universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Doing Gender und Undoing Gender

Eine intersektionelle Analyse in einem Wiener Jugendzentrum

Verfasserin

Verena Unterhauser

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin / Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits

Dank

Meinen Eltern danke ich dafür, dass sie es mir ermöglicht haben, zu studieren.

Ein Dankeschön geht an Christa, Stefan und besonders an Ingrid und Pablo.

Danke, Marek.

Ein großer Dank geht an das Jugendzentrum: Dem Team möchte ich für seine Offenheit danken und für das Gefühl, willkommen zu sein. Bei den Jugendlichen bedanke ich mich für den Eintritt in ihre Welt und die Bereitschaft, sich auf meine Fragen einzulassen.

Dem Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Reinhold Stipsits danke ich für die Betreuung meiner Diplomarbeit.

Vielen Dank auch an meine Freund_innen und Studienkolleg_innen für ihr offenes Ohr und ihre Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 1

Theoretischer Teil 6

1 Frauen- und Geschlechterforschung und ihre Diskurse 6

1.1 Diskurs der Gleichheit 8

1.2 Diskurs der Differenz 8

1.3 Diskurs der Konstruktion 9

1.4 Diskurs des Postfeminismus und der Dekonstruktion 10

1.5 Diskurs der Intersektionalität 12

2 Die soziale Konstruktion von Geschlecht: Doing Gender, Undoing Gender und Intersektionalität 13

2.1 Garfinkels ethnomethodologische Studie über die Transsexuelle Agnes 13

2.2 Ethnomethodologie und Feminismus (Kessler und McKenna) 15

2.3 Institutionelle Reflexivität (Goffman) 17

2.4 Doing gender (West und Zimmerman) 18

2.5 Geschlecht als soziale Institution (Lorber) 20

2.6 Der vergeschlechtlichte Habitus (Bourdieu) 21

2.7 Männer- und Männlichkeitsforschung 23

2.7.1 Hegemoniale Männlichkeit (Connell) 24

2.7.2 Doing masculinity (Meuser) 26

2.8 Exkurs: Gleichberechtigung/Gleichstellung oder Benachteiligung qua Geschlecht? 27

2.9 Butler: Die heterosexuelle Matrix und die Dekonstruktion von Geschlecht 29

2.9.1 Butler und der Feminismus 31

2.9.2 Das Butlersche Subjekt 31

2.9.3 Die Zwangsordnung von Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren 32

2.9.4 Performativität 35

2.9.5 Veränderung von Geschlechternormen und Travestie als ihr Mittel 36

2.9.6 Von der Parodie zur Politik ... 37
2.10 Undoing Gender ... 38
2.10.1 Geschlechternormen (Butler) ... 39
2.10.2 Degendering (Lorber) ... 39
2.10.3 Undoing gender als Abbau von gender-Differenzen (Deutsch u. Risman) ... 40
2.10.4 Dethematisierung und De-Institutionalisierung von Geschlecht ... 41
2.10.5 Das Vergessen von Geschlecht (Hirschauer) ... 42
2.11 Intersektionalität ... 44
2.11.1 Auswahl der Kategorien ... 46
2.11.2 Doing difference ... 49
2.11.3 Mehrebenenansatz ... 50
2.12 Zusammenfassung ... 51
3 Jugend, Jugendarbeit und Geschlecht ... 52
3.1 Anforderungen durch Geschlecht in der Adoleszenz ... 53
3.2 Empirische Forschungsergebnisse zu Gleichstellung und Gleichberechtigung von weiblichen und männlichen Jugendlichen ... 57
3.3 Geschlechterreflektierende Jugendarbeit ... 62
3.3.1 Entwicklung der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit ... 63
3.3.2 Konstruktivistische, dekonstruktive und intersektionelle Ansätze in der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit ... 73
3.3.3 (Un)doing gender und Intersektionalität in pädagogischen Ethnographien ... 78
Empirischer Teil ... 80
4 Methode ... 80
4.1 Ethnographie ... 81
4.2 Interviews und Gruppendiskussionen ... 85
4.2.1 Transkription ... 88
4.3 Fragebögen ... 89
4.4 Zählung ... 89

4.5 Auswertung 90
5 Analyse 91
5.1 Das Feld 91
5.2 De-Institutionalisierung von Geschlecht 93
5.3 Zielgruppe 95
5.3.1 Herkunft 96
5.3.2 Geschlecht und Herkunft 96
5.3.3 Die Besucher_innen des gemischten Betriebs 97
5.3.4 Die Aktivitäten der Jugendlichen im Jugendzentrum 99
5.4 Mädchen und Raumaneignung 99
5.5 Das Verhältnis zwischen Mädchen und Burschen 104
5.5.1 Flirten und sich gegenseitig necken 106
5.5.2 Necken ist nicht nur heterosexuell 108
5.6 „Gayparty für diesen einen, wie heißt er?“ – Homosexualität 110
5.7 Doing masculinity 114
5.7.1 Doing masculinity *und* doing gentleman 116
5.7.2 Polizei – Gesetz und Gesetzesübertretung 117
5.7.3 Bundesheer 119
5.7.4 Schichtzugehörigkeit und Streben nach hegemonialer Männlichkeit 119
5.8 Mädchen und Raumenteignung 121
5.8.1 „Wieso haben wir eigentlich keine Mädchen?“ – Sexismus 122
5.8.2 Die Verteilung von Mädchen und Burschen auf die Betriebe 124
5.8.3 Der Mädchenbetrieb: Raum für Mädchen türkischer Herkunft 126
5.8.4 „Bist du keine Jungfrau, bist du eine Hure“ 130
5.8.5 Dragana greift durch – doing masculinity 134
5.9 „Verfehlte“ Männlichkeiten – Alter und Anderssein 135
5.10 Ethnizität 139

5.10.1 Rassismus ... 140
5.10.2 Wertigkeit der Sprachen ... 142
5.10.3 Partner_innenwahl ... 143
5.11 Behinderung ... 143
5.12 Gender in den Diskussionen ... 145
5.12.1 Diskussion 1 ... 145
5.12.2 Diskussion 2 ... 147
5.12.3 Interview 3 ... 148
5.12.4 Diskussion 4 ... 149
5.12.5 Diskussion 5 ... 149
5.12.6 Diskussion 6 ... 150
5.12.7 Zusammenfassung ... 153
5.13 Institution und Betreuer_innen ... 153
5.13.1 Alter – Geschlecht – Ethnizität ... 154
5.13.2 Pädagogische Arbeit ... 156
Conclusio ... 159
Quellenverzeichnis ... 166
Literaturverzeichnis ... 166
Internetquellen ... 176
Unveröffentlichte Quellen ... 176
Abstract ... 178
Lebenslauf ... 180

Einleitung

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz ist die (Weiter-)Entwicklung der Geschlechtsidentität, Liebesfähigkeit und Sexualität. Die Aneignung der Geschlechtsidentität vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit einer hierarchischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit, deren Normen und Erwartungen an die Jugendlichen herangetragen werden. (vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005: 176; King 2000: 40)

Obwohl das Geschlechterverhältnis seit den 1970er Jahren zunehmend aufgebrochen wird, Rechtswesen und Bildungsgrad der Geschlechter sich angeglichen haben, werden Frauen nach wie vor benachteiligt: Die Zuständigkeit für Hausarbeit, Erziehung und Pflege fällt sowohl im privaten wie öffentlichen Bereich weiterhin großteils auf Frauen, sie werden für gleiche Arbeit schlechter entlohnt, haben weniger Chancen auf Karriere. Jungen und Mädchen tendieren immer noch dazu, geschlechtstypische, ungleich bewertete und entlohnte Berufe zu ergreifen. Sexuelle Gewalt trifft weitaus häufiger Frauen. (vgl. Winker/Degele 2009: 10, 46; Kuhlmann 2009: 134ff)

Andererseits hat sich das Mädchenbild im Laufe der Jahrzehnte gewandelt: Sie sehen sich nicht mehr schwach und unterdrückt, sondern selbstbewusst, stark, durchsetzungsfähig und gleichzeitig feminin, empathisch und rücksichtsvoll. Dieses Bild gilt als normative Vorlage (vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005: 172; Bruhns 2004: 21)

Für Jungen zählt weiterhin hegemoniale Männlichkeit (Connell 2006) als normatives Leitmuster (Dominanz- und Wettbewerbsorientierung, Härte, Abwehr von Gefühlen). Allerdings hat auch hegemoniale Männlichkeit im Zuge von Modernisierungs- und Gleichberechtigungstendenzen eine Erschütterung und auch Auflockerung erfahren. (vgl. Böhnisch 2008: 64, 74; Bentheim u.a. 2004: 32, 57)

Soziale Ungleichheit zwischen Männern und Frauen wurde von der Neuen Frauenbewegung in den 1970ern ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Geschlecht markiert ein soziales Unterscheidungsmerkmal auf dem die Benachteiligung und Unterdrückung von Frauen beruht. Feministinnen machten Geschlecht als Strukturgeber für soziale Ungleichheit wieder zum Thema und engagierten sich für eine gerechte Teilhabe von Frauen an gesellschaftlichen Rechten und Gütern.

Soziale Gerechtigkeit ist zentraler Bezugspunkt der Sozialpädagogik. Bis in die 1960er lief die sozialpädagogische Auseinandersetzung jedoch ohne Berücksichtigung der Kategorie

Geschlecht, die Thematisierung von Geschlecht galt als rückständig, ein geschlechtsneutraler Diskurs wurde angestrebt, der in einer „männlichen“ Sprache geführt wurde (der Pädagoge etc.). Solange Geschlecht faktisch eine soziale Strukturkategorie darstellt, die Privilegierung bzw. Benachteiligung nach sich zieht, ist ihre Reflexion für die Sozialpädagogik unumgänglich, da soziale Ungleichheit in ihren Handlungsfeldern sonst, gewollt oder nicht, fortgeschrieben wird. (vgl. Schimpf 2002: 207ff)

Im Zuge der Neuen Frauenbewegung in den 1970ern wurde die Benachteiligung von Mädchen und Frauen auch in sozialpädagogischen Feldern offen gelegt. Frauenbewegte Pädagoginnen skandalisierten die Unterdrückung und Gewalt gegen Mädchen und Frauen in einer patriarchalischen Gesellschaft und in der Offenen Jugendarbeit. Jugendarbeit als sozialpädagogisches Handlungsfeld richte sich nur an Bedürfnissen und Interessen der Jungen aus und lasse die Verdrängung der Mädchen durch sexistische Raumaneinung der Jungen aus den Einrichtungen walten. Um geschlechtsspezifischer Unterdrückung entgegenzuwirken und Mädchen in die Jugendarbeit zu inkludieren haben feministische Pädagoginnen die feministische Mädchenarbeit begründet. In geschlechtshomogenen Räumen sollten Selbstbewusstsein und Potentiale von Mädchen und jungen Frauen gefördert werden. Das hierarchische Geschlechterverhältnis wurde bis in die 1980er hinein allerdings nur von Frauen sozialpädagogisch bearbeitet, während Männer sich kaum an der Diskussion beteiligten. Mitte der 1980er wurde die Jungenarbeit von Pädagogen ins Leben gerufen, um sowohl sexistische Haltungen bei Jungen abzubauen, als sie auch bei geschlechtsspezifischen Schwierigkeiten zu unterstützen. Neben Mädchen- und Jungenarbeit sind heute geschlechterreflektierende Grundsätze mehrheitlich auch in koedukativen Angeboten der Jugendarbeit verankert. (vgl. Gottschall 2010: 201; Kuhlmann 2009: 129; Maurer 2001: 135, 140; Horstkemper 2001)

Mit der Neuen Frauenbewegung ist das Geschlechterverhältnis in Bewegung geraten, starre Binaritäten wurden aufgebrochen. Schon vor einem Jahrzehnt konstatierte die Shell Jugendstudie eine Angleichung der Lebensmuster von Jungen und Mädchen, im Bildungssystem haben Mädchen ihre männlichen Altersgenossen bereits überholt (vgl. Deutsche Shell 2002). Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse haben zu einer Individualisierung und Pluralisierung geführt, die auch die Auflösung traditioneller Geschlechterrollen erfasst habe (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994).

Parallel dazu ist von feministischer Seite die Rede von der „ungleichen Gleichheit“, wonach Mädchen nicht mehr benachteiligt erscheinen und auch nicht mehr als Unterdrückte gesehen werden möchten. Dennoch bestehen geschlechtsspezifische Ungleichheiten zu ihrem Nachteil fort (vgl. Oechsle/Geissler 1998). Aktuellere Studien verweisen auf eine komplexe, kontextabhängige Koexistenz von Gleichheit und Benachteiligung, in der Gleichberechtigungsforderungen neben traditionellen Geschlechterrollen und der traditionellen, ungleich bewerteten Arbeitsteilung bestehen (vgl. Kormer/Kromer 2008: 74). Ethnographische Studien über die interaktive Herstellung von Geschlecht (doing gender) bei Kindern und Jugendlichen stellen sowohl ein situatives Dramatisieren als auch ein Fallenlassen der Geschlechterunterscheidung fest (vgl. Faulstich-Wieland u.a. 2004; Rose/Schulz 2007: 227f) und kritisieren den moralisierenden Problemblick der Geschlechterpädagogik, da nicht jede Unterscheidung Diskriminierung bedeute, sondern auch zum Vergnügen eingesetzt wird (vgl. Rose/Schulz 2007: 21ff). Mit der Erweiterung des Konzepts des doing gender um undoing gender rücken in der Forschung auch Interaktionsvorgänge der Neutralisierung und des Aufbrechen der Geschlechterhierarchie und des Hintergehens von heteronormativen Zwängen in den Blick (vgl. Bidwell-Steiner/Krammer 2010; Fritzsche 2012). Die gegenwärtige Debatte um Intersektionalität hat zudem die Analyseperspektive für gender als „interdependente Kategorie“ (Walgenbach 2007) eröffnet. Geschlecht ist nicht die einzige soziale Kategorie, auf der Dominanz und Herrschaftsverhältnisse beruhen, sondern ist mit anderen Ungleichheit erzeugenden Kategorien verflochten, die vielfältige Subjektpositionen hervorbringen. Diese Verflechtung gilt es sowohl für die sozialpädagogische Forschung als auch für die praktische Reflexion zu berücksichtigen (vgl. Busche/Stuve 2010; vgl. Bronner 2010).

Der gegenwärtige Forschungsstand zeigt ein Bild der Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Ungleichheit, von Dramatisierung und Neutralisierung von Geschlecht bei Jugendlichen. Die Auseinandersetzung mit Intersektionalität fordert die Berücksichtigung des Ineinandergreifens von Kategorien sozialer Ungleichheit. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Diplomarbeit richtet sich auf das sozialpädagogische Feld der Offenen Jugendarbeit und liegt in der Ergründung der Frage, ob, wann und wo die Geschlechterunterscheidung zur Herstellung von Ungleichheit, Hierarchie oder Gleichheit, Ein- oder Ausschließungen in den Interaktionen der Jugendlichen (re)produziert wird oder ob Geschlecht nicht thematisiert wird und neutral bleibt. Damit verbunden ist die Frage, inwiefern weitere soziale Kategorien in der Interaktion

eine Rolle spielen. Des Weiteren ist von Interesse, welchen Einfluss die Institution und die Pädagog_innen[1] auf die Interaktionen der Jugendlichen haben.

Am Beispiel eines Jugendzentrums in Wien wird den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

(1) Wie bringen die Jugendlichen Geschlecht in der Interaktion hervor?

(2) In welchen Situationen werden Differenzen „vergessen" bzw. dethematisiert?

(3) Werden dabei (neue oder alte) Benachteiligungen (re-)produziert?

(4) Wie strukturieren neben Geschlecht weitere soziale Kategorien die Interaktionen im Feld?

(5) Welche Gruppenbedeutung und/oder subjektive Bedeutung hat Geschlecht für die Agierenden und wie stimmt das verbal Konstruierte mit der eigenen Praxis überein?

