurch allerdings der Anteil an Männern in der Arbeit mit Kitakindern erhöhen lässt, scheint fraglich, wenn der Beruf der frühpädagogischen Fachkraft weiterhin vorwiegend über weiblich konnotierte Aufgabenbereiche definiert wird.

14. Literatur

- Alfermann, Dorothee (1995): Geschlechtsunterschiede in Bewegung und Sport. Ergebnisse und Ursachen. In: Psychologie und Sport (1), S. 2–14.
- Alfermann, Dorothee (1996): Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Auer, Peter (1999): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen: Niemeyer.
- Bastigkeit, Anja (2007): Bildungsbiographie und elementarpädagogische Bildungsarbeit. Eine Studie zum Zusammenhang von Bildungsbiographien elementarpädagogischer Mitarbeiterinnen und der praktischen Umsetzung des elementarpädagogischen Bildungsauftrags. Zugl.: Wuppertal, Univ., Diss., 2006. Frankfurt am Main: Lang.
- Baur, Jürgen (1989): Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter. Zugl.: Habil.-Schr. Schorndorf: Hofmann.
- Beinzger, Dagmar; Diehm, Isabell (Hg.) (2003): Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurt am Main: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Kolloquien, 6.
- Beudels, Wolfgang (2016): Balgen und Toben. Wirksame Inklusion durch Kämpfen. In: Sportpraxis-Sonderheft 57, S. 52–57.
- Beudels, Wolfgang; Beins, Hans-Jürgen (2017): Spiel-Spiele-Spielen. In: Anja Voss (Hg.): Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer i. Druck.
- Bilden, Helga (1998): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulrich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. München, Weinheim: Beltz, S. 281–303.
- Böcker, Nicola (2015): Auf den Charakter kommt es an. Professionalität in der frühkindlichen Bildung kennt (k)ein Geschlecht. In: Christina Reichenbach und Joseph Richter-Mackenstein (Hg.): Forschungsansätze und Methodendiskussion. Von prä- und perinatalen Erfahrungen, Identitäten und Geschlechterkonstruktionen bis körperorientierten Methoden in Psychomotorik und Motologie. Marburg: Wissenschaftlicher Verlag für Psychomotorik und Motologie, S. 11–26.
- Böcker, Nicola; Koch, Michaela; Graul-Mayr, Petra; Bremser, Sabine; Kuhlenkamp, Stefanie (2014): Bewegungsbiografie und Reflexion als zentrale Einflussgrößen von

Professionalisierungsprozessen. Ergebnisse der qualitativen Untersuchung des Forschungsprojektes „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK). Köln.

- Böcker-Giannini, Nicola; Kuhlenkamp, Stefanie; Bremser, Sabine; Graul-Mayr, Petra; Koch, Michaela (2016): Das methodische Vorgehen in der qualitativen Hauptuntersuchung. In: Klaus Fischer, Gerd Hölter, Wolfgang Beudels, Christina Jasmund, Astrid Krus und Stefanie Kuhlenkamp (Hg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–150.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D.; Beister, Hella (1996): Reflexive Anthropologie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.) (2009): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromberger, Christian (2006): Ein ethnomethodologischer Blick auf Sport, Fußball und männliche Identität. In: Eva Kreisky und Georg Spitaler (Hg.): Arena der Männlichkeit. Über das Verhältnis von Fußball und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus, S. 41–52.
- Bronner, Kerstin (2011): Grenzenlos normal? 1. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Browne, Naima (2004): Gender equity in the early years. Maidenhead: Open University Press.
- Bublitz, Hannelore (1992): Geschlecht. In: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–78.
- Buchen, Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hg.) (2004): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): MEHR Männer in Kitas: Modellprogramm gestartet. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/mehr-maenner-in-kitas--modellprogramm-gestartet/81830?view=DEFAULT>, zuletzt aktualisiert am 20.07.2010, zuletzt geprüft am 20.07.2015.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2011): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/94268/a974404ff4a9f51a20136bfc8a1e2047/maennliche-fachkraefte-kitas-data.pdf>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2015): Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem Studie“. Unter Mitarbeit von Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler und Petra Schneider-Andrich. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buytendijk, Frederik J. J. (1953): Das Fussballspiel. Eine Psychologische Studie. Übersetzung ins Deutsche: Hans Waltmann. Würzburg: Werkbund.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing grounded theory. 2. Ed.. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Cremers, Michael; Krabel, Jens (2012): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.): Männer in Kitas. Opladen: Barbara Budrich, S. 265–285.
- Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum, S. 139–167.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Bremen: Donath Verlag.
- Degele, Nina (2006): Queer forschen. Ein Beitrag zum Problem der Reifizierung in den Gender und Queer Studies. In: Petra Gieß-Stüber (Hg.): Gleichheit und Differenz in

Bewegung. Entwicklungen und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft; Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 4.–6. November 2004 in Freiburg. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 159), S. 17–26.