(6) Welche Rahmenbedingungen stellt die Institution Jugendzentrum für die Interaktions- und Konstruktionsprozesse bereit?

Die Forschungsfragen sollen anhand eines ethnographischen Zugangs durch teilnehmende Beobachtung im Jugendzentrum, fünf Gruppendiskussionen und ein Interview mit Jugendlichen sowie ein Interview mit zwei Jugendbetreuern beantwortet werden. Ergänzt wird die Erhebung durch quantitative Analysen. Als Auswertungsverfahren dient die Grounded Theory.

Den theoretischen Hintergrund der Arbeit bilden konstruktivistische, dekonstruktivistische und intersektionelle Zugänge zu Geschlecht. Um die interaktive Produktion von Geschlechterverhältnissen in Verschränkung mit zusätzlichen sozialen Kategorien im Jugendzentrum zu analysieren, wird auf das Konzept des „doing gender" (West/Zimmerman 1987), auf das Konzept des „undoing gender" (Hirschauer 1994, 2001, Deutsch 2007; Butler 2011), sowie auf den Ansatz der Intersektionalität zurückgegriffen. Um (hetero)normative Vorgaben im Feld zu untersuchen, wird an Butler (1991, 1997, 2011) angeknüpft. In der Analyse berücksichtigt werden die Mirkoebene (die Ebene der Interaktion) und die Mesoebene (Ebene der Institution).

[1] Der Gender_Gap ist eine Schreibweise, die betonen will, dass es Geschlechter gibt, die sich außerhalb der hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit befinden, die damit Berücksichtigung finden sollen.

Die Arbeit besteht aus einem Theorieteil, in dem der theoretische Zugang erläutert wird. In einem weiteren Kapitel werden der Zusammenhang von Adoleszenz und Geschlecht sowie die Entwicklung der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit ausgeführt.

Im empirischen Teil werden zunächst die Forschungsmethoden und das Auswertungsverfahren expliziert. Anschließend wird das Untersuchungsfeld vorgestellt, woran die Auswertung der erhobenen Daten anschließt.

Theoretischer Teil

1 Frauen- und Geschlechterforschung und ihre Diskurse

Die Frauenforschung entstand in den 1970er Jahren in enger Verbindung mit der politischen Frauenbewegung[2]. Sie engagierte sich parteilich für einen Abbau von Frauendiskriminierung, prangerte die Gleichsetzung von Mensch=Mann und Frau=Geschlechtlichkeit und die Verbindung von Mann mit Rationalität, Universalität, Objektivität in den Wissenschaften an. Die Wissensgenerierung in der Wissenschaft wurde in ihrer Funktion als Legitimation männlicher Herrschaft entlarvt. Wissenschaft produzierte Wissen über Frauen, schloss sie selbst aber bei dieser Produktion aus. Die Frauenforschung richtete sich gegen „Natur-der-Frau"-Argumentationen, die die Unterdrückung von Frauen legitimierten und stützten. (vgl. Gildemeister 2009: 213ff)

Wichtige Schwerpunkte empirischer und theoretischer Auseinandersetzung in der Frauenforschung waren geschlechtsspezifische Sozialisation und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, womit die historische und gesellschaftliche Gewachsenheit von angeblich natürlichen Gegebenheiten aufgedeckt werden sollte (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992: 205). Das Patriarchat diente als zentraler Begriff der Frauenforschung, mit dem die umfassende Unterdrückung aller Frauen durch Männer, ihre Ausbeutung und Reduktion auf unentlohnte Reproduktion (Haushalt, Erziehung und Pflege), die Kontrolle von Körper und Sexualität der Frauen durch Männer, der Ausschluss von ökonomischen Ressourcen und männerbündischen Strukturen gesellschaftstheoretisch[3] untersucht wurde (vgl. Meuser 2010b: 81ff; Haug 2010: 52).

Ab Mitte der 1980er Jahre und verstärkt ab Anfang der 1990er entwickelte sich aus der Frauenforschung die Geschlechterforschung/Genderforschung. Die in der amerikanisch-englischsprachigen Genderforschung eingeführte Unterscheidung von „sex" und „gender" wurde allmählich auch in die deutschsprachige Auseinandersetzung eingeführt. In den USA war sie schon seit zwanzig Jahren in Verwendung, zunächst nur als grammatische Kategorie, dann als Hinweis auf die soziale und kulturelle Konstruktion von Geschlechtsidentität. Als

[2] Die Neue oder Zweite Frauenbewegung ging im deutschsprachigen Raum aus der 1968er-Studentenbewegung hervor und richtete sich mit dem Slogan "Das Private ist politisch!" gegen die Unterdrückung der Frauen im Patriarchat. Sie drückte sich im Engagement gegen das Abtreibungsverbot, in der Forderung weiblicher Bedürfnisse in der Sexualität, in öffentlichen Coming Outs von Lesben und in Frauen-Selbsterfahrungsgruppen aus (vgl. Schwarzer 1981, zit. n. Kunert-Zier 2005: 22).

[3] Gesellschaftstheorie analysiert auf der Makroebene gesamtgesellschaftliche Strukturen und die darin eingebetteten Organisationen und Institutionen.

ideologiekritisches Instrument sollten die Begriffe die Unterdrückung von Frauen als Effekt von geschichtlichen Entwicklungen aufzeigen und nicht als Effekt natürlicher Unterschiede. „Sex“ meint die biologischen Unterschiede der Geschlechter, also die körperliche Verfasstheit einer Person, aufgrund derer sie anhand von Bestimmungskriterien (Morphologie, Anatomie, Physiologie, Hormone, Genitalien, Chromosomen, Bartwuchs, die weibliche Brust etc.) entweder der weiblichen oder männlichen Geschlechtsklasse zugeordnet wird. „Gender“ hingegen bezeichnet das soziokulturelle Geschlecht. Es gibt im Deutschen keine hinreichende Entsprechung, weshalb versucht wird, gender mit Begriffen wie Geschlechtsidentität, Geschlechtscharakter, Geschlechtsrolle oder auch Geschlechterverhältnisse abzudecken. (vgl. Braun/Stephan 2000: 9f) Gender bezeichnet demzufolge das sozio-kulturelle Geschlecht, das ein Mensch im Laufe seiner Sozialisation erwirbt, je nach dem ob er auf der Grundlage von „sex“ als männlich oder weiblich eingestuft wird (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992: 205).
Die begriffliche Unterscheidung von sex und gender soll die „kulturelle Kodierung von Körper“ (Braun/Stephan 2000: 10) aufzeigen. Das soziale Geschlecht muss weder mit dem biologischen zusammenfallen, noch kann es zwangsläufig aus der Natur abgeleitet werden – es ist vielmehr Ergebnis von historischen und kulturellen Zuschreibungspraxen. Ethnologische Studien zeigen, dass gender in verschiedenen Kulturen anders ausgeprägt ist und es auch mehr als zwei Geschlechter als weiblich und männlich geben kann (vgl. ebd.). Gender wendet sich gegen die Vorstellung der „Universalität und Unveränderlichkeit von Geschlechterunterschieden“ (Lorber 2003: 33).

Frauenforschung und Geschlechterforschung sind nicht klar unterscheidbar, beide thematisieren Geschlecht als Diskriminierungsgrund. Ein Unterschied zeigt sich im Umgang mit Begriffen: Während in der Frauenforschung mit dem Ziel einer weiblichen Identitätspolitik eine Wesensbestimmung der „Frau“ vorgenommen wurde, untersucht die Geschlechterforschung anhand der sex-gender-Unterscheidung die gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschlecht. Die Differenz zwischen den Geschlechtern wird in der Frauenforschung eher betont, „typisch“ weibliche Eigenschaften, Fähigkeiten und die Lebenswelt von Frauen werden aufgewertet bzw. der männlichen gegenüber für höherwertig erklärt (vgl. Gildemeister 2009: 214). Demgegenüber stellt die Geschlechterforschung die Zweigeschlechtlichkeit insgesamt in Frage und geht nicht nur gesellschaftstheoretisch vor, sondern analysiert vorwiegend interaktionstheoretisch, durch eine mikrosoziologische[4]

[4] Die Mikrosoziologie erforscht die Interaktionen von kleinen sozialen Einheiten, zwischen einzelnen Individuen und in kleinen Gruppen.

Perspektive, die empirische Konstruktion von Geschlecht. Mit gender wird die dichotome, eindimensionale Gegenüberstellung von männlich-weiblich aufgebrochen, das Forschungsinteresse erweitert sich auch auf männliche Lebenswelten (men studies). (vgl. Meuser 2010b: 79, 84-86; Treibel 2006: 123; Gildemeister 2009: 214)

Meist werden beide zu Frauen- und Geschlechterforschung, zusammengeführt, innerhalb der Disziplin lassen sich mehrere Diskurse auffächern:

1.1 Diskurs der Gleichheit

In der Ersten Frauenbewegung um 1900 forderten Feministinnen Gleichheit in Recht und Bildung für Frauen und kämpften gegen naturalisierte Begründungen der Differenz bzw. der Diskriminierung von Frauen (vgl. Lutz/Wenning 2001: 13). Bis heute forderten und fordern Frauenbewegungen die Gleichbehandlung, Gleichstellung und Gleichberechtigung gegenüber Männern. Darin liegt bereits der Verweis auf eine konstitutive Differenz: „Die Forderung der Gleichberechtigung von Frauen beinhaltet denknotwendig den Aspekt der Differenz der Geschlechter." (Micus-Loos 2004: 113)

1.2 Diskurs der Differenz

Die Forderung der Gleichheit mit Männern beinhaltet die Gefahr der Anpassung von Frauen an den männlichen Maßstab. Die differenztheoretische Position in der Frauenforschung widersetzt sich diesem Maßstab und lehnt das androzentrische Denken in Politik, Moral, Recht und Wirtschaft ab. Weiblichkeit und die Lebenswelt von Frauen erfährt Anerkennung, Aufwertung und Höherstellung gegenüber Männlichkeit. Letztere wird gleichgesetzt mit patriarchal, aggressiv, zerstörerisch, inhuman. Weiblichkeit hingegen sei moralisch überlegen, pazifistisch, versorgend und emotional. Diese Eigenschaften müssten Frauen in die Politik, Wirtschaft und Wissenschaft tragen. Mit der Gegenüberstellung des männlichen und weiblichen Geschlechtscharakters, kommt es allerdings zu einer Wesenszuschreibung/ Essentialisierung von „Frauen". Die Kritik am Differenzdiskurs bemängelt die Verstärkung und Einbetonierung des (unterstellten) wesensmäßigen Unterschieds zwischen Frauen und Männern. (vgl. Lutz/Wenning 2001: 14; Micus-Loos 2004: 113ff)

1.3 Diskurs der Konstruktion

Es gibt mehrere Varianten des Konstruktivismus[5], für die vorliegende Arbeit ist der ethnomethodologische Konstruktivismus von Relevanz. Als Ableger des Symbolischen Interaktionismus untersucht die Ethnomethodologie „wissens- und alltagstheoretische Fragestellungen" (Kahlert 2000: 24), nämlich wie soziale Wirklichkeit hergestellt wird.

Harold Garfinkel, der Begründer der Ethnomethodologie, vertrat eine Soziologie des Alltagslebens, für die jeder Augenblick in der Konstitution von Bedeutungen in Interaktionen wichtig ist. Seine Studien verfolgten das Ziel, das selbstverständliche Wissen der eigenen Kultur[6], die regelgeleiteten, unhinterfragten Rituale und Sequenzen der Alltagskommunikation, genannt Ethno-Methoden[7], zu erfassen (vgl. Treibel 2006: 106). Demnach vollziehen die Individuen routinierte, ihnen nicht bewusste Darstellungspraktiken, Zuschreibungen und Wahrnehmungen. Sie reproduzieren eine für sie sinnhafte, vernünftige soziale Ordnung. Die Realität wird durch andauernde soziale Handlungen der Akteur_innen „gemacht". (vgl. Treibel 2006: 105-109; Micus-Loos 2004: 116, Kahlert 2000: 24)

Für die Weiterentwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung bedeutet der Rückgriff auf die Ethnomethodologie die Infragestellung der natürlichen Zweigeschlechtlichkeit: Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit ist nicht naturgegebene Tatsache, sondern Ergebnis sozialer Zuschreibung und Praxis, Geschlecht „ist nicht etwas, was wir ‚haben' oder ‚sind', sondern etwas, was wir tun" (Hagemann-White 1995: 183). Aus der Ethnomethodologie ist das Konzept des „doing gender", als „fortlaufenden Praxis der Herstellung sexuierter Individuen und sozialer Arrangements" (Hirschauer 1995: 69) hervorgegangen. Es wird nicht nach dem Warum[8] des *Geschlechtsunterschieds* gefragt, sondern nach dem Wie der *Geschlechterunterscheidung*: „Wie kommt es zur binären Klassifikation von zwei

[5] Der kognitionstheoretische bzw. Radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass die Realität als solche für den Menschen nicht erkennbar ist. Er kann sich von der Realität nur eine Konstruktion als Effekt neuronaler Prozesse schaffen. Für die aktuellen theoretischen Entwicklungen in der Geschlechterforschung wird diese Richtung nicht mehr herangezogen (vgl. Micus-Loos 2004: 115, Kahlert 2000: 22f). Der Sozialkonstruktivismus und der ethnomethodologische Konstruktivismus betrachten die soziale Realität als über soziale Interaktionsprozesse kollektiv geschaffene Sozialordnung. Der Unterschied zwischen den beiden ist, dass der Sozialkonstruktivismus die soziale Konstruktion der Realität *theoretisch* annimmt, der ethnomethodologische Konstruktivismus hingegen das Konstruieren von sozialen Gegebenheiten *empirisch* beobachten und untersuchen will (vgl. Micus-Loos 2004: 115).

[6] „Die Erforschung des Alltagswissens und des Alltagshandelns besteht darin, die Methoden als problematische Phänomene zu behandeln, nach denen die Mitglieder einer Gesellschaft, indem sie haupt- oder nebenberuflich – Soziologie betreiben, die sozialen Strukturen des Alltagshandelns beobachtbar machen (Garfinkel 1973: 292)."

[7] „Ethno-Methoden" sind diejenigen Strategien, die Mitglieder einer Gruppe/Gesellschaft anwenden, um eine gemeinsame Wirklichkeit zu erschaffen und aufrechtzuerhalten (vgl. Kelle 2000: 120).

[8] Die Frage nach dem Warum des Geschlechtsunterschieds führt durch die Hintertür zur Bestätigung der zwei Geschlechter und ihrer Legitimität (vgl. Hirschauer 1995: 70).

Geschlechtern, und wie funktioniert die alltägliche Aufrechterhaltung dieser Exklusivität?“ (Micus-Loos 2004: 116). Im doing gender wird Männlichkeit als Dominanz und Weiblichkeit als Unterordnung andauernd symbolisch vollzogen (vgl. Hagemann-White 1995: 187).

Kritik am mikrosoziologischen „doing gender“ ist an der Ausblendung der Makro-Ebene geäußert worden. Denn die Herstellung und Aufrechterhaltung von Geschlecht ist an umfassende Macht- und Herrschaftsverhältnisse gebunden, die in singulären Gesprächen zwischen beliebigen Interaktionen nicht ausreichend analysiert werden kann. Gesellschaftstheoretische Aussagen bezüglich ungleichen Zugangs zu Ressourcen und unterschiedliche Lebenschancen geraten mit dem Konstruktivismus unzureichend ins Blickfeld. (vgl. Winker/Degele 2009: 21; Hagemann-White 1995: 189) Auf der anderen Seite wird demgegenüber eingewendet, Macht und Inferiorisierung des Weiblichen sei schon in die Interaktion eingeschrieben und damit für die Forschung zugänglich (vgl. Kahlert 2000: 29f).

1.4 Diskurs des Postfeminismus und der Dekonstruktion

Der Postfeminismus entwickelte sich Anfang der 1990er Jahre im angloamerikanischen Raum in Auseinandersetzung mit dem Poststrukturalismus[9] und in kritischer Absetzung zum Feminismus. Der Wandel vom Feminismus zum Postfeminismus lässt sich am Verständnis der Begriffe Geschlecht, (Geschlechts-)Identität (sex und gender), und der Konstitution des (weiblichen, feministischen) Subjekts festmachen.[10] (vgl. Heinrichs 2001: 72f)

---

[9] „Poststrukturalismus“ ist ein Sammelbegriff für Philosoph_innen und Wissenschaftler_innen aus Soziologie, Psychoanalyse, Literaturkritik, die in den späten 1960er bis 1980er Jahren vor allem in Frankreich wirkten und den Strukturalismus revidierten bzw. neu definierten. Dazu gehören Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Luce Irigaray, Judith Butler, u.a.. Als gemeinsame Basis gilt die linguistische Wende (linguistic turn), da die hierunter versammelten Ansätze von einer Semiotisierung der Welt und Wissenschaft ausgehend ihre Theorien entwickeln (vgl. Berressem 2004: 218f).

[10] Die Trennung zwischen Feminismus und Postfeminismus ist künstlich, weist aber auf eine Kritik traditioneller feministischer Begriffe hin. Kritisiert wird die feministische Identitäts- und Repräsentationspolitik, da sie an einem bipolaren anatomischen Geschlecht und der heterosexuellen Geschlechtsidentität festhalte. Die Kategorie „Wir Frauen“ stabilisiere die hegemoniale heterosexuelle Matrix und erzeuge Ausschlüsse (Transgender und Homosexuelle werden nicht repräsentiert) (vgl. Heinrichs 2001: 72, 164). Der Postfeminismus strebt eine politische Praxis und Theorie an, bei der „Frauen“ nicht mehr substantiell, in sich konsistent und identitär sind. Die Bewegung solle hingegen offen und wachsam bleiben gegenüber denen, die sie ausschließt (vgl. ebd.: 73). Während im Feminismus das autonome, spezifisch weibliche Subjekt gesetzt ist, wird es im Postfeminismus „postsouverän“ gedacht: es steht dem Diskurs nicht aufgeklärt und zielorientiert gegenüber – es „wird“ erst durch die Regeln von Sprache und Diskurs, die dem Subjekt immer schon vorausgehen (vgl. ebd.: 150, 179). Auch „Identität“ als durchgängige Ich-Identität wird verworfen, dies sei ein westliches phallozentrisches Ideal, das die Multiplizität und Fragmentierung des Ich verdränge. Zentral ist die Erkenntnis, dass ein Subjekt erst zum Subjekt wird, indem es „geschlechtlich“ wird (in einer heterosexuellen Ordnung bedeutet das: anatomisch eindeutig – entweder männlich oder weiblich, mit der passenden Geschlechtsidentität – entweder Mann oder Frau mit heterosexuellem Begehren) (vgl. ebd.: 154f). Auch das im Feminismus verwendete sex als biologische Grundlage und „anthropologische Konstante“ (ebd.: 124) wird als diskursives Produkt entlarvt. Mit dem Schema

Seine prominenteste Vertreterin ist Judith Butler. Mittels diskursanalytischer, dekonstruktiver und sprachphilosophischer Ansätze demonstriert sie die diskursiv-sprachliche und performative Erzeugung der zwangsheterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit. Auch Körper werden in dieser Matrix systematisiert und kategorisiert, ja erst durch diese Matrix hindurch als männlich/weiblich erkennbar. Geschlecht (sex), Geschlechtsidentität (gender) und sexuelles Begehren, das nicht in diese Matrix passt, wird verworfen und ausgeschlossen. Sie verweist auf die Vielfalt der Geschlechter und setzt auf die Destabilisierung der Geschlechterordnung durch Verwirrung und Spiel. (vgl. Butler 1991, 1997, 2011; Lutz/Wenning 2001: 14; Heinrichs 2001: 71; Kahlert 2000: 38)

Dekonstruktion[11] ist in der Geschlechterforschung zu einem zentralen Verfahren avanciert. Der Dekonstrukivismus geht auf die von Jaques Derrida entwickelte textuelle Strategie der Dekonstruktion zurück, mit der die Konstitutionsbedingungen des Logozentrismus in der abendländischen Philosophie offengelegt werden. Sie beruht auf scheinbar horizontalen Gegensatzpaaren, wie Mann-Frau, denen aber eine Hierarchie inhärent ist: der unterlegene Pol ist jeweils der „weibliche“. (vgl. Lutz/Wenning 2001: 17ff) Mit der Aufdeckung dieses Mechanismus ist eine Umwertung, Bedeutungsverschiebung und Anerkennung der „Heterogenität und Vielfalt“ der Kategorien „Frau“ und „Mann“ möglich. Als Begriffe konstituieren sie sich erst durch eine aufeinander verweisende Differenz, sind aber nicht letztgültig bestimmbar. Ein nicht-hierarchisches, nicht-binäres Denken der Geschlechterdifferenz, sowie vielfältige Geschlechter können mittels Dekonstruktion in der

---

„sex-gender“ bleibe die natürliche Setzung von Körper als weiblich oder männlich unangetastet. Auch Körper sei eine „gegenderte“ Kategorie, die vordiskursiv nicht fassbar ist (vgl. ebd.: 125f).

[11] Derrida bezeichnet die abendländische Philosophie als logozentrisch, d.h. sie nimmt ihren Ausgang von einem absoluten, transzendentalen Konzept im Zentrum ihres Denkens, wie Gott, Phallus, Mensch, dem eine außersprachliche Präsenz zugesprochen wird und sprachliche Bedeutung fixiert. Es ist ein vereindeutigendes Systemdenken, das die Offenheit und Bedeutungsvielfalt mittels Binaritäten strukturiert: Subjekt-Objekt, Kultur-Natur, Geist-Materie, Seele-Körper, Mann-Frau. Der erste Begriff der Paare ist dabei das Höherwertige. Indem der Logozentrismus mit binärem Denken Zwang ausübt, ist er mit Macht unterlegt und strebt die ideologische Kontrolle bzw. die Definitionsmacht über die Realität an. (vgl. Zapf 2004b: 26)
Mittels Dekonstruktion wird ein einheitlicher Text aufgebrochen und das Spiel der Signifikanten (Bedeutungsvielfalt und -aufschub, Intertextualität) aufgezeigt. Dekonstruktion meint die Befreiung aus Hierarchisierungen in „Rassen“-, Klassen- und Geschlechterbeziehungen. Sie ist ein Verfahren der Dezentrierung und Enthierarchisierung im Text, das Höherwertige, Mächtigere wird ausgehöhlt, denn es braucht immer das von ihm Marginalisierte, Unterdrückte, auch wenn es unsichtbar gemacht wurde (vgl. Zapf 2004a: 22f). Das Auflösen binärer Oppositionen, den enthierarchisierten Prozess von Differenzen beschreibt er mit dem Kunstwort „différance“ (ebd.). Signifikate (Bedeutung, das Bezeichnende, die Vorstellung) können nicht eingeholt werden, da die Signifikanten (materieller Zeichenträger, Lautbild) in einem unendlichen Prozess aufeinander verweisen und sich verschieben. Anstelle eines eindeutigen Systems mit einem fixen Zentrum rückt das Spiel ohne Zentrum, die Befreiung des Denkens aus traditionellen wissenschaftlichen Zwängen, aus harmonisierenden Sinnkonstruktionen, Machtstrukturen der Gesellschaft, Geschlechterrollen etc. (vgl. Zapf 2004b: 26). Identität ist nicht einheitlich und zentriert, sondern plural, „ein Ort des Spiels verschiedener Bilder des Selbst“ (ebd.).

sprachlich-symbolischen Ordnung ihren Platz erhalten. (vgl. Kahlert 2000: 32-39) Dekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht üben eine radikale Kritik an der Essentialisierung von Geschlecht, Identität und Natur, an der Praxis der Dichotomisierung und Hierarchisierung von Geschlecht in den westlichen Kulturen. Sie vollziehen eine grundlegende Subversion gegen die zweigeschlechtliche Ordnung, dem festgefügten Schemata der unterdrückten „Frau“ und verstehen Geschlecht und Sexualität nicht als ein für alle Mal in einem Subjekt fixiert, sondern als fließende Kategorien (vgl. Braun/Stephan 2000: 10; Lorber 2003: 45). Kritik ernten dekonstruktive Zugänge mit der Auffassung, soziale Ungleichheit und Unterdrückung mit der Veränderung von Sprechen und Schreiben verändern zu können (vgl. Bourdieu 1997: 98f; Kahlert 2000: 39f).

In der Frauen- und Geschlechterforschung hat sich eine Gleichsetzung von Konstruktion und Dekonstruktion verbreitet, obwohl sie zweier verschiedener wissenschaftstheoretischer Hintergründe entstammen. Zusammenfassend geht der ethnomethodologisch-konstruktive Zugang der interaktiven Konstruktion von Geschlecht in Alltagswissen und -handlungen nach; Dekonstruktion geht textimmanenten Differenzen (z.B. der Geschlechterdifferenz) und ihren machtvollen Hierarchisierungen in Sprache, Schrift und symbolischer Repräsentation auf den Grund. (vgl. Villa 2010: 148; Kahlert 2000: 40)

1.5 Diskurs der Intersektionalität

Schon zu Beginn der Frauenforschung wurde vor allem von Schwarzen Frauen in den USA die Gleichsetzung von Frau mit weiß, bürgerlich, heterosexuell, christlich, westlich in Forschung und Theorie des Feminismus kritisiert. Frauen der Dritten Welt, Jüdinnen, Lesben u.a. fühlten sich ausgeschlossen und fanden ihre besondere Betroffenheit von Diskriminierung im feministischen Mainstream nicht wieder. Schließlich setzte sich gegen Ende der 1980er der Begriff der intersectionality von Kimberelé Crenshaw in der Diskussion um die Überschneidung und Verflechtung von Geschlecht mit weiteren sozialen Ungleichheitskategorien, wie „Rasse“ und Klasse, durch. Intersektionalität ist gegenwärtig dergestalt im Aufschwung, dass darüber debattiert wird, ob der Ansatz das neue Paradigma der Frauen- und Geschlechterforschung darstellt. Der Begriff meint keine fest umrissene Forschungsmethode, sondern ein sensibilisierendes Konzept für die Wahrnehmung unterschiedlicher Subjektpositionen in der Empirie und Theorie. Intersektionalität will der Heterogenität von Macht- und Dominanzverhältnissen gerecht werden und strebt eine Analyse im Wechselverhältnis mehrerer Ebenen, der Mikro-, Makro- und Mesoebene, an.

(vgl. Lenz 2010: 158; Lutz u.a. 2010: 9, 17; Klinger/Knapp 2007: 21; Hagemann-White 2011: 21f; Winker/Degele 2009: 10ff, 25; Smykalla/Vinz 2011a: 10; Walgenbach 2007: 25-39).

2 Die soziale Konstruktion von Geschlecht: Doing Gender, Undoing Gender und Intersektionalität

Die im Folgenden skizzierten Theorien, die aus den drei letztgenannten Diskursen entstammen, dienen als Analysefolie für die in dieser Arbeit vorgelegte empirische Untersuchung in einem Wiener Jugendzentrum. Berücksichtigt werden verschiedene theoretische Ansätze sozialer Konstruktion und Dekonstruktion, die mit den Begriffen doing gender, undoing gender, vergeschlechtlichter Habitus, Dethematisierung und De-Institutionalisierung von Geschlecht usw. operieren. Das Konzept der Intersektionalität, das in dieser Arbeit Anwendung findet, hat die Auseinandersetzung von Geschlecht um weitere soziale Kategorien und Ebenen (interaktive Ebene, Meso- und Makroebene, Ebene symbolischer Repräsentationen) erweitert.

2.1 Garfinkels ethnomethodologische Studie über die Transsexuelle Agnes

Wegweisend für das ethnomethodologische Verständnis von Geschlecht als Konstruktion war die Studie Garfinkels über die Transsexuelle Agnes, in der er verdeutlicht, dass Männlichkeit und Weiblichkeit nicht einfach nur an körperliche Geschlechtsmerkmale gebunden sind, sondern in angemessenen Verhaltensweisen dargestellt werden müssen (vgl. Garfinkel 1994, Orig. 1967). Die Studie gab der nachfolgenden konstruktivistisch orientierten Geschlechterforschung zentrale Impulse (vgl. Treibel 2006: 109).

In „Passing and the managed achievement of the sex status in an ‚intersexed' person" über die Mann-zu-Frau-Transsexuelle Agnes veranschaulicht Garfinkel, wie Agnes die Praktiken und Maßnahmen lernt, um sich im Alltag als Frau darzustellen (vgl. Garfinkel 1994). Ausgangspunkt Garfinkels ist die Annahme, dass es in der Gesellschaft zwei natürliche, moralisch abgesicherte, dichotomisierte Geschlechter gibt: männlich und weiblich. Eine Person ist von Natur aus, seit der Geburt an, das ganze Leben lang bis zum Tod entweder Mann *oder* Frau. Die normative, sprich legitime Zusammensetzung der Bevölkerung besteht in der Zweigeschlechtlichkeit. Geschlecht sei in allen Interaktionen im Alltag omnirelevant, was bedeutet, dass der Geschlechtsstatus der beteiligten Personen in jeder Situation den Alltag als invarianter aber nicht bemerkter Hintergrund strukturiert (vgl. ebd.: 116ff). Die Menschen halten ihren „bona fide"-Geschlechtsstatus für selbstverständlich, d.h. sie ordnen sich und

andere auf Treu und Glauben dem einen oder anderen Geschlecht zu. Außerdem wird von ihnen erwartet, sich in Übereinstimmung mit ihrem Geschlecht zu verhalten, auszusehen, sich zu kleiden und einen bestimmten Lebensstil zu haben (vgl. ebd.: 117, 126). Die zwei „natürlichen", „normalen" Geschlechter sind mit den entsprechenden Insignien ausgestattet, Männer mit einem Penis, Frauen mit einer Vagina. Ein drittes oder viertes Geschlecht gibt es demnach nicht – Menschen, die von dieser legitimen Ordnung abweichen, werden gesellschaftlich als Kriminelle, Sünder, Kranke oder Freaks betrachtet. (vgl. ebd.: 122f)

Die 19-jährige Agnes[12], die für sich „Frausein" beanspruchte, widersprach mit dem Besitz eines Penis dieser Ordnung. Ein Wechsel des Geschlechtsstatus von einem zum anderen Geschlecht wird gesellschaftlich verboten oder sehr restriktiv gehandhabt (vgl. ebd.: 116, 125-128). Garfinkel beschreibt sie als weiße, junge, hübsche Frau, die neben einer weiblichen Figur mit Brüsten auch einen Penis und Hoden besitzt. Sie wuchs als Junge auf, riss mit 17 von zu Hause aus, vollzog einen Geschlechtswechsel und kehrte als Mädchen wieder zurück. Im Jahr 1958 kam sie in die Klinik der U.C.L.A., um sich einer Geschlechtsumwandlung zu unterziehen. Der Grund waren Krisen mit ihrem Freund, der auf Geschlechtsverkehr und Heirat drängte. Ein Jahr darauf hatte sie eine operative Geschlechtsumwandlung, bei der Penis und Hoden entfernt und eine künstliche Vagina geschaffen wurde. (vgl. ebd.: 118-121)

Die dichotome Zweigeschlechtlichkeit als „moral fact" war auch für Agnes selbstverständlich, sie forderte vehement, als normale, natürliche junge Frau wahrgenommen zu werden. Zu diesem Zweck organisierte sie ihr Verhalten und Auftreten in einer Weise, um ihre verlangte Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht erreichen zu können. (vgl. ebd.: 117)

Garfinkel nannte die Arbeit des Erreichens und Sicherstellens des erwünschten Geschlechtsstatus seiner Proband_innen „passing", bei der sie gleichzeitig Vorsorge gegen eine Entdeckung und den damit verbundenen Sanktionen und Ausschlüssen innerhalb der „natürlich" zweigeschlechtlich organisierten Welt trafen[13]. Auch „normale" Männer und Frauen müssen „passing" vollziehen, für sie ist es aber bereits selbstverständliche und unhinterfragbare Routine (vgl. ebd.: 118, 121). Ihren Anspruch auf den Status als normale, natürliche, weibliche Person unterstrich Agnes durch das Beharren, immer schon ein

[12] Garfinkel hatte im Rahmen seiner Forschungen Zugang zu mehreren Proband_innen an der Psychiatrischen Abteilung der U.C.L.A., die einen Geschlechtswechsels anstrebten. Er selbst spricht nicht von Transsexualität, sondern von „intersexed" (zwischengeschlechtlichen) Personen (vgl. Garfinkel 1994: 17).