- Degele, Nina (2008): *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Degele, Nina; Schirmer, Dominique (2004): *Selbstverständlich heteronormativ: Zum Problem der Reifizierung in der Geschlechterforschung*. In: Sylvia Buchen, Cornelia Helfferich und Maja S. Maier (Hg.): *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–122.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Diozösan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. (2013): Online verfügbar unter <http://caritas.erzbistum-koeln.de/maik/>, zuletzt geprüft am 09.04.2017.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (Hg.) (2011): *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 3. Aufl. Marburg: Dr. Dresing und Pehl.
- Elias, Norbert (1976): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert; Dunning, Eric (2003): *Volkstümliche Fußballspiele im mittelalterlichen und frühneuzeitlichen England*. In: Norbert Elias und Eric Dunning (Hg.): *Sport und Spannung im Prozess der Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 316–337.
- Elias, Norbert; Schröter, Michael (Hg.) (1992): *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erning, Günter (Hg.) (1987): *Bilder aus dem Kindergarten. Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Erning, Günter; Neumann, Karl; Reyer, Jürgen; Erning-Neumann-Reyer (Hg.) (1987): *Geschichte des Kindergartens*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. [für Prof. Dr. Doris Knab zum 75. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Doris Knab. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175–190.
- Fechtig, Beate (1995): Frauen und Fußball. Dortmund: eFeF.
- Fenstermaker, Sarah; West, Candace (Hg.) (2002): Doing gender, doing difference. Inequality, power and institutional change. New York: Routledge.
- Fink-Eitel, Hinrich (1994): Die Philosophie und die Wilden. Über die Bedeutung des Fremden für die europäische Geistesgeschichte. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Habil.-Schr., 1990. 1. Aufl. Hamburg: Junius.
- Firley-Lorenz, Michaela (2004): Gender im Sportlehrerberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2003. 1. Aufl. Butzbach/Griedel: Afra-Verlag.
- Fischer, Klaus; Hölter, Gerd; Beudels, Wolfgang; Jasmund, Christina; Krus, Astrid; Kühlenkamp, Stefanie (Hg.) (2016): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer, Ute Luise; Kampshoff, Marita; Keil, Susanne; Schmitt, Mathilde (Hg.) (1996): Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen: Leske + Budrich.
- Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Focks, Petra (2017): Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kindheit. Osnabrück. Online verfügbar unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=635:geschlechterbewusste-paedagogik-in-der-kindheit&catid=46:gender>, zuletzt geprüft am 07.02.2017.
- Foucault, Michel (1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel; Raulff, Ulrich (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit: Erster Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fox-Keller, Evelyn; Longino, Helen (1996): Feminsm and Science. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Fredrickson, George M.; Brühmann, Horst; Utz, Ilse (2004): Rassismus. Ein historischer Abriss. 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Edition.
- Freeman, Nancy K. (2007): Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about Genderized Behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths. In: *Early Childhood Education Journal* 34 (5), S. 357–366.
- Frei, Peter; Lüsebrink, Ilka; Rottländer, Daniela; Thiele, Jörg (2000): Belastungen und Risiken im weiblichen Kunstturnen. 1. Aufl. Schorndorf: Hofmann (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 102).
- Fritsch, Ursula (1992): Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verluste und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens. 3. Aufl. Frankfurt, Griedel: Afra.
- Fröhlich, Gerhard (1999): Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In: Hermann Schwengel und Britta Höpken (Hg.): *Grenzenlose Gesellschaft? 2 Bände*. Herbolzheim, s.l.: Centaurus, S. 100–102.
- Fuchs, Reinhard (2003): Sport, Gesundheit und Public Health. Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs Thomas (2015): Körper haben oder Leib sein. In: *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung* (3), S. 147–153.
- Gahlings, Ute (2016): Phänomenologie der weiblichen Leiberfahrungen. 1. Aufl. München, Freiburg im Breisgau: Karl Alber.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Reprinted. Cambridge: Polity Press.
- Gieß-Stüber, Petra (2006): Frühkindliche Bewegungsförderung, Geschlecht und Identität. In: Ilse Hartmann-Tews und Bettina Rulofs (Hg.): *Handbuch Sport und Geschlecht*. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158), S. 98–111.
- Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika (1995): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hg.): *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Kore (Forum Frauenforschung, 6), S. 201–254.
- Gildemeister, Regine; Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Gildemeister, Regine; Hericks, Katja (2012): *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg.

- Glaser, Barney G. (2007): Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie. Unter Mitarbeit von Judith A. Holton. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded theory reader. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien, S. 137–162.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2009): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. 4. paperback printing. New Brunswick: Aldine.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Aufl. Bern: Huber.
- Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. [für Prof. Dr. Doris Knab zum 75. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Doris Knab. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goffman, Erving; Knoblauch, Hubert (2001): Interaktion und Geschlecht. 2. Aufl. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Grossmann, Wilma (1994): KinderGarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Gugutzer, Robert (2007): Körperkult und Schönheitswahn – Wider den Zeitgeist – Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (18), S. 3–6.
- Gugutzer, Robert (2015): Soziologie des Körpers. Bielefeld: transcript.
- Gugutzer, Robert; Böttcher, Moritz (Hg.) (2012): Körper, Sport und Religion. Zur Soziologie religiöser Verkörperungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Guttman, Allen (1991): Women's sports. A history. New York: Columbia Univ. Press.
- Habermas, Jürgen (1976): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation. Weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich.
- Hagemann-White, Carol (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: Carol Hagemann-White und Maria S. Rerrich (Hg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ-Verlag., S. 224–235.
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: feministische Studien 11 (2), S. 68–78.
- Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht,

Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.

Hartmann-Tews, Ilse (2003): Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport. Opladen: Leske + Budrich.

Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtercharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Werner Conze (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. 1. Aufl. Stuttgart: Klett, S. 363–393.

Hausen, Karin (2001): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Sabine Hark (Hg.): Diskontinuitäten: feministische Theorie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heintz, Bettina; Nadei, Eva (1998): Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. In: Zeitschrift für Soziologie 27 (2), S. 75–93.

Helferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helferich, Cornelia; Kruse, Jan (2007): Vom „professionellen Blick“ zum „hermeneutischen Ohr“. Hermeneutisches Fremdverstehen als eine sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Beratungskontexte. In: Ingrid Miethe, Wolfram Fischer, Cornelia Giebeler, Martina Goblirsch und Gerhard Riemann (Hg.): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen: Budrich, S. 175–188.

Herodotus (Hg.) (2005): Historien. Griechisch/Deutsch. Unter Mitarbeit von Kai Brodersen. Stuttgart: Reclam.

Heuer, Herbert (2017): Dorsch Lexikon der Psychologie. Hans Huber (Hg.). Online verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/de/ueber-den-dorsch/>, zuletzt geprüft am 13.03.2017.

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

Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 667–692.

- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53 (Sonderheft 41), S. 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2013): Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur. In: Julia Graf, Kristin Ideler und Sabine Klinger (Hg.): Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 153–172.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43 (3), S. 170–191.
- Hitzler, Ronald (1993): Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In: Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm (Hg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 223–240.
- Hoffmann, Eduard; Nendza, Jürgen (2007): Dossier Die graue Spielzeit. DFB verbietet seinen Vereinen Damenfußball. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/sport/graue-spielzeit/65063/das-dfb-verbot>, zuletzt aktualisiert am 04.09.2007, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Huffington Post (2014): 9 überraschende Fakten, die ihre Vorstellung von Geschlechterrollen für immer verändern wird. USA. Online verfügbar unter http://www.huffingtonpost.de/2014/04/23/9-fakten-geschlechterrollen_n_5198232.html, zuletzt aktualisiert am 23.04.2014, zuletzt geprüft am 07.12.2016.
- Hüller, Thomas (1993): Zum Umgang mit Geschlechtsidentifikationen in der Kindertagesstätte. In: Christian Büttner (Hg.): Brave Mädchen – böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 44–55.
- Hunger, Ina (2007): Typisch Mädchen – Typisch Junge!? Bewegungserziehung und geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Motorik 30 (1), S. 12–15.
- Hunger, Ina (2010): Geschlechtsspezifische Sozialisation bis zum Schuleintritt. Hintergründe und Reflexionsanlässe. In: Wolfgang Beudels, Nicola Kleinz und Silke Schönrade (Hg.): Bildungsbuch Kindergarten. Erziehen, Bilden und Fördern im Elementarbereich. Basel: Borgmann Media, S. 241–247.
- Hunger, Ina (2012): Zur frühkindlichen Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen: ein Zwischenfazit. In: Ina Hunger und Renate Zimmer (Hg.): Frühe Kindheit in Bewegung – Entwicklungspotenziale nutzen. Schorndorf: Hofmann, S. 149–163.

- Hunger, Ina (2014): Bewegung in der frühen Kindheit. Zur Dominanz und Materialisierung alter Geschlechterbilder im pädagogischen Alltag. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit 39, 2014 (1-2), S. 14–20.
- Kasüschke, Dagmar (2004): Gender im Kindergarten. In: Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. [für Prof. Dr. Doris Knab zum 75. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Doris Knab. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 361–371.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Keller, Reiner; Clarke, Adele E. (Hg.) (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn. Wiesbaden: Springer VS.
- Kelm, Sophie (2016): Warum Männer im Sitzen pinkeln sollten. Sitzen statt spritzen. Urologe Dr. Wolfgang Bühmann über die anatomischen, psychologischen und hygienischen Vorteile des Sitzpinkelns. Apotheken Umschau (Hg.). Online verfügbar unter <http://www.apotheken-umschau.de/Blase/Warum-Maenner-im-Sitzen-pinkeln-sollten-334919.html>, zuletzt aktualisiert am 27.01.2016, zuletzt geprüft am 23.01.2017.
- Kessler, Suzanne J.; MacKenna, Wendy (2001): Gender. An ethnomethodological approach. Reprint. Chicago.: University of Chicago Press.
- Klein, Gabriele (1992): FrauenKörperTanz. Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzes. Weinheim: Quadriga.
- Kleindienst-Cachay, Christa (1995): Sportartinteressen und Sportstile von Mädchen verschiedener Schularten. Wie können Sportlehrerinnen angemessen darauf reagieren? In: DSLV-Landesverband Baden-Württemberg (Hg.): Forum Mädchensport. Vorträge und Referate einer DSLV-Tagung vom 20.–22. Juli 1995 in Bad Boll, S. 49–58.
- Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.) (1995): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. 2. Aufl. Freiburg i. Breisgau: Kore (Forum Frauenforschung, 6).
- Koch, Michaela; Böcker-Giannini, Nicola; Bremser, Sabine; Graul-Mayr, Petra; Kuhlenkamp, Stefanie (2016): Motive zur Bewegung im Elementarbereich. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung mit Expertinnen und Experten der Frühpädagogik. In: Klaus Fischer, Gerd Hölter, Wolfgang Beudels, Christina Jasmund, Astrid Krus und Stefanie Kuhlenkamp (Hg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur

- Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 151–188.
- Konrad, Franz-Michael (2012): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Krabel, Jens; Cremers, Michael (2008): Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung. Berlin: Dissens e.V.
- Krabel, Jens; Cremers, Michael; Debus, Katharina (2008): Gender Loops Curriculum. Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung. Berlin: Dissens e.V.
- Kreisky, Eva (2006): Fußball als männliche Weltsicht. – Thesen aus Sicht der Geschlechterforschung. In: Eva Kreisky und Georg Spitaler (Hg.): Arena der Männlichkeit. Über das Verhältnis von Fußball und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus, S. 21–40.
- Krieger, Claus (2003): ‚Wir/Ich und die anderen‘. Vergleichende Konstruktionen von Gruppenidentität im Sportunterricht. Eine qualitative Studie aus Schülersicht. Zugl.: Konstanz, Univ., Diss., 2003. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/968348157/34>, zuletzt aktualisiert am 2003, zuletzt geprüft am 07.02.2017.
- Kruse, Jan (2011): Einführung in die Qualitative Interviewforschung. Reader. Jan Kruse (Hg.). Freiburg im Breisgau: Eigendruck.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, Jan; Biesel, Kay; Schmieder, Christian (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, Peter; Medick, Barbara; Dudek, Wanda (2000): Kinderwünsche für eine Bewegte Schule. In: Eckart Balz (Hg.): Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.–5.6.1999 in Regensburg, Bd. 113. 113 Bände. Hamburg: Czwalina, S. 67–73.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Largo, Remo H. (2009): Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. 19. Aufl. München: Piper.
- Lindemann, Gesa (1993): Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 1993. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.