[13] „The work of achieving and making secure her rights to live as a normal, natural female while having continually to provide for the possibility of detection and ruin carried on within socially structured condition I call Agnes' ‚passing'". (Garfinkel 1994: 137, Herv. i. O.)

Mädchen gewesen zu sein, auch wenn sie in einem männlichen Körper aufgewachsen war. Sie grenzte sich strikt von Homosexualität ab und interpretierte ihren Penis als Versehen. Ihre femininen Gefühle und Verhaltensweisen, ihre Frauen-Freundschaften schilderte sie nie als Entscheidung, sondern als natürliche Tatsache. Um Weiblichkeit zu erreichen, stellte sie sich 120% weiblich dar. (vgl. ebd.: 130-133) Agnes „passing" als Frau[14] hielt auch nach der Operation an, „she was still learning to act and feel like a woman" (vgl. ebd.: 135). In diesem Sinne bezeichnet Garfinkel Agnes als eine praktizierende Ethnomedothologin (practical methodologist), da sie andauernd akribisch untersuchte, wie ihre Mitmenschen alltäglich normale Geschlechtlichkeit erzeugten und ihr eigenes Verhalten diesen Regeln anpasste. Mit der Studie veranschaulichte Garfinkel die Erlernbarkeit und Herstellung von Geschlecht in alltäglichen Interaktionen:

> „We learned from Agnes, who treated sexed persons as cultural events that members make happen, that members' practices alone produce the observable-tellable normal sexuality of persons, and do so only, entirely, exclusively in actual, singular, particular occasions through actual witnessed displays of common talk an conduct". (ebd.: 181)

2.2 Ethnomethodologie und Feminismus (Kessler und McKenna)

Nach der wegweisenden Studie von Garfinkel war das Buch „Gender. An Ethnomethodogical Approach" von Suzanne J. Kessler und Wendy McKenna (1992, Orig. 1978) das erste explizit feministisch-ethnomethodologische Werk. Auf sie beziehen sich alle nachfolgenden ethnomethodologischen Arbeiten zu Geschlecht. (vgl. Treibel 2006: 110; Kahlert 2000: 26f, Hagemann-White 1995: 184)

Auch für Kessler und McKenna steht fest: In westlichen Gesellschaften gibt es zwei und nur zwei Geschlechter, entweder weiblich oder männlich, für jede Person und für alle Zeit gültig. Sie betrachten, wie Garfinkel, gender als dichotomes Produkt alltäglicher sozialer Interaktion und schließen eine Begründung in einer biologischen Realität aus: Gender „consits of member's methods for attributing and constructing gender." (Kessler/McKenna 1992: 165) Über einen explizit ethnomethodologischen Zugang fragen sie: Wie wird die zweigeschlechtliche Realität konstruiert? „How do we ‚do' gender attribution?" (ebd.: 5), Welche Regeln und Darstellungen kommen dabei zum Einsatz? (vgl. ebd.)

Bei der Geburt wird ein Kind durch Blick auf seine Genitalien entweder dem weiblichen oder dem männlichen Geschlecht zugewiesen (gender assignment) (vgl. ebd.: 8, 36f). Der Vorgang

[14] „Not only did she adopt of passive acceptance of instructions, but she learned as well the value of passive acceptance as a desirable feminine character trait." (Garfinkel 1994: 147) Ratschläge und Tipps für angemessenes Frausein erhielt sie häufig von ihrem Freund.

der Geschlechtszuschreibung (gender attribution) hingegen ist eine fortwährende regelgeleitete, sozial geteilte, interaktive Methode, mit der Zweigeschlechtlichkeit konstruiert wird: durch „doing male“ oder „doing female“ (vgl. ebd.: 18, 155). Für sozialisierte Mitglieder der Gesellschaft sei es, so die Autorinnen, unumgänglich, sich „genderangemessen“ zu präsentieren. Die Interaktionsteilnehmer_innen sind dabei immer beides, Darstellende und Zuschreibende. Sie setzen Signale und Zeichen, sekundäre Geschlechtsmerkmale, Kleidung, Gestik und Mimik ein, um gender zu erreichen oder es anderen zuzuschreiben. (vgl. ebd.: 7-17, 157f) Das für die Kategorisierung wichtigste Kriterium sind die Genitalien – in der alltäglichen Interaktion sind sie aber nicht sichtbar und reichen für eine Geschlechtszuschreibung nicht aus. Entscheidend sind die „kulturellen Genitalien“, die vorgestellten Genitalien, die einer Person zugeschrieben werden, sobald sie einem gender zugeordnet wurde. (vgl. ebd.: 7, 17, 59) In einer androzentrischen Realität gebe es aber nur ein kulturelles Genital, das zugeschrieben werden kann: den Penis. Vagina ist kein entsprechend machtvolles Pendant[15]. Die Mitglieder der Gesellschaft werden folglich in „Penis-Besitzende“ und in „Penislose“ eingeteilt. Die angewandte Regel der Geschlechtszuschreibung lautet: „*See someone as female only when you cannot see them as male.*“ (ebd.: 158, Herv. i. O.)

Wurde einer Person einmal ein Geschlecht zugeschrieben, werden alle weiteren Informationen von ihrem Gegenüber in diesem Sinne gedeutet: „Once a gender attribution has been made, anything a person does will be seen as congruent with this attribution“ (ebd.: 138). Transsexuelle[16] könnten sich daher darauf verlassen, dass diese Zuschreibung kaum wieder verworfen wird, da gender für invariant gehalten wird (vgl. ebd.: 137). In Anlehnung

[15] Mit dem „Ten Question Gender Game“ wollten Kessler und McKenna untersuchen, auf welche Art und Weise ihre Proband_innen Geschlecht konstruieren. Diese sollten das Geschlecht einer fiktiven Person erraten, indem sie 10 Fragen stellen durften, die ihnen Auskunft darüber geben sollten. Die Fragen sollten nur mit Ja oder Nein beantwortbar sein und die Versuchspersonen sollten ihre Wahl, warum sie „männlich“ oder „weiblich“ zuschrieben, begründen. Die Forscherinnen fanden heraus, dass (1.) die Zuschreibung von Geschlecht nicht auf der Basis von irgendwelchen, sondern von kollektiven Bedeutungen getroffen werden, dass (2.) eine erstmalig getroffene Zuschreibung alle weiteren Informationen in deren Licht beeinflusst, dass (3.) die Zuschreibung primär auf der Grundlage der Genitalien erfolgte und dass (4.) das Wissen um Vorhandensein eines Penis ausschlaggebender ist, als das Vorhandensein einer Vagina (vgl. Kessler/McKenna 1992: 142-145). Die letzte Schlussfolgerung beruht auf einer androzentrischen Konstruktion von Geschlecht im Alltag: Penis bedeutet Männlichkeit, hingegen bedeutet Weiblichkeit noch nicht das Vorhandensein einer Vagina, sondern die Abwesenheit eines Penis (vgl. ebd.: 150-153). Eine Vagina hat nicht dieselbe Macht, einen Körper als weiblichen zu markieren, als ein Penis einen männlichen: „to be male is to ‚have’ something and to be female is to ‚not have’ it.“ (ebd.: 153)

[16] Kessler und McKenna untersuchen Transsexualität vorsätzlich mit dem Ziel, die soziale Konstruktion von Geschlecht im Alltag zu erhellen. Wie Garfinkel erfassen die Autorinnen das „passing“ von Transsexuellen als Erlernen und Darstellen von „natürlichen“ Verhalten. Nicht-Transexuelle betrachten geschlechtsangemessene Verhaltensweisen als natürlich und nicht gelernt, was sie aber sind, denn alle Personen kreieren die Realität von zwei und nur zwei natürlichen Geschlechtern (vgl. Kessler/McKenna 1992: 112f, 139).

an Garfinkels Agnes-Studie verstehen sie Geschlecht als „(…) the ongoing process of *‚doing' gender* in everyday interactions that we all engage in" (ebd.: 126, Herv. V.U.).

Nicht nur „gender" sei ein Konstrukt, auch „sex", also zwei grundsätzlich verschiedene, anatomische Geschlechter. Beides, Verhalten *und* Form seien geschlechtlich dichotomisiert und stützen sich wechselseitig (vgl. ebd.: 165). Obwohl Geschlechtszuschreibung im Alltag weitgehend unabhängig von biologischen Kriterien verlaufe (z.B. Chromosomen, Hormone), berufe man sich dennoch auf Biologie als wissenschaftliche Begründerin der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. ebd.: 68). Allerdings bestätigt sie die Dichotomie aus einem einfachen Grund: „The biologists' activities are grounded in the everyday gender attribution process." (ebd.: 75) Die Beziehungen zwischen biologischen Geschlechtsmerkmalen wie Keimdrüsen, primären und sekundären Geschlechtsmerkmalen, Chromosomen, (pränatalen, pubertären) Hormonen, psychische Eigenschaften sind wechselseitig, komplex und ergeben keineswegs eine klare Dichotomie, sondern ein Kontinuum (vgl. ebd.: 163). Auch eine ursächliche Beziehung zwischen biologischen Merkmalen und gender-Rolle/gender-Identität könne wissenschaftlich nicht bestätigt werden. Die Autorinnen betonen die Möglichkeit, dass auch mehr als nur zwei gender denkbar sind (in anderen Kulturen werden und wurden auch mehr als nur zwei Geschlechter gelebt (z.B. die Berdachen als drittes Geschlecht in nordamerikanischen Indianerstämmen) (vgl. ebd.: 24-36). Dichotomisierte physische Differenzen führen erst, so Kessler und McKenna, zur Einführung oder Festigung von physiologischen und soziologischen Differenzen. Sie lassen sich zur Legitimation für Unterdrückung und Diskriminierung nutzen. (vgl. ebd.: 164)

2.3 Institutionelle Reflexivität (Goffman)

Erving Goffman führt in seinem Aufsatz „Das Arrangement der Geschlechter" die These ein, dass die interaktive Konstruktion der Geschlechter durch soziale Institutionen abgesichert bzw. hergestellt wird (vgl. Goffman 1994, Orig. 1977). Damit bezieht er anders als Garfinkel und Kessler und McKenna neben der Mikro-Ebene auch die Meso-Ebene in die konstruktivistische Analyse von Geschlecht mit ein (vgl. Wächter 2004: 20f).

Auch er sieht in „Geschlecht" einen zentralen Code auf dessen Grundlage soziale Interaktionen und Strukturen aufgebaut sind. Zwar zweifelt er „Mann – Frau" als biologische Tatsache nicht an, aber die sozialen Glaubensvorstellungen und Praktiken, die in modernen Industriestaaten daraus abgeleitet werden (vgl. Goffman 1994: 105f). Die Trennung und soziale Unterscheidung der Geschlechter werde gemeinhin als biologisch notwendige

hingestellt, ist aber kultureller Art und „mehr ein Mittel zur Anerkennung, wenn nicht gar zur Erschaffung dieses Unterschieds“ (ebd.: 134). Goffman betont im Gegensatz zu Garfinkel die damit einhergehende Schaffung sozialer Ungleichheit zwischen Männern und Frauen. Letztere haben einen niedrigeren Rang, weniger Macht und einen eingeschränkten Zutritt zum öffentlichen Raum und vielen Berufen. In der Öffentlichkeit seien sie wesentlich gefährdeter als Männer (Belästigung, sexuelle Gewalt). (vgl. ebd.: 115f, 151-158)

Geschlechtsspezifische soziale Arrangements (z.B. Arbeits- und Einkommensverteilung) sind institutionelle Mechanismen, die grundlegend dafür sorgen, dass die zwei „Geschlechtsklassen“ (Männer und Frauen) und ihre unterschiedliche Behandlung gesichert und stabilisiert werden. Diese gesellschaftlichen Vorrichtungen erfasst Goffman mit dem Begriff der „institutionellen Reflexivität“[17] (ebd.: 107). Erziehung und Paarbildung nach Alters- und Größenunterschied gewährleisten schließlich das, was angeblich die unterschiedliche Natur von Mann und Frau ist (vgl. ebd.: 143). Laut Goffman ist all den tief verwurzelten Praktiken und institutionellen Vorrichtungen des Geschlechterarrangements gemeinsam, dass sie den Geschlechterunterschied regeln und verstärken, sie ermöglichen die Aufführung von Genderismen (habituelle, geschlechtsgebundene, Verhaltensweisen) (vgl. ebd.: 150). Umgekehrt sehen sich Frauen und Männer dadurch in der Lage, „jede laufende soziale Aktivität nach den Mitteln abzusuchen, die der Darstellung des sozialen Geschlechts dienlich sind“ (ebd.: 149).

2.4 Doing gender (West und Zimmerman)

Im Aufsatz „Doing Gender“ aus dem Jahr 1987 führen Candace West und Don Zimmerman den ethnomethodologisch-konstruktivistischen Zugang zu Geschlecht weiter und systematisieren ihn unter dem Begriff „doing gender“ (vgl. West/Zimmerman 1987: 125; Faulstich-Wieland 2004: 176). Sie schlagen die Trennung von drei Begriffen „sex“, „sex category“ und „gender“[18] vor, um die interaktive Produktion von Geschlecht zu analysieren.

---

[17] Beispiele für institutionelle Reflexivität sind: die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im Haushalt (Frauen erledigen die Hausarbeit, Männer sind außer Haus erwerbstätig), die Familie als Sozialisationsinstanz (weibliche und männliche Kinder werden durch unterschiedliche, ungleiche geschlechtsspezifische Erwartungen sozialisiert), die Arbeitsplatzvergabe nach Geschlecht (erwerbstätige Frauen arbeiten eher in Bereichen der Erziehung, Pflege, Gastronomie etc.; Männer können überall auf die Hilfs- und Zuarbeit von Frauen zählen), geschlechtergetrennte Toiletten und Bekleidungsabteilungen, das Identifikationssystem als Mittel der Geschlechterdifferenzierung von Personen (geschlechtsspezifische Gestalt, Stimme, Handschrift), das Zeichensystem (geschlechtliche Codes: Eigennamen, Anreden, Pronomen), die Widerspiegelung des Geschlechterverhältnisses in der Paarbildung (der Mann soll größer, älter, erfahrener, kurz: der Frau überlegen sein) (vgl. Goffman 1994: 128-143).