- Lorber, Judith (2005): *Breaking the Bowls. Degendering an Feminist Change*. New York: W. W. Norton & Company.
- Lorber, Judith; Farrell, Susan A. (1991): *The social Construction of Gender*. Newbury Park: Sage.
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1975): *Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Soziologische Aufklärung. Bd. 2*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MacNaughton, Glenda (2006): *Constructing Gender in Early-Years Education*. In: Becky Francis, Christine Skelton und Lisa Smulyan (Hg.): *The Sage handbook of gender and education*. Thousand Oaks, London: Sage, S. 127–138.
- Mannheim, Karl (1964): *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation*. In: Kurt H. Wolff (Hg.): *Wissenssoziologie*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S. 91–154.
- Mannheim, Karl, Kettler, David; Meja, Volker; Stehr, Nico (1980): *Strukturen des Denkens*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul; Melter, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Paul Mecheril (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 150–178.
- Memmi, Albert (1992): *Rassismus*. Hamburg: Europa.
- Miethling, Wolf-Dietrich; Krieger, Claus (2004): *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht*. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Band 140).
- Montessori, Maria (1913): *Selbstständige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt von Dr. Maria Montessori*. Stuttgart: Hoffmann.
- Mogge-Grotjahn, Hildegard (2015): *Körper ohne Geschlecht. Zusammenhänge zwischen Geschlechter-Konstruktionen, Körpererfahrungen und Identitäten*. In: Christina Reichenbach und Joseph Richter-Mackenstein (Hg.): *Forschungsansätze und*

Methodendiskussion. Von prä- und perinatalen Erfahrungen, Identitäten und Geschlechterkonstruktionen bis körperorientierten Methoden in Psychomotorik und Motologie. Marburg: Wissenschaftlicher Verlag für Psychomotorik und Motologie.

Morgan, David L. (1997): Focus groups as qualitative research. 2. Ed. Thousand Oaks.: Sage.

Müller, Marion (2007): Das Geschlecht des Fußballs. – Zur „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ im Fußball. In: Sport und Gesellschaft 4 (2), S. 113–141.

Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Aufl. 2012. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nötzel, Renate (1987): Spiel und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Pfaffenweiler: Centaurus.

Oxford Dictionaries (2017): Definition of cisgender in English. Oxford University Press (Hg.). Oxford. Online verfügbar unter <https://en.oxforddictionaries.com/definition/cisgender>, zuletzt geprüft am 28.03.2017.

Papadopoulou, Marianna (2012): The ecology of role play: Intentionality and cultural evolution. In: British Educational Research Journal 38 (4), S. 575–592.

Pfister, Gertrud (1996): Als Mädchen darf man kein Fußball spielen. Über das Einüben der Geschlechterrollen im Sportunterricht. In: Renate Valentin, Ute Warm (Hg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule, 61/62. Frankfurt am Main, S. 42–51.

Portmann, Adolf (1976): Das Spiel als gestaltete Zeit. In: Bayerische Akademie der Schönen Künste (Hg.): Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München: Akademieverlag.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. München: Oldenbourg.

Purtschert, Patricia / Meyer, Katrin (2010): Die Macht der Kategorien. Kritische Überlegungen zur Intersektionalität. In: feministische studien, S. 130–142.

Queerformat (2017): Unsere Angebote im Bereich Kinder- und Jugendhilfe. Online verfügbar unter <http://www.queerformat.de/kinder-und-jugend-hilfe/angebote/>, zuletzt geprüft am 23.02.2017.

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim: Beltz.

Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen. In: Pasternack, Peer

- (Hg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 135–172.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.
- Ratzeburg, Hannelore; Biese, Horst; Meier, Doreen (1995): Frauen, Fußball, Meisterschaften. Kassel: Agon-Sportverlag.
- Reyer, Jürgen; Kleine, Heidrun (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rohrmann, Tim; Cremers, Michael; Krabel, Jens (2010): Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (2), S. 1–12. Online verfügbar unter http://www.koordinationsmaennerinkitas.de/uploads/media/CremersKrabelRohrmARCHIV-2-2010_02.pdf, zuletzt geprüft am 18.03.2017.
- Rohrmann, Tim; Aigner, Josef C. (2012): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Opladen: Barbara Budrich.
- Rohrmann, Tim; Wanzeck-Sielert, Christa (2014): Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität. s.l.: Kohlhammer.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Aufl. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rousseau, Jean-Jacques; Schmidts, Ludwig (2001): Emil oder Über die Erziehung. 13. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Schmidt, Werner (2002): Sportpädagogik des Kindesalters. 2. Aufl. Hamburg: Czwalina.
- Schneider, Jutta; Kopic, Aida; Jasmund, Christina (2015): Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden: Springer VS.
- Schuchert, Agnes (2011): Verbundenheit im Sportunterricht. Begriffsbestimmung, Programmentwicklung und qualitative Interviewstudie im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen. Hamburg, Univ., Diss. 2011. Online verfügbar unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5895/pdf/Dissertation.pdf>, zuletzt geprüft am 07.02.2017.

- Schulze, Heidrun (2010): Biografische Fallrekonstruktion. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 569–583.
- Schulze, Janine (1999): Dancing bodies dancing gender. Tanz im 20. Jahrhundert aus der Perspektive der Gender-Theorie. 1. Aufl. Dortmund: Edition Ebersbach.
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seewald, Jürgen (2000): Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 1989: Leiblichkeit und symbolische Entwicklung. 2. Aufl. München: Fink.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar: verlag das netz.
- Sobiech, Gabriele (2009): Spielen Frauen ein anderes Spiel? – Zur Dynamik von Körper, Geschlecht und Raum durch gegenkulturelles Handeln von Fußballspielerinnen. In: Freiburger Geschlechter Studien (Hg.): Geschlechter – Bewegungen – Sport. Unter Mitarbeit von Meike Penkwitt. Opladen: Barbara Budrich, S. 79–98.
- Sozialpädagogisches Institut Berlin Brandenburg (2017): Fortbildungsprogramm 2017. Online verfügbar unter http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Programm_sfbb_2017.pdf, zuletzt geprüft am 18.03.2017.
- Statistisches Bundesamt (2014): Personal in Kitas: Wer betreut unsere Kinder? Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Soziales/2014_09/2014_09_PersonalKitas.html, zuletzt aktualisiert am 30.09.2014, zuletzt geprüft am 09.04.2017.
- Stiehler, Günther; Konzag, Irmgard; Döbler, Hugo (1988): Sportspiele. Theorie und Methodik der Sportspiele. Basketball, Fußball, Handball, Volleyball. 1. Aufl. Berlin: Sportverlag.
- Straub, Jürgen (2000): Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: Peter Alheit (Hg.): Biographische Sozialisation. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 137–164.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Turner, Christina (2009): Virtuosinnen am Limit. Zum Sport des weiblichen Körpers im zeitgenössischen Tanz. In: Freiburger Geschlechter Studien (Hg.): Geschlechter – Bewegungen – Sport, Bd. 23. Opladen: Budrich UniPress, S. 157–172, Online

verfügbar unter www.budrich-journals.de/index.php/fgs/article/download/499/465,
zuletzt geprüft am 09.04.2017.

- Turner, Bryan S. (2012): Körper, Religion und Praxis. Bourdieu, Foucault und Heidegger. In: Robert Gugutzer und Moritz Böttcher (Hg.): Körper, Sport und Religion. Zur Soziologie religiöser Verkörperungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–96.
- Ver.di (2017): Glossar „doing gender“. Online verfügbar unter <http://gender.verdi.de/service/++co++3e73f04a-6efb-11e3-be81-52540059119e>,
zuletzt geprüft am 04.03.2017.
- Villa, Paula-Irene (1996): Spürbare Zugehörigkeiten. Klasse und Geschlecht als zweifache Positionierung des Leibes. In: Ute Luise Fischer, Marita Kampshoff, Susanne Keil und Mathilde Schmitt (Hg.): Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen: Leske + Budrich, S. 141–162.
- Villa, Paula-Irene (2007): Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (18), S. 18–26.
- Villa, Paula-Irene (2011): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler. Eine Einführung. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.
- Volkmann, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2007. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Wagenknecht, Peter (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Jutta Hartmann, Christian Klesse, Peter Wagenknecht, Bettina Fritzsche und Kristina Hackmann (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, S. 17–34.
- Wagner, Petra; Woll, Alexander; Singer, Roland; Bös, Klaus (2006): Körperliche und sportliche Aktivität – Definitionen, Klassifikationen und Methoden. In: Klaus Bös, Walter Brehm und Karim Abu-Omar (Hg.): Handbuch Gesundheitssport. 2. Aufl. Schorndorf: Hofmann, S. 58–68.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich.

- Warner, Michael (1993): Introduction. In: Michael Warner (Hg.): *Fear of a queer Planet: Queer Politics and Social Theory (Studies in Classical Philology)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995): *Doing Difference*. In: *Gender and Society* 9, S. 8–37.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender and Society* 1 (2), S. 125–151.
- Wilderspin, Samuel (1826): *Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen. Oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen, nebst einer Darstellung der Spitalfelder Klein-Kinder-Schule und des daselbst eingeführten Erziehungssystems. Aus dem Englischen, nach der dritten Auflage frei übertragen, und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen von Joseph Wertheimer*. Wien: Carl Gerold.
- Winkler, Gabriele; Degele, Nina (2007): *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Feministisches Institut Hamburg (Hg.). Online verfügbar unter <http://www.feministisches-institut.de/intersektionalitaet/>, zuletzt aktualisiert am 01.11.2007, zuletzt geprüft am 31.01.2017.
- Winkler, Gabriele; Degele, Nina (2010): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Zimmer, Renate (2017): *Verbundprojekt „Geschlechter – Wissen – Macht – Körper. Eine interdisziplinäre Verbundforschung zur geschlechtsbezogenen Körper- und Bewegungssozialisation in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung sozialer und ethnischer Kategorien“*. Ina Hunger, Renate Zimmer und Michael Mutz (Hg.). Online verfügbar unter <http://www.renatezimmer.de/verbundprojekt-geschlechter-wissen-macht-koerper>, zuletzt geprüft am 18.03.2017.