[18] Bei „sex“ handelt es sich um die gesellschaftlich akzeptierte Festlegung auf biologische Kriterien, anhand derer die Bestimmung der Menschen nach weiblich oder männlich stattfindet (die Genitalien bei der Geburt oder

Gender verstehen sie „as a routine, methodical, and recurring accomplishment“ (ebd.: 126), bei dem Akteur_innen dauernd auf normative Vorstellungen rekurrieren (müssen). Gender ist nicht ein inneres naturhaftes Muster des Individuums, sondern Ergebnis alltäglicher, situativer Zuschreibungs- und Darstellungsprozesse[19]: „Doing gender means creating differences between girls and boys and women and men, differences that are natural, essential, or biological.“ (ebd.: 137)

Wie Kessler und McKenna konstatieren sie die doppelte, gesellschaftlich erzwungene Aktivität der Individuen als Darsteller_innen und Zuschreiber_innen von Geschlecht (vgl. ebd.: 134). Die Zuschreibung einer Person als weiblich oder männlich charakterisieren sie mit dem sogenannten „'if can' test“: „This test stipulates that if people *can be seen* as members of relevant categories, *then categorize them that way.*“ (ebd.: 133, Herv. i. O.) Beim doing gender gehe es nicht um die Einhaltung eines starren Verhaltensregelwerks für die eigene sex category – gender muss von den Einzelnen vielmehr situationsadäquat, mit Blick auf das Urteil anderer („at risk of gender assessment“ ebd.: 136) umgesetzt werden:

> „Doing gender consists of managing such occasions so that, whatever the particulars, the outcome is seen and seeable in context as gender-appropriate or, as the case may be, gender-inappropriate, that is *accountable*.“ [20] (ebd.: 135, Herv. i. O.)

Doing gender werde interaktiv und institutionell in sozialen Arrangements als eine der fundamentalsten Differenzierungen abgesichert. Deshalb verneinen die Autorinnen die Frage „can we ever do *not* gender?“ (ebd.: 137). Mit der Zuschreibung von sex category sei die Zuweisung von Macht, Ressourcen in Politik, Wirtschaft und in zwischenmenschlichen Beziehungen verbunden (vgl. ebd.: 145-147). Face-to-Face-Interaktionen geben der Zweigeschlechtlichkeit den Touch der Natürlichkeit und Richtigkeit:

---

die Chromosomenbestimmung). „Sex category“ ist die Zuweisung der Einzelnen zum einen oder anderen Geschlecht durch die Anwendung dieser biologischen Kriterien. Im alltäglichen Leben muss die gesellschaftlich erforderte Zuordnung zu einem Geschlecht nach außen hin erkennbar gemacht werden („display“). Menschen gehen davon aus, dass „sex“ und „sex category“ kongruent sind. Das sei aber nicht zwingend – die biologischen Grundlagen für das Geschlecht, das man beansprucht darzustellen, können (z.B. bei präoperativer Transsexualität) fehlen. „Gender“ hingegen umfasst das Managen des eigenen Handelns in Hinblick auf normative Verhaltenserwartungen, die für die eigene sex category angemessen sind (vgl. West/Zimmerman 1987: 127).

[19] „We claim that gender itself is constituted through interaction“ (vgl. West/Zimmerman 1987: 129), und weiter: „(…) doing gender merely involves making use of discrete, well defined bundles of behavoir that can simply be plugged into interactional situations to produce recognizable enactments of masculinity and femininity. The man ‚does' being masculine by, for example, taking the woman's arm to guide her across the street, and she ‚does' being feminine by consenting to be guided and initiating such behavior with a man.“ (ebd.: 135)

[20] Mit „accountability“ bezeichnen sie die Fähigkeit, das eigene Verhalten im Horizont von normativen (geschlechtsbezogenen) Vorstellungen zu formen, sich im Rahmen von Normen zu verantworten bzw. rechenschaftspflichtig zu sein, sowie das Verhalten anderer danach zu beurteilen (vgl. West/Zimmerman 1987: 136).

> „If we do gender appropriatly, we simultaneosly sustain, reproduce, and render legitimate the insitutional arrangements that are based on sex category. If we fail to do gender appropriatly, we as individuals – not the instituional arrangements – may be called to account (for our character, motives, and predispositions)“ [21] (ebd.: 146).

2.5 Geschlecht als soziale Institution (Lorber)

Judith Lorber fasst gender als historisch konstruierte soziale Institution, die grundlegend Gesellschaft und soziale Interaktionen strukturiert. Damit radikalisiert sie Goffmans Konzept der „institutionellen Reflexivität“ und ruft mit gender als soziale Institution ein neues Paradigma aus (vgl. Lorber 2003: 41, 47). Sie geht über die Betrachtung der Mikro-Ebene (Kommunikation und Interaktion) hinaus, um soziale Ungleichheit qua Geschlecht[22] zu fassen und schließt die Meso-Ebene (Institutionen und Organisationen) und die Makro-Ebene (Struktur, Gesetze, die Ebene der Produktion und Reproduktion) mit ein (vgl. ebd.: 35). Indem sie strukturtheoretische und interaktionstheoretische Zugänge miteinander verbindet, begegnet sie der häufig geäußerten Kritik, das Konzept des doing gender belasse es bei der Erforschung (beliebiger) Interaktionen zwischen Individuen und vernachlässige die vergeschlechtlichte Durchdringung der gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Wächter 2004: 16).

> „*Gender* regelt die Sozialbeziehungen im Alltag wie auch die umfassenden sozialen Strukturen wie soziale Klassen und die Hierarchien in bürokratischen Organisationen. Die vergeschlechtlichte Mikrostruktur und die vergeschlechtlichte Makrostruktur reproduzieren und verstärken einander wechselseitig. Die soziale Reproduktion von *gender* in Indivivuen reproduziert auch die vergeschlechtlichte Gesellschaftsstruktur, konstruieren die Individuen doch, indem sie *gender*-Normen und -Erwartungen in der direkten Interaktion in Handeln umsetzen, die vergeschlechtlichten Herrschafts- und Machtsysteme.“ (Lorber 2003: 47, Herv. i. O.)

Lorber betont die starke Wechselwirkung zwischen dem Tun der einzelnen Akteur_innen und den Vorgaben von Institutionen und Staat:

> „Vergeschlechtlichte Praktiken erzeugen die soziale Institution *gender*, die ihrerseits die Rahmenbedingungen für die soziale Praxis vorgibt; *gender*-Struktur und *gender*-Praxis einerseits, Mikropolitik des Alltags und Makropolitik staatlicher Herrschaft andererseits stützen und legitimieren einander wechselseitig.“ (ebd.: 49, Herv. i. O.)

---

[21] Als Beispiel für doing gender als Verfestigung von Asymmetrie sind Gespräche zwischen Frauen und Männern. Eine Frau habe mehr zu fragen, Pausen zu füllen, müsse mehr Aufmerksamkeit erregen, wenn sie gehört werden will. Indem sie sich so verhält, trägt sie dazu bei, die essentielle Natur der „Frau“ in der Interaktion fortzuschreiben (vgl. West/Zimmerman 1987: 138). Sozialer Wandel müsse deshalb auf allen drei Ebenen, der institutionellen, kulturellen und interaktiven, erfolgen. Die Frauenbewegung könne dazu beitragen, die „accountability of conduct to sex category“ abzuschwächen (vgl. ebd.: 146f).

[22] „*Gender* als soziale Institution macht die eine Kategorie von Menschen zu Untertanen der anderen Kategorie. Wenn die *gender*-Ungleichheit abgeschafft werden soll, müssen die *gender* in jeder Hinsicht völlig gleichgestellt werden, oder *gender* darf nicht länger eine soziale Kategorie sein, die bestimmt, welcher soziale Status einem Menschen zugewiesen wird.“ (Lorber 2003: 35, Herv. i. O.) Sie bevorzugt den Begriff *gender* gegenüber Patriarchat, da letzterer die Vorstellung zweier Einheiten transportiert: Männer und Frauen. Dies verdecke den Umstand, dass auch Männer, z.B. aus unteren sozialen Schichten, unterdrückt werden und der gender-Status vielfältig mit „rassen-“, ethnie- und klassenspezifischen Statusunterschieden verknüpft ist (vgl. ebd.: 44).

Gender als soziale Institution ist genauso umfassend wie die sozialen Institutionen Familie, Ökonomie, Religion, symbolische Werte – es strukturiert „die Ordnung des sozialen Lebens, prägt die Muster der sozialen Rollen und gibt den Individuen Identitäten und Werte vor." (ebd.: 32) Gender ist überall präsent, durchdringt sich wechselseitig mit den oben genannten Institutionen, macht Vorgaben für Familienleben (Hausarbeit als Frauenpflicht), Verwandtschaftsbeziehungen, Arbeitsrollen (gender-Schichtung im Arbeitsleben, Männer in Führungspositionen), Regeln in Organisationen, in religiösen, symbolischen und kulturellen Systemen (vgl. ebd.: 32).

Sozialer Wandel ist aber gerade auch durch die Notwendigkeit der ständigen Reproduktion von gender im Alltag möglich, durch Abwehr, Rebellion, Reformen und Bewusstseinbildung für gender-Ordnungsprinzipien und Ideologien (Frauen „gehören" in die Reproduktion, Männer in die Produktion, Mutterbindung sei höherwertiger als Vaterbindung, das Weibliche sei schwach etc.) (vgl. ebd.: 34, 52). Der Feminismus habe zwar viel erreicht, aber ein Frontalangriff auf gender, ein fundamentales undoing gender, steht ihrer Meinung noch aus. Individuen erlernen die vorgegebenen vergeschlechtlichten Erwartungsmuster und Rollen, die sich in ihre Wahrnehmung als Ordnung des Alltags und Legitimation der Ungleichverteilung Macht einschreiben[23]. An dieser Stelle kann an das Habitus-Konzept von Bourdieu angeknüpft werden.

2.6 Der vergeschlechtlichte Habitus (Bourdieu)

Pierre Bourdieu fokussiert die soziale Praxis von Akteur_innen und die Konstruktion ihrer Realität in verschiedenen sozialen Feldern. Dabei verwendet er das Habitus-Konzept als soziologisches Analyseinstrument. Mit Habitus will er den Dualismus zwischen Individuum und Gesellschaft in der Soziologie aufheben und verdeutlichen, dass es keine vorsoziale Subjektivität gibt, Akteur_innen immer schon von gesellschaftlichen Strukturen durchzogen sind und ihrerseits die soziale Welt herstellen (vgl. Bourdieu 1997, 2007). D.h. sie inkorporieren die symbolische Ordnung der sozialen Welt, in der sie leben und stehen Herrschafts- und Machtverhältnissen nicht äußerlich gegenüber. Subjektive Dispositionen sind über Habitus immer schon mit gesellschaftlichen Strukturen verbunden. (vgl. Bourdieu 1997: 90; Engler 2010: 258ff, Meuser 2010b: 112).

[23] „Die meisten Menschen aber fügen sich freiwillig den Vorschriften, die ihre Gesellschaft den Angehörigen ihres *gender*-Staus macht, weil diese Normen und Erwartungen Teil ihres Wert- und Identitätsempfindens sind, daß [sic] es so, wie es in ihrer Gesellschaft zugeht, natürlich ist. Diese Überzeugungen sprechen aus der allgegenwärtigen Metaphorik, die unsere Art zu denken, zu sehen, zu hören und zu sprechen, zu phantasieren und zu empfinden bestimmt." (Lorber 2003:82)

Die männliche Herrschaft prägt das Geschlechterverhältnis, das in die symbolische Ordnung eingelassen und über sie in den Körpern der Menschen eingeschrieben ist. Die Ordnung ist zwar gesellschaftlich willkürlich und konstruiert, erscheint aber evident, natürlich und unabwendbar, drückt sich in den Diskursen (Geschichten, Redensarten, Sprichwörtern, Rätseln, Gemälden…) aus und wird von den Akteur_innen laufend perpetuiert (vgl. Bourdieu 2007: 226). In der symbolischen Ordnung bilden männlich und weiblich eine binäre Opposition innerhalb eines unerschöpflichen „Systems homologer Oppositionen", wie oben/unten, rechts/links, gerade/krumm, hell/dunkel, hart/weich, trocken/feucht etc., der erste Begriff wird dabei jeweils mit „männlich" assoziiert und der zweite mit „weiblich" (vgl. Bourdieu 1997: 92). Die Gegensatzpaare bestätigen sich gegenseitig und verstärken die Höherwertigkeit des Männlichen: Der Mann (vir) beansprucht, das allgemeine Wesen (homo), die „vollendete Form des Menschsein" zu verkörpern, ausgestattet mit allen Tugenden (virtus)" (vgl. Bourdieu 2007: 227). Dieses binäre vergeschlechtlichte Klassifikationsschema ist als dualistische Natur ist in Köpfe und Körper der Individuen eingeschrieben, als zwei komplementäre Klassen von „Körperhaltungen, Gangarten, Weisen des Auftretens, Gesten" (ebd.: 228). Die symbolische Gewalt der männlichen Herrschaft geht in den Habitus ein, Frauen sind darin die Beherrschten und Männer die Herrscher, über den Habitus willigen die Unterdrückten ohne ihr Wissen in dieses System ein (vgl. Bourdieu 1997: 96f).

Der Habitus bezeichnet die inkorporierte Sozialstruktur „als ein universelles Prinzip des Sehens und Einteilens, als System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskategorien" (Bourdieu 2007: 226). Mit Habitus ist die Eingewöhnung der Einzelnen in die soziale Welt, ein (impliziter) kollektiver Prägungsprozess gemeint, der dem Bewusstsein entzogen ist. Er ist sowohl strukturierte Struktur als auch strukturierende Struktur, die im Individuum wirkt, indem sie Prinzipien der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Bewertens vorgibt. Das Individuum ist über den Habitus gesellschaftlich strukturiert und bringt diese Gesellschaft in seiner Praxis wieder hervor.[24] (vgl. ebd.: 231-235) Habitus kann nicht allein als geistige Repräsentation verstanden werden, er ist vielmehr in die Körper eingeschrieben. Er ist vergeschlechtlicht und vergeschlechtlichend und „erzeugt gesellschaftlich vergeschlechtlichte Konstruktionen der Welt und des Körpers" (ebd.: 232). Der Körper ist dabei bipolar (weiblich-männlich) konstruiert, dient aber als „Natur" der „ideologischen Grundlegung" des Unterschieds (vgl. Bourdieu 1997: 93ff). Der Körper, der den (vergeschlechtlichten) Habitus

[24] Jede Soziallage prägt einen Habitus zur sozialen Orientierung aus, er ist damit Ausdruck sozialer Differenzierung und sozialer Ungleichheit (vgl. Meuser 2010b: 113).

einverleibt hat, wirkt an seiner eigenen Unterwerfung mit, er verrät sich durch Haltung und unzählige Gesten. Habitus bedeutet dann für Frauen Unterwerfung unter die männliche Herrschaft, für Männer liefert er Impulse der Ermächtigung (vgl. Bourdieu 2007: 235). Männer und Frauen handeln nach jeweils unterschiedlichen Prinzipien, die nur für ihr Geschlecht gültig sind (vgl. Meuser 2010b: 117). Die Zustimmung zur Ordnung erfolgt nicht bewusst, sondern anhand von vorreflexiven Denkschemata, die über die Sozialisation erworben werden (vgl. Bourdieu 2007: 231). Die Herstellung des Geschlechts, das doing gender, ist damit nicht voraussetzungslos und beliebig, sondern vorstrukturierte soziale Praxis (vgl. Engler 2010: 260).

Für westliche Gesellschaften verzeichnet Bourdieu Brüche und Verzerrungen in der Realität der „phallonarzißtischen Kosmologie“: Zwar ist sie noch in den Körpern von Frauen und Männern eingeschrieben, aber nicht mehr kohärent. Bis vor der Zweiten Frauenbewegung war die männliche Herrschaft universell gültig, sowohl in der gesellschaftlichen Organisation als auch in den kognitiven Strukturen, die in Körper und Bewusstsein eingeschrieben sind[25] (vgl. Bourdieu 1997: 93). Für einen grundlegenden sozialen Wandel braucht es, so Bourdieu, nicht nur einen strukturellen Umbruch, sondern eine symbolische Revolution im Sinne einer Änderung der Kategorien der Wahrnehmung, mit der die symbolische Ordnung, als inkorporierte und objektive Struktur, angegriffen wird (vgl. ebd.: 97f).