15. Anhang

15.1 Interviewleitfaden erste Erhebungsphase – Interviews zu Bewegungsbiografien und subjektiven Theorien fröhpädagogischer Fachkräfte (vgl. BiK-Projekt)

I. Erzählgenerierende Eingangsfrage/Bewegungsbiografie:

1. Als Erstes interessiert mich, welche Erfahrungen mit Bewegung Sie in Ihrem Leben bisher gesammelt haben?

Nachfragen:

Mich interessiert noch, welche positiven Erfahrungen Sie mit Bewegung gemacht haben?

Welche negativen Erfahrungen haben Sie mit Bewegung gemacht?

Kindheit:

Können Sie mir erzählen, an welche Erfahrungen mit Bewegung in Ihrer Kindheit Sie sich erinnern?

Jugend:

(Wie ging es dann weiter?) An welche Erfahrungen mit Bewegung in Ihrer Jugend können Sie sich erinnern?

Gab es Menschen, die vielleicht besonderen Einfluss auf diesen Bereich in Ihrem Leben hatten? Wenn ja, welche? Wenn ja, wann?

Erwachsenenalter:

Erzählen Sie mir doch mal, welche Rolle Bewegung denn aktuell in Ihrem Leben spielt?

Wie wirkt sich Ihre Berufstätigkeit auf Ihre eigenen Bewegungsaktivitäten aus?

Nehmen Sie hier Veränderungen im Laufe Ihrer beruflichen Erfahrung wahr?

Wie beeinflussen Ihre persönlichen Bewegungserfahrungen Ihre beruflichen Einstellungen zur Bewegung?

Welchen Einfluss nehmen diese auf Ihr pädagogisches Handeln im Hinblick auf frühkindliche Bewegung?

II.: Subjektive Theorien/Bedeutungsverständnis/Reflexion

2. Erzählen Sie mir doch bitte mal, welche Situationen Ihnen zum Thema Bewegung einfallen?

Welche Bilder verbinden Sie mit dem Thema Bewegung?

Wenn Sie jetzt an Ihre tägliche Arbeit denken... Beschreiben Sie mir doch bitte mal, wie sich die Kinder in Ihrer Kita bewegen?

Erzählen Sie mir doch bitte noch, wo sich die Kinder in Ihrer Kita bewegen.

Wann bewegen sich die Kinder?

Können Sie mir von (weiteren) Beobachtungen erzählen?

Können Sie mir das anhand von weiteren Beispielen erklären?

3. Jetzt interessiert mich noch etwas zum Thema Lernen und Arbeiten in heterogenen Gruppen. Was bedeutet aus Ihrer Sicht Bewegung für die gemeinsame frühe Bildung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen wie z.B. Behinderung, Armut oder Migration?
4. Wenn Sie noch mal an Ihre tägliche Arbeit mit den Kindern denken, beschreiben Sie mal, wie sollte denn Bewegung im Kita-Alltag vorkommen?

Wann sollten sich Kinder bewegen?

Wo sollten sie sich bewegen?

Wie sollten sich die Kinder Ihrer Meinung nach bewegen?

III. Aus- und Fortbildung

5. Jetzt würde ich Ihnen gerne noch ein paar Fragen zu Ihrer Ausbildung stellen. Erzählen Sie mir doch bitte mal, wie das Thema Bewegung denn so in Ihrer Ausbildung berücksichtigt wurde...

Wie haben Sie denn den Unterricht im Bewegungsbereich erlebt?

Können Sie mir noch etwas zur Theorie und Praxis erzählen?

Inwiefern wurde das Thema Sport berücksichtigt?

Inwiefern wurde das Thema motorische Entwicklung berücksichtigt?

Wie war das denn in Ihrer Ausbildung im Hinblick auf die gemeinsame frühe Bildung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen?

Wie wurden Kinder mit Behinderung berücksichtigt?

Wie wurden Kinder aus benachteiligten Milieus, wie z.B. arme Kinder berücksichtigt?

Wie wurden Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigt?

Wie wurde das Thema Integration/Inklusion berücksichtigt?

6. Welche Ausbildungsinhalte finden Sie denn – im Nachhinein mit Ihrer Berufserfahrung – für den pädagogischen Alltag besonders bedeutsam?

Wie sieht das denn so im Hinblick auf die gemeinsame frühe Bildung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen wie z.B. Behinderung, Armut, Migration aus?

7. Können Sie mir noch erzählen, welche Themen oder Aspekte Ihnen im Bereich Bewegung und frühkindliche Bildung besonders wichtig sind?

Wie sieht es hier im Hinblick auf die gemeinsame frühe Bildung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen wie z.B. Behinderung, Armut, Migration aus?

Abschlussfrage

8. Jetzt haben wir ja einiges besprochen, gibt es noch etwas, das bisher im Interview nicht zur Sprache gekommen ist, was Ihnen aber noch wichtig ist?

15.2 Interviewleitfaden zweite Erhebungsphase: Interviews zu Bewegungsbiografien und subjektiven Theorien frühpädagogischer Fachkräfte zum Themenbereich U3 und Gender

Frau/Herr Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, mir noch einmal ein Interview zu geben. Ich möchte Ihnen gerne kurz erzählen, worum es mir heute geht:

Das letzte Interview haben wir im Rahmen des Projektes „Bewegung in der frühen Kindheit“ geführt. In diesem Projekt promovieren eine Kollegin und ich. Deshalb möchte ich Ihnen heute gerne ein paar ergänzende Fragen stellen, die ich dann zusammen mit dem ersten Interview auswerten werde.

Ich werde Ihnen im Rahmen dieses Gesprächs wieder verschiedene offene Fragen stellen, bei denen ich Sie bitten möchte, mir alles zu erzählen, was Ihnen einfällt und was für Sie wichtig ist. Sie haben dafür so viel Zeit, wie Sie brauchen. Ich werde Sie auch nicht unterbrechen. Für die spätere Auswertung werden wir das Interview digital aufzeichnen. Ist das für Sie soweit okay?

Gut, dann stelle ich Ihnen jetzt meine erste Frage zum Thema Kinder unter drei Jahren.

1. Wenn Sie an die Bewegung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren denken. Was fällt Ihnen dazu ein?

Was beobachten Sie: Wie bewegen sich die Kinder in den ersten drei Lebensjahren in Ihrem Kita-Alltag?

→ Welche Bewegungsangebote stehen den U3 Kindern aktuell in Ihrer Einrichtung zur Verfügung und wie werden diese begleitet?

Welche persönlichen Themen haben Kinder in dieser Altersspanne und womit beschäftigen sie sich?

→ Welche Rolle könnte dabei Bewegung und Körperlichkeit einnehmen?

Wenn Sie an Ihre beruflichen Zielgruppen Kinder von drei bis sechs Jahren und Kinder unter drei denken und diese miteinander vergleichen, was beobachten Sie?

Wie sehen Sie das: Was sollten Bezugspersonen für die Begleitung von U3-Kindern in den Bewegungsangeboten mitbringen? Wie würden Sie den Idealtyp beschreiben?

Welche Bewegung brauchen Kinder in den ersten drei Lebensjahren Ihrer Ansicht nach in der Kita? ... Welche nicht? Worauf achten Sie?

Welche Beziehungsgestaltung Ihrer Ansicht nach brauchen Kinder in den ersten drei Lebensjahren in der Kita? ... Worauf achten Sie?

→ Beziehung zw. Fachkraft/ Kind ... Wie soll diese aussehen?)

Können Sie mir noch erzählen, welche Themen oder Aspekte Ihnen im Bereich Bewegung und Bindung beziehungsweise Beziehungsgestaltung besonders wichtig sind?

2. Jetzt interessiert mich noch Ihre Ausbildung. Erzählen Sie mir doch bitte mal, wie das Thema „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ in Ihrer Ausbildung berücksichtigt wurde.

Nachfrage:

Welche Ausbildungsinhalte finden Sie denn – im Nachhinein mit Ihrer Berufserfahrung – für den pädagogischen Alltag besonders bedeutsam?

Nun interessiert mich ein zweites Thema. Nachdem Sie mir beim letzten Mal über Ihre Erfahrungen mit Bewegung in Ihrem Leben generell erzählt haben, möchte ich heute gerne erfahren, wie sich Mädchen und Jungen in der Kita bewegen und welche Erfahrungen Sie selbst als Mädchen, Jugendliche und Frau gesammelt haben.

II. Erzählgenerierende Eingangsfrage/Bewegungsbiografie:

1. Als Erstes interessiert mich, welche Erfahrungen mit Bewegung Sie als Mädchen, Jugendliche oder Frau in Ihrem Leben bisher gesammelt haben?

Kindheit:

Wenn Sie als Mädchen an Ihre Erfahrungen mit Bewegung in Ihrer Kindheit zurückdenken, welche Erinnerungen haben Sie da?

Jugend:

(Wie ging es dann weiter?) Welche Erfahrungen mit Bewegung haben Sie als Jugendliche gesammelt?

Nachfragen:

Wenn Sie als Mädchen oder Jugendliche an den Schulsport zurückdenken, welche Erinnerungen haben Sie da (Bilder/Situationen fallen Ihnen ein)?

Mädchen, passt das als Begriff für Sie? / Wie haben Sie sich damit (mit der Zuschreibung) gefühlt?

Erwachsenenalter:

Welche Rolle spielt Bewegung für Sie als Frau aktuell in Ihrem Leben?

III.: Subjektive Theorien/Bedeutungsverständnis/Reflexion

2. Ich habe noch ein paar weitere Fragen zum Thema Jungen und Mädchen in der Kita. Wenn Sie an Ihre tägliche Arbeit denken ... Mich interessiert, wie sich Mädchen und Jungen in Ihrer Kita bewegen. Beschreiben Sie mir, was Sie hier beobachten...

Nachfragen:

Erzählen Sie mir doch nun mal etwas darüber, wie bei Ihnen das Thema „Mädchen und Jungen“ in Ihrem Arbeitsalltag vorkommt?

Welche Bewegung brauchen Mädchen in der Kita? ... Welche nicht?/Welche Bewegung brauchen Jungen in der Kita? ... Welche nicht?

Wann bewegen sich denn Kinder wie ein Mädchen?/Wann bewegen sie sich wie ein Junge?

Nachfrage: Sind alle Mädchen/Jungen so? – Wenn nicht alle Mädchen/Jungen so sind: Für welche Mädchen/Jungen gilt das, für welche nicht?

Wie schaffen Sie Bewegungsangebote für Jungen und Mädchen in der Kita?

ggf.: Wie motivieren Sie Mädchen/Jungen (Kinder), sich zu bewegen?

Wie könnte ein männlicher Kollege Bewegung in der Kita anbieten? – Was ist anders, was ist gleich?

Weitere mögliche Fragen:

Wenn Sie eine/n FSJler/in hätten, dem Sie erzählen sollten, worauf er/sie bei Bewegungsangeboten für Jungen/Mädchen vor allem achten sollte, was würden Sie ihm sagen?

Abschlussfrage

3. Jetzt haben wir ja einiges besprochen, gibt es noch etwas, das bisher im Interview nicht zur Sprache gekommen ist, was Ihnen aber noch wichtig ist?