2.7 Männer- und Männlichkeitsforschung

Der Neue Feminismus rief in westlichen Ländern Bewegung in den Geschlechterbeziehungen und die Problematisierung von Männern und Männlichkeit hervor. Männer antworteten darauf unterschiedlich, sowohl mit einem antifeministischen Backlash, mit der mythopoetischen Männerbewegung, als auch mit einer antisexistischen, profeminisitischen Männerbewegung. (vgl. Wedgwood/Connell 2010: 116)

Die Frauenforschung fokussierte vor allem Weiblichkeit und trieb die Entwicklung einer frauenspezifischen Perspektive voran. Eine Erforschung von Männern und Männlichkeit kam zunächst nicht in den Blick, da die Sozialwissenschaft, so die feministische Wissenschaftskritik, mit ihrer Gleichsetzung von Mensch mit Mann bisher ohnehin nur die

[25] Bourdieu zieht die Kabylen in Algerien zur Veranschaulichung dieser Ordnung heran, wo sie noch ungebrochen sei. Wie die Somatisierung der Herrschaft wirkt, zeigt er an den kabylischen Frauen, denen an öffentlichen Plätzen eine restriktive Haltung bzw. Zurückhaltung auferlegt ist. Scham, Schüchternheit und Ängstlichkeit, die damit einhergehen, bewirken eine unfreiwillige, nicht bewusste Unterwerfung und den freiwilligen Ausschluss aus der Agora durch eine habituell verankerte Agoraphobie (Bourdieu 1997: 94; 2007: 231f).

soziale Welt der Männer ins Visier genommen habe (vgl. Meuser 2010b: 9). Mit dem Paradigmenwechsel der Frauenforschung zu den Gender Studies, in den 1970ern und verstärkt in den 1980ern kam die (kritische) Männlichkeitsforschung (men's studies) in den USA und in Großbritannien auf, mit der Jungen, Männer, Männerwelten und Männlichkeitsmuster expliziter Forschungsgegenstand wurden. Im deutschsprachigen Raum hat die Auseinandersetzung erst ab Mitte der 1990er eingesetzt (vgl. ebd.: 91). Entgegen der These der Frauenforschung, das Allgemeine der Wissenschaft sei das Männliche/Mannsein, unternimmt die Männerforschung eine machttheoretische Analyse des Geschlechterverhältnisses. Sie kritisiert, dass Männlichkeit nicht homogen sei und konstatiert die Pluralität von Männlichkeit, in der Formen von Männlichkeiten abgewertet und ausgegrenzt werden und arbeitet die Abhängigkeits- und Unterordnungsrelationen in männlichen Subkulturen heraus. Neben der Unterdrückung von Frauen analysiert sie die Dominanzverhältnisse unter Männern und anstelle von Männlichkeit im Singular treten multiple, kontingente Männlichkeiten. Wie die Frauenforschung verfolgen die Männerstudien das politische Ziel der Veränderung der Geschlechterverhältnisse. (vgl. ebd.: 92-95, 103; Wedgwood/Connell 2010: 116)

2.7.1 Hegemoniale Männlichkeit (Connell)

Eine_r der bedeutendsten Vertreter_innen der Männerforschung ist Raewyn Connell (vormals Robert, Bob oder RW Connell). Sie entwickelte einen Ansatz, der Dominanzverhältnisse unter Männern systematisch berücksichtigt und die Eindimensionalität und den Determinismus des Patriarchatskonzepts vermeidet (vgl. Meuser 2010b: 99). Mit ihrem in der Männerforschung breit rezipierten[26] Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“ analysiert sie Hegemonie, Macht- und Dominanzverhältnisse – nicht nur von Männern über Frauen, sondern auch von Männern über andere Männer in gesellschaftlichen Strukturen und in kulturellen Mustern (vgl. Connell 2006). Männlichkeit/en sind Positionen im Geschlechterverhältnis, die historisch, politisch, sozial beeinfluss- und wandelbar sind, also nicht per se bestehen, sondern immer nur in Bezug und in Abgrenzung zu Weiblichkeit, „Männlichkeiten sind durch das Geschlechterverhältnis strukturierte Konfigurationen von Praxis.“ (ebd.: 64) Hegemoniale Männlichkeit als eine Form von Männlichkeit garantiert die Vormachtstellung der Männer. Sie ist keine Charaktereigenschaft, sondern eine Konfiguration

[26] Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit ist zur Leitkategorie der Männerforschung und ihrer Rezeption geworden. Kritisiert wird aber seine begriffliche Unschärfe. (vgl. Meuser 2010: 107)

von Geschlechtspraktiken, ein kulturelles Ideal und Orientierungs- und Handlungsmuster, „das dem doing gender der meisten Männer zugrunde liegt." (Meuser 2010b: 101).

Die Hauptformen von Männlichkeiten in der westlichen Geschlechterordnung sind durch Hegemonie, Unterordnung, Komplizenschaft, Marginalisierung und die Beziehung untereinander geprägt (vgl. Connell 2006: 97). Hegemoniale Männlichkeit ist jene Form von Männlichkeit, die zu einem historischen Zeitpunkt die akzeptierte Konfiguration geschlechtsbezogener patriarchaler Praxis darstellt und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen stützt. Sie konstituiert sich in westlichen Gesellschaften über mehrere Dominanzbeziehungen: über die Verfügung von ökonomischen Mitteln (Klasse), über Weißsein („Rasse") und Sexualität (heterosexuelle Norm). Hegemoniale Männlichkeit ist über Zeit und Ort veränderlich und weniger durch direkte Gewalt abgesichert, als eine erfolgreich erhobene Autorität, die institutionell abgesichert (Wirtschaft, Politik, Militär) und durch einzelne Individuen in besonderen Positionen verkörpert wird[27] (vgl. ebd.: 97f). Hegemoniale Männlichkeit beruft sich auf eine patriarchale Ideologie, in der Männer die „Macht der Vernunft" verkörpern und Frauen Emotionalität. Sie ist daran interessiert den Status Quo ihrer Macht zu erhalten, sie kann aber von Frauenbewegungen und sexuellen Bewegungen herausgefordert werden[28] (vgl. ebd.: 185, 223).

Formen von Männlichkeit können auch Unterordnung erfahren, indem sie von der dominanten Form unterdrückt werden. Die für die Konstituierung hegemonialer Männlichkeit wichtigste untergeordnete Männlichkeit sind homosexuelle Männer. Sie stehen am untersten Ende der Männerhierarchie, werden abgewertet (z.B. über das Gleichsetzen von Homosexualität mit Weiblichkeit), stigmatisiert und über ausschließende Praktiken benachteiligt. Der Grund der Herabsetzung von Homosexualität liegt darin, dass sie Heterosexualität in Frage stellt und damit auch die gesamte Geschlechterordnung, an deren Spitze die hegemoniale Männlichkeit steht. (vgl. ebd.: 99f) Nur wenige Männer sind im Alltag in der Lage dem kulturellen Ideal der hegemonialen Männlichkeit nachzukommen. Aber die Masse der Männer orientiert sich, auch im Zusammenleben mit Frauen, daran und profitiert

[27] Auch Film- und Romanfiguren können ideale Gestalten der gängigen Form hegemonialer Männlichkeit darstellen, umgekehrt können reiche, mächtige Männer von diesem Ideal der Männlichkeit abweichen und sie untergraben, z.B. ein mächtiger schwuler Mann (vgl. Connell 2006: 98).

[28] Soziale Gerechtigkeit in Geschlechterverhältnissen ist Connells Hintergrundperspektive (vgl. Connell 2006: 64). Männer profitieren von patriarchalen Strukturen durch Zugewinn und Erhalt von Macht, Befehlsgewalt, Achtung, Prestige und Geld in Zusammenhang mit Homophobie (Beschimpfung, Gefängnis, Mord) als Grenzziehung zu „richtiger Männlichkeit", und Frauenunterdrückung (vgl. ebd.: 60, 102f). Weltweit wird männliche Macht zunehmend in Frage gestellt, Gleichberechtigung in einigen Milieus (junge Berufstätige und Intellektuelle) schon gelebt (vgl. ebd.: 106, 249).

von ihr durch Komplizenschaft. Connell spricht von der „patriarchalen Dividende“, da alle Männer von der allgemeinen Unterdrückung der Frauen profitieren. (vgl. ebd.: 100) In Verbindung des sozialen Geschlechts mit anderen Strukturen, wie Klasse und Rasse, entstehen Formen von Männlichkeiten, die Marginalisierung erfahren. Hegemoniale „weiße“ Männlichkeit konstituiert sich nicht nur durch Abgrenzung zu Weiblichkeit, sondern auch zu Schwarzer Männlichkeit und Unterschichtmännlichkeit. (vgl. ebd.: 96f, 101f)

2.7.2 Doing masculinity (Meuser)

In der deutschsprachigen Männerforschung hat Michael Meuser (2010b) das Konzept doing masculinity in Auseinandersetzung mit Bourdieu und Connell entwickelt. Er verbindet Connells plurale Männlichkeiten (und Weiblichkeiten) mit der Annahme je eines Habitus für ein Geschlecht:

> „Es gibt pro Geschlecht einen Habitus, also einen männlichen und einen weiblichen. Der jeweilige Habitus manifestiert sich nicht in einer Uniformität von Handlungen, Einstellungen, Attributen; es gibt vielmehr unterschiedliche Ausprägungen von Weiblichkeit und Männlichkeit, wobei soziales Milieu, Generationszugehörigkeit, Entwicklungsphase und familiäre Situation sich als lebensweltliche Erfahrungshintergründe erweisen, deren Relevanzstrukturen Einfluß [sic] auf die Muster haben, in denen sich der geschlechtliche Habitus manifestiert.“ (ebd.: 120)

Habitus ist ein erzeugendes Prinzip von Männlichkeiten und Weiblichkeiten als körperliche Darstellungen und als ungleiche, von Dominanz geprägte Geschlechterrelation (vgl. ebd.: 120f). Hegemoniale Männlichkeit ist habituelle Basis und Orientierungsmuster der Konstruktion von Männlichkeit (doing masculinity):

> „Hegemoniale Männlichkeit ist der Kern des männlichen Habitus, ist das Erzeugungsprinzip eines vom männlichen Habitus bestimmten doing gender bzw. doing masculinity, Erzeugungsprinzip und nicht die Praxis selbst.“ (ebd.: 123)

Sie wird in einem hetero- und einem homosozialen Zusammenhang verortet: Unterordnung der Frauen[29] (Connell) und Männlichkeit als ernstes Spiel unter Männern im Wettbewerb[30] (Bourdieu) (vgl. ebd.: 125). Doing masculinity orientiert sich an der sozialen Praxis der Elite bzw. Eliten, deren normierende Wirkung sich über das Entstehungsfeld hinaus erstreckt. Auch wenn untergeordnete Männlichkeiten (Meuser meint mit dem Begriff im Unterschied zu Connell nicht Homosexuelle, sondern Männer der unteren Schichten) das gleiche Ziel

[29] Dies äußert sich in der Verantwortlichkeit für die Familie (der Mann als Ernährer, Oberhaupt der Familie und Beschützer), aber auch in physischer Gewalt gegen Frauen (vgl. Meuser 2010: 125).
[30] Es gibt viele Formen des Wettbewerbs, in denen es um Macht, Dominanz und Überlegenheit geht: scherzhafte Wettstreits, berufliche Konkurrenz bis hin zu Schlägereien (vgl. Meuser 2010: 125).

verfolgen, verfehlen sie dennoch hegemoniale Männlichkeit[31] (vgl. ebd.: 126). Ein markantes Beispiel für die Einübung von doing masculinity seien männliche Jugendliche, die übersteigerte Wettbewerbe als „Strukturübung zur Aneignung einer erwachsenen Männlichkeit“ (ebd.) nutzen.

2.8 Exkurs: Gleichberechtigung/Gleichstellung oder Benachteiligung qua Geschlecht?

In den 1970ern ist mit Gleichheitsforderungen von Frauen das Geschlechterverhältnis in Bewegung geraten: der strukturelle Unterschied in Recht und Bildung hat sich angeglichen, auch die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung in der Erwerbsarbeit ist durchbrochen. Gleichberechtigung als Norm und die Inklusion in Beruf, Bildung, Wahlrecht und rechtlich abgesicherte Chancengleichheit setzt sich weltweit in internationalen Verträgen, wie in den UN-Frauenrechtskonventionen, durch. In der EU strebt die Politik des Gender Mainstreamings die Bekämpfung versteckter, mittelbarer Diskriminierung an.[32] (vgl. Winker/Degele 2009: 46; Heintz 2001: 12, 22f).

Ein sozialer Wandel hat die Brüchigkeit der Kategorien „weiblich“ und „männlich“ und eine Pluralisierung von Männlichkeit*en* und Weiblichkeit*en* ausgelöst und vorangetrieben. Frauen sind zwar formal gleichberechtigt (in Recht und Bildungsgrad), dennoch gibt es genug Bereiche, in denen Geschlechterungleichheit ungebrochen fortbesteht, wie Betroffensein von

---

[31] Meuser geht von einer Pluralisierung hegemonialer Männlichkeit aus, da hegemoniale Männlichkeit an gesellschaftliche Macht und Herrschaft gebunden ist, die gegenwärtig aber von verschiedenen Zentren gesellschaftlicher und politischer Macht ausgeht (vgl. Meuser 2010: 131).

[32] Die Entstehung des Begriffs „Gender Mainstreaming“ geht auf die 3. UN-Frauenkonferenz 1985 in Nairobi und auf die 4. UN-Frauenkonferenz in Peking zurück. 1996 griff die EU Gender Mainstreaming als verbindliche Top-Down-Strategie auf und bekräftigte sie im Vertrag von Amsterdam 1997 als Kernaufgabe, um in den Mitgliedsländern eine langfristige Gleichstellung von Frauen und Männern voranzutreiben. Die Strategie hat das Ziel, gender in sämtlichen Bereichen der Politik und Gesellschaft, in institutionellen Entscheidungs- und Evaluationsprozessen mitzuberücksichtigen, wobei alle Bestimmungen, Regelungen und Programme im politisch-administrativen Bereich dahingehend geprüft werden, ob sie eine Gleichstellung von Frauen und Männern fördern oder nicht. Parallel zu Gender Mainstreaming sollen weiterhin spezifische Förderprogramme für Frauen umgesetzt werden, um bestehenden Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern entgegenzuwirken. Gender Mainstreaming soll in fünf Aktionsbereichen verwirklicht werden: Wirtschaftsleben, gleiche Beteiligung und Vertretung in Politik und Wirtschaft, soziale Rechte für Männer und Frauen (Elternurlaub, Mutterschutz, Verkehrspolitik, Gesundheit,…), Gleichstellung der Rechte als Bürgerinnen und Bürger (Frauenrechte, Maßnahmen gegen Gewalt und Menschenhandel, Schulung von Justiz und Polizei), Veränderung von Geschlechterrollen und Stereotypen. Der letzte Bereich umfasst die Notwenigkeit, Vorurteile und Stereotype, diskriminierende Werte, Normen und Verhaltensweisen, über Medien, Kultur und Wissenschaft als auch über das Bildungs- und Ausbildungswesen zu verändern. (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): 2f, 44 [online]; Zusammenfassung der EU-Gesetzgebung (2000) [online]; Bierbaumer 2006: 3-12 [online]) Mit der Ratifizierung des Amsterdamer Vertrages 1999 hat sich auch Österreich verpflichtet, Gender Mainstreaming umzusetzen, in einem Ministerratsbeschluss von 2000 wurde die Interministerielle Arbeitsgruppe für Gender Mainstreaming/Budgeting (IMAG GMB) eingerichtet, die die Implementierung auf Bundesebene zum Ziel hat, darunter auch in der Jugendarbeit (geschlechtsspezifische Erfassung der Zielgruppe und Entwurf einer Umsetzung von Gender Mainstreaming) (vgl. Bierbaumer 2006: 12-16 [online]).

sexueller Gewalt, Verteilung von Hausarbeit, Erwerbstätigkeit und Einkommen. Geschlechterstereotype, die weitreichende Diskriminierungen zur Folge haben, sind weiterhin etabliert. Geschlechtliche Kategorisierung ist in alltäglicher Interaktion latent präsent und mit Geschlechterstereotypen (normative Vorstellungen, Rollen und Verhaltensskripte) verknüpft. Sie ermöglichen eine Komplexitätsreduktion und erleichtern den Alltag, weil sie das „normale“ Handeln von Männern und Frauen vorhersehbar machen. (vgl. Gildemeister 2009: 220f; Winker/Degele 2009: 10; Heintz 2001: 9f, 18). Stereotype bevorteilen in der Regel Männer – Dominanz wird Männern und Fürsorglichkeit Frauen zugeschrieben, was wiederum als Grundlage für ungerechte geschlechtsspezifische Arbeitsteilung dient. So ist die private Reproduktionsarbeit (Haushalt und Kindererziehung, Pflege von alten und kranken Angehörigen), als auch die öffentliche (Vorschuleinrichtungen, Pflegeberufe) großteils in Frauenhand. Immer noch werden Mädchen/Frauen und Jungen/Männer in unterschiedliche Berufsbahnen gelenkt, damit verbunden ist eine ungleiche Wertung männlicher und weiblicher Berufsbereiche, die mit Unterschieden in Einkommen und Prestige einhergehen. Im Erwerbsleben besteht Geschlechterhierarchie und die unhinterfragte Zuständigkeit der Frauen für private Reproduktionsarbeit fort. Die Minderwertigkeit von weiblicher Tätigkeit in Familie und sozialpädagogischer Praxis macht sich in der schlechten Entlohnung bemerkbar und bedingt ungerechte Lebenslagen von Männern und Frauen. Druck und schlechtes Gewissen von Frauen drängen sie dazu, ihren „Pflichten“ in Familie und Erziehung nachzukommen. (vgl. Kuhlmann 2009: 134ff; Heintz 2001: 13f)

Männer, die sich der Familie widmen möchten, werden durch die strenge und intensive Einbindung in die Wirtschaft daran gehindert. Sie sind für die Familienrolle weniger vorbereitet und erhalten wenig soziale Anerkennung dafür (vgl. Böhnisch 2008: 66f). Gleichstellung von Männern und Frauen im Sinne einer gerechten Arbeitsteilung und einem geschlechtsunabhängigen Aufstieg im Beruf wurde nicht erreicht. Dagegen ist die Behauptung gesellschaftlich weit verbreitetet, Gleichstellung sei schon überall etabliert. In der Frauenforschung wird diese Gleichheitssemantik als ideologisches Konstrukt entlarvt, das die faktische Ungleichheit verdeckt. (vgl. Heintz 2001: 15)

Trotz Auflockerung der strengen Geschlechterdichotomie erfolgt die gesellschaftliche (und wissenschaftliche) Geschlechterkonstruktion immer noch heteronormativ, sprich der Annahme bzw. der sozialen Norm von zwei binären, komplementären und heterosexuellen Geschlechtern folgend. Die „natürliche Zweigeschlechtlichkeit” hat nichts an ihrer Glaubwürdigkeit eingebüßt (vgl. Gildemeister 2009: 222f; Winker/Degele 2009: 46). Eine

bedeutende feministische Theoretikerin, die sich mit Heteronormativität auseinandersetzt, ist Judith Butler.

2.9 Butler: Die heterosexuelle Matrix und die Dekonstruktion von Geschlecht

Judith Butler ist eine der prominentesten und umstrittensten Denkerinnen in der zeitgenössischen feministischen Theorie. Ihr in den USA 1990 erschienenes Buch „Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity“ (dt. 1991: Das Unbehagen der Geschlechter“) hat für enormes Aufsehen gesorgt und einen „Butler-Boom“ ab Mitte der 1990er eingeleitet, ausgelöst durch die Provokation und Faszination, die von ihren Werken ausging. Butler hat auch die deutschsprachige feministische Entwicklung stark geprägt. (vgl. Villa 2010: 147; Treibel 2006: 118f.) Die Debatten kreisen vor allem um folgende breit rezipierte und stark kritisierte Thesen (vgl. Hartmann 2012: 152; Hirschauer 1995: 67; Villa 2010: 147):

- Die Infragestellung Butlers zentraler Kategorien feministischer Politik und Praxis, wie Körper, Identität und Subjekt und die Problematisierung politischer feministischer Praxis (vgl. Butler 1991: 15-37).
- Die These, das anatomische Geschlecht (sex) ist nicht natürlich gegeben, sondern immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen und die These der Kohärenz zwischen Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuellen Begehren im binären System der Zwangsheterosexualität, die diejenigen Subjekte in den Status der Intelligibilität rückt, die damit übereinstimmen sowie jene ausschließt, die sich diesbezüglich als inkohärent erweisen (vgl. ebd.: 24, 37f).
- Die Theoretisierung der Sexualität mit Begriffen wie „Zwangsheterosexualität“ (Butler 1991: 39), „heterosexuelle Matrix“ (Butler 1997: 23) und „Hetero-Normativität“ (Butler 1997:11).

Judith Butler greift in ihren Werken auf Diskurstheorie, Dekonstruktion, Konstruktivismus, die Sprechakttheorie und die Psychoanalyse zurück und positioniert sich selber als feministische Autorin mit politischem Impetus (vgl. Villa 2010: 146f). Mit der Frage nach den Bedingungen der Entstehung und des Wirkens des geschlechtlich bestimmten Subjekts, mit der Genealogie der Geschlechter-Ontologie, will Butler aufzeigen, wie binäre kulturelle Konfigurationen die Geschlechtsidentität als Effekt hervorbringen (vgl. Butler 1997: 29). Die konstruierte Geschlechtsidentität hat die „Stelle des Wirklichen“ eingenommen und festigt durch Selbst-Naturalisierung ihre kulturelle Hegemonie (vgl. Butler 1991: 60). Ihr (politisches) Ziel ist es, anhand der Geschlechter-Genealogie „den substantivischen Schein

der Geschlechtsidentität in die konstitutiven Akte [zu] dekonstruieren“ (ebd.). Dekonstruktiv verfährt sie, indem sie scheinbar stabile Begriffe und Diskurse als mehrdeutig, nicht kohärent und instabil entlarvt. Geschlechtsidentitäten, wie Mannsein und Frausein, sind, so Butler, instabil und niemals einfach gegeben, sondern müssen immer wieder erst performativ erzeugt werden (vgl. ebd.: 12; vgl. auch Villa 2010: 148). Butler hinterfragt mit Derrida die „hierarchische Struktur von Dualitäten“ (Hartmann 2012: 154) und verweist auf die konstitutive Beziehung zu dem, was verworfen und ausgeschlossen wird: das Inkohärente als „konstitutives Außen“ (Butler 1997: 16, 49), wie Homosexualität, mit dem die Heterosexualität als Norm etabliert werden kann. Bedeutungen stehen nicht still, sie werden fortlaufend wiederholt. Mit dieser Resignifizierung gehe eine Beutungsverschiebung einher, mit der Normen abgewandelt werden können (vgl. Butler 1991: 12; 1997: 47ff). Butler ist insofern der konstruktivistischen Position zuzuordnen, als sie Geschlecht (sex) und Geschlechtsidentität (gender) nicht als naturgegeben und unveränderbar betrachtet, sondern als diskursiv konstruiert und konstituiert (vgl. Butler 1991: 8, 200, 205, 208).

Sie analysiert im Unterschied zu empirisch-ethnomethodologischen Zugängen vor allem Sprache und symbolisch-diskursive Ordnungen und schließt dabei an das Diskurs-, und Macht-, Subjektverständnis von Foucault an. Sie verfährt diskursanalytisch, d.h. sie untersucht, wie Diskurse[33] als epistemische Systeme Praktiken und Gegenstände konfigurieren, wie Begriffe das Subjektverständnis, das anatomische Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelles Begehren hervorbringen und die sinnvoll geordnete Welt sichtbar, erkenn- und verstehbar, d.h. intelligibel[34] werden lassen. Diskurse üben Macht und Unterdrückung aus, indem durch sie abgesteckt wird, was Denk- und Lebbar, sprich intelligibel ist und was nicht (vgl. Butler 1991: 8; vgl. auch Villa 2010: 146-149). Butlers

[33] Im Anschluss an Michel Foucault werden Diskurse als institutionalisierte, gesellschaftliche Redeweisen verstanden. Der Gesamtdiskurs einer Gesellschaft lässt sich in verschiedene Diskursstränge unterteilen, z.B. in einen medizinischen Diskurs, einen juristischen Diskurs, einen Frauen- oder Geschlechterdiskurs etc. (vgl. Jäger 2010: 388). Diskurse regeln über Sprache die Form und den Inhalt von Äußerungen, das, „*was zu einem bestimmten Zeitpunkt von wem wie sagbar* war bzw. sagbar ist“ (ebd.: 386, Herv. i. O.). Das bedeutet, dass bestimmte Perspektiven, Standpunkte und Fragestellungen durch institutionelle Regelungen und Verfahrensweisen aus dem Diskurs ausgeschlossen werden. Diskurse produzieren Wissen, das sich über die Zeit verändert, sie sind der Ort, an dem das Wissen ausgehandelt wird. Ihre Macht liegt darin, dass das Wissen die jeweils gültige „Wahrheit“ darstellt, und in den Diskursen reguliert wird, was als wahr gilt und was nicht (vgl. ebd.: 387). Über diese Wahrheit des Wissens transportieren Diskurse (veränderbare) Regeln, die insofern Macht ausüben, als sie individuelles und gesellschaftliches Handeln bestimmen: Die Wahrheiten „drängen machtvoll zu ihrer Umsetzung“ (ebd.). Diskurse sind folglich nicht nur ideologisch zu verstehen, sie sind materiell und bringen das Subjekt und gesellschaftliche Wirklichkeit hervor. Mit der Erkenntnis der diskursiven Hervorbringung des Subjekts wird sein Status als aufgeklärt, souverän und autonom angezweifelt. Die Subjekte werden vom Diskurs erzeugt und tradieren ihn (unwissentlich) (vgl. ebd.: 387f).

[34] Intelligibel sind solche Identitäten, die als vernünftig erfassbar erscheinen, innerhalb und übereinstimmend mit der diskursiven, symbolischen Ordnung (vgl. Howald 2001: 300).

politisches Ziel ist die Frage, wie Zwangsheterosexualität als historisch veränderliches, epistemisch-ontologisches Regime gestört und erweitert werden kann (vgl. Butler 1991: 8; 1997:37).

2.9.1 Butler und der Feminismus

In „Das Unbehagen der Geschlechter" kritisiert Butler das Verständnis von „Subjekt" und „Identität" des Feminismus, der mit der „Kategorie ‚Frau(en)'" ein bestimmtes Subjekt mit einer spezifischen Identität hervorbringt (vgl. Butler 1991: 15ff). Einerseits, kritisiert sie, wird dadurch übersehen, dass das Subjekt, also auch das feministische, diskursiv erzeugt und „gerade durch jene Machtstrukturen hervorgebracht und eingeschränkt wird, mittels derer das Ziel der Emanzipation erreicht werden soll." (ebd.: 17) Andererseits werden so Subjektpositionen, wie z.B. homosexuelle, die der Diskurs ausschließt, im Feminismus gar nicht repräsentiert und können sich über ihn nicht artikulieren. Sie wirft dem Feminismus einen normativen ausschließenden Charakter und „einen allgegenwärtigen Heterosexismus" (Butler 2011: 329) vor, der mit seiner Identitäts- und Repräsentationspolitik ein universales, festes Subjekt „Frau" festschreibe und die Unterschiede in „rassischen, ethnischen, sexuellen, regionalen und klassenspezifischen Modalitäten" unter Frauen übersehe (vgl. Butler 1991: 18). Butler schlägt demgegenüber eine Bündnispolitik vor, als „offener Schauplatz umkämpfter Bedeutungen" (ebd.: 34), damit zwanghafte Einschränkungen und Identitätskonzepte erweitert werden können (vgl. ebd.: 34-37).

2.9.2 Das Butlersche Subjekt

Das humanistische Subjekt, mit einem substantiellen, nicht geschlechtlichen Kern ausgestattet, sowie mit dem Vermögen zu Vernunft, Sprache und Moral, das erst sekundär Träger verschiedener Attribute (z.B. der „Geschlechtsidentität") ist, wird von Butler zerlegt (vgl. Butler 1991: 28). Das voluntaristische, autonome Subjekt, das unabhängig von den Normen existiert, sei ein Trugschluss, der dem Phallogozentrismus in der Philosophie diene. Die Unterscheidung Geist - Körper wird auf das Geschlechterverhältnis übertragen und als ein hierarchisches entworfen: Der Geist, als das höherwertige Männliche, unterwirft den Körper, das Weibliche, damit unterstützt der männliche Logos die politische und psychische Unterordnung der Frauen unter die Vorherrschaft der Männer. Das Butlersche Subjekt ist nicht mit sich selbst identisch, über die Zeit einheitlich oder innerlich kohärent (vgl. ebd.: 31, 37). Im Gegensatz zum humanistischen Subjekt, geht es auch nicht einer geschlechtlichen Bestimmung voraus, sondern umgekehrt: Erst durch die geschlechtlich bestimmten Normen der Geschlechtsidentität, die ein Subjekt annimmt, wird es in der symbolischen Ordnung als

intelligibel erfahrbar. Das Subjekt ist der Geschlechtsidentität (gender) unterworfen und erst damit als Subjekt erkennbar. Geschlechtsidentität wiederum ist nicht ein substantiell Seiendes, sondern im Diskurs an „einen Schnittpunkt zwischen kulturell und geschichtlich spezifischen Relationen“ (ebd.: 29) hervorgebracht. Es gibt keine „pregenderd person“, d.h. Identität geht der Geschlechtsidentität nicht voraus:

> „Es wäre falsch zu denken, daß [sic] die Diskussion des Begriffs ‚Identität’ der Debatte über die ‚geschlechtlich bestimmte Identität’ vorangehen müßte [sic], und zwar aus dem einfachen Grund, weil die ‚Personen’ erst intelligibel werden, wenn sie in Übereinstimmung mit wiederkehrenden Mustern der Geschlechter-Intelligibilität (gender-intelligibility) geschlechtlich bestimmt sind.“ (ebd.: 37)

2.9.3 Die Zwangsordnung von Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren

Die Unterscheidung zwischen sex und gender im feministischen Diskurs hatte ursprünglich den Zweck, gender als vielfältige kulturelle Interpretation von sex zu denken. Damit konnte die Diskontinuität zwischen den beiden Begriffen in der Realität aufgezeigt werden, „Mann“ kann in verschiedenen Kulturen etwas anderes bedeuten und muss auch keinen männlichen Körper als Basis haben, auch mehr als zwei Geschlechtsidentitäten (männlich und weiblich) können gedacht werden (vgl. ebd.: 22f). Butler stellt aber die angebliche Naturhaftigkeit von sex als gleichbleibender Urgrund von Geschlechtsidentität zur Disposition, denn Geschlecht (sex) sei keine vordiskursiv oder politisch neutrale Oberfläche. Genauso wie Geschlechtsidentität sei das anatomische Geschlecht (weibliche oder männliche Körper) durch die bestehenden Machtverhältnisse diskursiv erzeugt, die gleichzeitig ihre Produktion verschleiern:

> Ja, möglicherweise ist das Geschlecht (*sex*) immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen, so daß [sic] sich herausstellt, daß [sic] die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich gar keine Unterscheidung ist.“ (Butler 1991: 24, Herv. i. O.)

Geschlechtsidentität und Geschlecht werden über wissenschaftliche Diskurse im Sinne politischer und gesellschaftlicher Interessen binär und in einem mimetischen Verhältnis zueinander konzipiert (vgl. ebd.: 23f). Einen Körper, „der nicht bereits durch kulturelle Bedeutungen interpretiert ist“ gibt es nicht, Geschlecht (*sex*) ist „immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen“, außerdem könne man ihm „keine Existenz zusprechen, die der Markierung ihres Geschlecht vorherginge“ (ebd.: 26). Der hegemoniale kulturelle Diskurs legt über Sprache und Vernunft „die vorstellbaren und realisierbaren Konfigurationen der Geschlechtsidentität in der Kultur fest“ (ebd.: 27) und begründet die binären Geschlechterstrukturen.