15.3 Interviewleitfaden zweite Erhebungsphase – Gruppendiskussion mit fröhpädagogischen Fachkräften zu Bewegungsbiografien und subjektiven Theorien zum Themengereich Gender

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, diese Gruppendiskussion mit mir zu machen. Bevor wir beginnen, möchte ich Ihnen gerne noch kurz erzählen, worum es im Projekt und in meiner Dissertation geht:

Ich promoviere in einem Projekt zum Thema „Bewegung in der frühen Kindheit“. Das Projekt wird an vier Hochschulen beziehungsweise Universitäten durchgeführt. Wie im Projekt interessiere ich mich auch in meiner Dissertation vor allem für die Bewegung bei Ihnen ganz persönlich und in Ihrem Arbeitsalltag. Ich möchte hier ganz speziell von Ihnen erfahren, wie sich Mädchen und Jungen in der Kita bewegen und welche Erfahrungen Sie selbst als Frau oder Mann gesammelt haben.

Ich werde Ihnen im Rahmen der Diskussion verschiedene offene Fragen stellen, bei denen ich Sie bitte möchte, alles zu erzählen und mit den anderen zu diskutieren, was Ihnen einfällt und was für Sie wichtig ist. Sie haben dafür so viel Zeit, wie Sie brauchen. Ich werde Sie möglichst wenig unterbrechen. Für die spätere Auswertung werde ich die Diskussion digital aufzeichnen. Ist das für Sie soweit okay?

Gut, dann stelle ich Ihnen jetzt meine erste Frage...

I. Stimuli – Subjektive Theorien/Bedeutungsverständnis:

1. Jungen spielen Fußball, Mädchen tanzen – Erzieher*innen sind unterschiedlicher Meinung, wie sich Mädchen und Jungen in der Kindertagesstätte bewegen wollen – was meinen Sie?

Nachfrage: Was beobachten Sie in Ihrer Kita? Wo bewegen sich denn Mädchen? Wo bewegen sich Jungen?

Gegebenenfalls wenn dieser Aspekt zu kurz gekommen ist: Wie bewegen sich denn Mädchen/Wie bewegen sich Jungen?

2. Manche Erzieher*innen sagen, dass Jungen mehr Bewegung brauchen als Mädchen, die eher ruhigere Spiele bevorzugen. Wie sehen Sie das?

Nachfrage: Welche Bewegung brauchen denn Mädchen? ... Welche nicht? Welche Bewegung brauchen Jungen? ... Welche nicht?

3. Was meinen Sie? Wann bewegen sich denn Kinder wie ein Mädchen?/Wann bewegen sie sich wie ein Junge?

Nachfrage: Sind alle Mädchen/Jungen so? – Wenn nicht alle Mädchen/Jungen so sind:
Für welche Mädchen/Jungen gilt das, für welche nicht?

4. Wie schaffen Sie denn Bewegungsangebote für Jungen und Mädchen in Ihrer Kita?

Nachfrage: Was nehmen Sie da wahr, wie die Kinder darauf ansprechen / reagieren?

5. Ein männlicher Kollege bietet Bewegung in der Kita an – was ist anders, was ist gleich?

Nachfrage falls ein männlicher Kollege in der Kita arbeitet:

Wie bietet denn Ihr männlicher Kollege Bewegung für die Kinder an? Was können Sie beobachten?

6. Einige Eltern sagen, dass Jungen männliche Erzieher brauchen, weil sie besser mit ihnen toben und raufen können. Was meinen Sie?

II. Stimuli – Bewegungsbiografie:

7. In Ihrer Kindheit haben Sie sich ganz anders bewegt als Kinder heute ... Was meinen Sie dazu?

Nachfragen: Wie haben Sie sich in Ihrer Kindheit/Jugend bewegt? Wo haben Sie sich in Ihrer Kindheit/Jugend bewegt? Wenn Sie als Mann/Frau an den Schulsport zurückdenken, welche Erfahrungen haben Sie da gemacht (Bilder/Situationen fallen Ihnen ein)?

15.4 Transkriptionsregeln (nach Dresing/Pehl, 2011)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet.
3. Wort- und Satzabbrüche werden mit Schrägstrich / dargestellt. Anschließend wird groß weitergeschrieben.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
5. Pausen werden durch Auslassungspunkt in Klammern entsprechend der Länge von 1 (.) bis 3 (...) Sekunden markiert, längere als (Ziffer) in Klammern. Kürzere Pausen unter einer Sekunde werden nicht markiert. Wird eine Pause nach einem Wort- oder Satzabbruch gemacht, wird dies markiert.
6. Zustimmungde beziehungsweise bestätigende Lautäußerungen (wie Mhm) des Interviewers werden nicht transkribiert. Äußerungen wie mhm, ehm und äh des Befragten werden nicht transkribiert. Einsilbige Antworten wie bejahende (mh=hm, ah=ha) und verneinende (hm=mh, eh=eh) werden immer erfasst, wenn passend als „mhm (bejahend)“ oder „mhm (verneinend)“.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Großschreibung gekennzeichnet.
8. Jeder Sprecherbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Mindestens am Ende des Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. Emotionale, nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussagen unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Gleichzeitiges Sprechen wird im Text mit [] Klammern markiert.
11. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollten möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörung) oder (unv., Zug fährt vorbei). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort beziehungsweise der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.
12. Störungen werden in Klammern notiert.

13. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ oder einem andere, eindeutigen Namen und Doppelpunkt notiert. Bei mehreren Interviewpartnern wird mit dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder Name zugeordnet.
14. Es werden alle Informationen anonymisiert, die Rückschlüsse (Name, Ort, Alter, Straßename, Geschlecht, etc.) auf die Personen, die interviewt werden, zulassen. Die Information wird mit „xy (was wurde genau anonymisiert)“ markiert.