Butler spricht von der „Zwangsordnung Geschlecht/Geschlechtsidentität/Begehren“ als „Kohärenz“ und „Kontinuität“ aufweisende Verbindung von anatomischen Geschlecht (sex), Geschlechtsidenität (gender) und Begehren/sexueller Praxis innerhalb der Matrix der Intelligibilität. D.h. ein weiblich bestimmter Körper „hat“ eine weibliche Geschlechtsidentität als psychisches Selbstgefühl und begehrt „Männer“. Butler bezeichnet diese Matrix als „System der Zwangsheterosexualität“, durch deren zwingende Normen kohärente Identitäten erzeugt werden (vgl. ebd.: 38-44). Heterosexualität spielt eine konstitutive Rolle: Um diese Einheit und Kohärenz der Geschlechtsidentitäten „Frau“ und „Mann“ zu erzeugen, bedürfe es eines „gegensätzlich strukturierten heterosexuellen Systems“ (ebd.: 45), eine Frau ist in dem Maße eine Frau, in dem sie das Männliche aus ihrer Identität ausschließt und verwirft, aber sexuell begehrt[35]. Innerhalb dieses binären Systems liegen die Grenzen möglicher (und beschränkter) Geschlechtsidentitäten (vgl. ebd.: 45f).

Butler greift Foucaults Vorstellung auf, Sexualität und Macht seien deckungsgleich, weswegen Sexualität nie „außerhalb“, „vor“ oder „nach“ der Macht liege. Es gibt keine subversive, emanzipatorische und vom Gesetz unabhängige Sexualität, die der Macht gegenübersteht (vgl. ebd.: 55). Ebenso sei das Subjekt, da ja erst durch die regulierende Macht gebildet, niemals etwas der Macht Äußerliches. Es ist gezwungen, normativ abgesicherte Praktiken der heterosexuellen Matrix dauernd zu wiederholen, um intelligibel zu sein (vgl. Butler 1997: 23, 32, 49). Durch die Macht der Normen werden jene „Wesen“ ausgeschlossen und gebannt, die in der heterosexuellen Matrix inkohärent und diskontinuierlich erscheinen. Es sind diejenigen, deren Körpermerkmale nicht mit dem sozialen Geschlecht „übereinstimmen“ oder die nicht heterosexuell begehren. Sie werden als nicht-intelligigbel ausgegrenzt (Homosexuelle, Bisexuelle, Transsexuelle, Transgender, Intersexuelle…) (vgl. Butler 1991: 38f). Dieser Bereich ist das konstitutive Außen, ein Bereich, „der einschließt, was nicht lebbar und nicht intelligibel ist und der den Bereich intelligibler Wirkungen begrenzt.“ (Butler 1997: 49) Konstitutiv deshalb, weil das Nicht-Intelligible fundamental gebraucht wird, um das Intelligible zu konstituieren, es „ist“

[35] „Die Instituierung einer naturalisierenden Zwangsheterosexualität erfordert und reguliert die Geschlechtsidentität als binäre Beziehung, in der sich der männliche Term vom weiblichen unterscheidet. Diese Differenzierung vollendet sich durch die Praktiken des heterosexuellen Begehrens. Der Akt, die beiden entgegengesetzten Momente zu differenzieren, führt dazu, daß [sic] sich jeder der Terme festigt bzw. jeweils eine innere Kohärenz von anatomischem Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und Begehren gewinnt.“ (Butler 1991: 46)

innerhalb des Diskurses, des Subjekts und der Körper[36], als fundierende Zurückweisung, auf das sich das Subjektsein stützt (vgl. ebd.: 16, 23).

Der Diskurs qualifiziert das Menschliche und verweigert Wesen das Menschsein, wenn sie geschlechtlich nicht richtig identifiziert erscheinen, sie werden verworfen und dürfen sich kulturell nicht artikulieren. Für den Bereich des Menschlichen ist dieses Verworfene das konstitutive Außen, angesiedelt an den dünnsten Rändern des Diskurses, dem Ort des nicht-lebbaren sozialen Lebens, ein Ort gefürchteter Identifizierung. In „Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen" (Butler 2011, Orig. 2004) setzt sich Butler mit Anerkennung auseinander. Subjekte begehren nach Anerkennung und erst durch die Erfahrung der Anerkennung werden sie zu sozial lebensfähigen Wesen (vgl. ebd.: 10-13, 215-246). Aber soziale Normen grenzen das anerkennungsfähige Menschliche ein, nicht allen Individuen werde Menschlichkeit (und damit auch rechtliche Absicherung und politisches Mitspracherecht) zugestanden, manche werden eingeschränkt menschlich anerkennbar, mit der Folge eines schlecht bewältigbaren Lebens, andere werden gar nicht als Menschen anerkannt, für sie sei das Leben gar nicht lebbar[37]. Die Intelligibilität des Menschlichen werde innerhalb von seinen „rassischen", ethnischen, geschlechtlichen Normen abgesteckt. Nur die intelligiblen, heteronormativen Formen von Geschlechtsidentität und Sexualität sind nach Butler anerkennungsfähig, Transgendern, Transsexuellen, Intersexuellen, Schwulen, Lesben wird die Anerkennung verweigert. (vgl. ebd.: 10f)

Mit Foucault betont Butler, dass hegemoniale sexuelle Verbote auch produktiv sind: Sie befähigen die Subjekte nicht nur zum Handeln, sondern bringen das Subversive unwillentlich, gerade durch das konstitutive Verbot innerhalb des Subjekts hervor. Über die notwendig fortlaufende Reartikulation der Normen, ohne die sie nicht wirkmächtig wären, können Grenzen durchbrochen werden – die Ausgeschlossenen können innerhalb der Matrix der Intelligibilität subversive, rivalisierende Matrizen installieren. (vgl. Butler 1991: 39, 55; 1997: 39) Wie Geschlechtsidentität als wiederholtes Aufrufen der Normen hervorgebracht wird und

---

[36] Männlich und weiblich differenzierte Körper sind eine erzwungene Materialisierung entlang eines „regulierendes Ideals" der Macht (vgl. ebd.: 1997: 21).

[37] Als Beispiele der Nicht-Anerkennung bestimmter nicht intelligibler Individuen führt Butler intersexuelle Kinder an, die der idealen Normen willen verstümmelt werden, obwohl es den Verlust sexueller Lustempfindung bedeutet. Mit Zerstörung von Personen, die aus dem normativen Rahmen fallen, meint sie Gewalt und Morde an Transgendern und Transsexuellen als Akte, die einen natürlichen Dimorphismus auf alle Kosten aufrechterhalten wollen: „Die Normen, die eine idealisierte menschliche Anatomie regieren, produzieren einen selektiven Sinn dafür, wer menschlich ist und wer nicht, welches Leben lebenswert ist und welches nicht." (Butler 2011: 14) Ausschluss aus dem Menschlichen betreffe weiters Transsexualität durch ihre Pathologisierung und die Nicht-Anerkennung homosexueller Bindungen (vgl. ebd.: 16f).

wie soziale Normen subversiv gewandelt werden können, erklärt Butler mit dem Ansatz der Performativität.

2.9.4 Performativität

Geschlecht als selbstidentisches Seiendes weist sie zurück:

> „Dieser Schein vollendet sich durch die performative Wendung der Sprache und/oder der Diskurse, die verschleiert, daß [sic] es grundsätzlich unmöglich ist, ein Geschlecht (*sex*) oder eine Geschlechtsidentität (*gender*) zu ‚sein'." (Butler 1991: 40)

Das Subjekt entscheidet nicht über seine Geschlechtsidentität, im Gegenteil, seine Existenz ist schon längst von der sozialen Geschlechtsidentität entschieden[38] (vgl. Butler 1997:14).

Sie bezieht sich auf John L. Austins Sprechakttheorie, der zufolge „eine performative Äußerung diejenige diskursive Praxis [ist], die das vollzieht oder produziert, was sie benennt." (ebd.: 36) Die Geschlechtsidentität ist performativ hervorgebracht, durch die Regulierungsverfahren der Kohärenz hindurch (im heterosexuellen System die „richtige" Verbindung von sex, gender und desire), „d.h. sie selbst konstituiert die Identität, die sie angeblich ist" (Butler 1991:49). Geschlechtsidentität ist folglich ein Tun[39]:

> „Diese im allgemeinen [sic] konstruierten Akte, Gesten und Inszenierungen erweisen sich insofern als performativ, als das Wesen oder die Identität, die sie angeblich zum Ausdruck bringen, vielmehr durch leibliche Zeichen und andere diskursive Mittel hergestellte und aufrechterhaltene Fabrikationen/Erfindungen sind." (ebd.: 200)

Performativität ist nicht ein einzelner Akt, sondern eine sich ständig wiederholende, zitierende Praxis, „durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt." (Butler 1997: 22) Die Geschlechter-Realität, Weiblichkeit und Männlichkeit, wird durch differente Zitierungen andauernd diskursiv geschaffen (vgl. ebd.: 39). Butler bezeichnet die Agierenden als Schauspieler_innen, die in einer kollektiven Übereinkunft Geschlechtsidentitäten aufführen, aber selbst an die Naturhaftigkeit von Geschlecht glauben (vgl. ebd.: 205ff). Performativität ist nicht auf Sprechakte zu reduzieren, es geht auch um körperliche Vollzüge und die performative Herstellung der Materialität des Körpers (vgl. Butler 1997: 22; 2011: 318). Das

---

[38] Butler erklärt das geschlechtliche Bestimmtsein mit der „Interpellation/Anrufung" in Anlehnung an Althusser: Das Kleinkind werde mit der Benennung bei der Geburt von einem „es" zu einer „sie" oder einem „er", durch die Anrufung des sozialen Geschlechts. Mit dem Satz „Es ist ein Mädchen!" werde ein Mädchen „mädchenhaft gemacht" und gelange damit in den „Bereich von Sprache und Verwandtschaft" (Butler 1997: 29). Das Benennen besitzt eine naturalisierende Wirkung und normative Begrenzung, indem das Mädchen *als* Mädchen ständig angerufen wird. Das „Mädchen" werde dazu gezwungen die Norm zu „zitieren, „um sich als lebensfähiges Subjekt zu qualifizieren und ein solches zu bleiben." (ebd.: 318) „Mädchen!" ist ein Befehl – als solcher zeigt er aber auch die Möglichkeit zur Widersetzung auf (vgl. ebd.: 325).

[39] Hirschauer (1995: 73) bezeichnet Butlers Thesen als bisweilen „spätes Echo" auf die Mikrosoziologie der 1970er.

Verkörpern[40] von Normen ist die gewaltsame Unterwerfung unter die Ideale der Weiblichkeit und Männlichkeit. Dass Geschlechtsidentität nicht beliebig performiert werden kann, betont Butler, indem Performanz von einem Zwangssystem mit Strafen kontrolliert wird: „(…) wir strafen regelmäßig diejenigen, die ihre Geschlechtsidentität nicht ordnungsgemäß in Szene setzen." (Butler 1991: 205) Die geschichtlich verschiedenen geschlechtlich-leiblichen Stile sind, so Butler, nichts anderes, als durch Strafmaßnahmen erzwungene kulturelle Fiktionen. Ideale können aber nie ganz verkörpert werden oder werden übertrieben: „Geschlechternormen haben letztlich phantasmatischen Charakter und lassen sich nicht verkörpern." (ebd.: 207)

2.9.5 Veränderung von Geschlechternormen und Travestie als ihr Mittel

Als Norm kann Geschlechtsidentität nie vollständig verinnerlicht werden, noch kann sie je perfekt verkörpert werden. Geschlechtsidentität zeigt gerade in der Notwendigkeit der performativen Wiederholung ihre Kontingenz. Sie erweist sich als Fiktion, weder als wahre, noch als falsche Geschlechtsidentität, „die Begriffe des wesenhaften Geschlechts und der wahren oder unvergänglichen Männlichkeit und Weiblichkeit [sind] ebenfalls konstruiert" (Butler 1991: 208). Sie ist durch ein Verfehlen der Wiederholung oder durch eine parodistische Wiederholung jenseits der maskulinen Herrschaft und der Zwangsheterosexualität veränderbar/vervielfältigbar. Ein geeignetes Mittel der verfehlten Wiederholung oder Geschlechter-Parodie sieht Butler in der Travestie (drag), die auf die mögliche Unstimmigkeit zwischen anatomischem Geschlecht, geschlechtlich bestimmter Identität (gender identity) und der Performanz der Geschlechtsidentität (gender performance) verweist (vgl. ebd.: 207f). Die Travestie, stellt ein ihr zugrunde liegendes Original in Abrede[41], sie offenbart, dass Geschlechtsidentität eine Fabrizierung/Erfindung, „eine Imitation ohne Original ist" und „nimmt der hegemonialen Kultur und ihren Kritiken den Anspruch auf naturalisierte oder wesenhafte geschlechtlich bestimmte Identitäten." (ebd.: 203)

---

[40] Butler denkt auch den Körper als diskursiven Effekt. Dass der Diskurs formierend ist, heißt aber nicht, der Körper wird erst dadurch erschaffen, wohl aber bedeutet es, dass es keinen Rückgriff auf den Körper gibt, der nicht bereits eine Formierung des Körpers ist: eine Aussage über ihn, ist immer zugleich auch performativ und erschafft, was benannt wird. Das Zugeständnis an die Materialität des Körpers birgt bereits die These einer bestimmten Ausformung des Körpers (vgl. Butler 1997: 33f).

[41] Mit Lorber kann diese These Butlers angezweifelt werden, da der Verstoß *gegen* und die Überschreitung *von* gender-Grenzen nicht notwendigerweise zur Verwischung beiträgt, sondern als Feststellung einer Abweichung auch gegenteilig zum Erhalt und zur Bestätigung der intelligiblen gender führt (vgl. Lorber 2003: 65).

2.9.6 Von der Parodie zur Politik

Nach Butler braucht man kein vordiskursives, autonomes Subjekt[42] um politische Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, denn diskursiv konstituiert zu sein, bedeutet nicht determiniert zu sein (vgl. ebd.: 210). Trotz seiner normativen Konstitution kann das Subjekt ein kritisches Verhältnis zu Normen entwickeln und zwar gerade wenn ihm die bestimmenden sozialen Normen das Leben unerträglich machen und ihm für ein lebenswertes Leben die notwendige soziale Anerkennung vorenthalten wird (vgl. Butler 2011: 13). Subversive Handlungsmöglichkeit besteht nur „nur *innerhalb* der Verfahren repetitiver Bezeichnung“[43] (Butler 1991: 213, Herv. i. O.), die neue Möglichkeiten intelligibler Geschlechtsidentität schaffen kann. Parodie kann auch als missglückte Kopie erscheinen und bestehende Geschlechtsidentität damit bestätigen. Sie kann, laut Butler, aber Geschlechter-Normen und Geschlechter-Konfigurationen destabilisieren und vervielfältigen, die zwangsheterosexuelle Geschlechtsidentität übertreiben und ihren phantasmatischen Charakter offenlegen. Das Politische liegt gerade innerhalb der Identität stiftenden Bezeichnungspraxis[44], in Strategien subversiver Wiederholung, die durch eine neue feministische Praxis die binäre Codierung verwirren und entnaturalisieren kann. (vgl. ebd.: 214-218) Das Ziel ist die Ausdehnung der Intelligibilität über Wiederholung und Verschiebung:

> „Die Produktion weicht stets von ihren ursprünglichen Zielen ab und mobilisiert ungewollt mögliche ‚Subjekte’, die nicht bloß die Schranken der kulturellen Intelligibilität überschreiten, sondern tatsächlich die Grenzen dessen, was wirklich kulturell intelligibel ist, ausdehnen.“ (ebd.: 55)

Queerness ist eine solche zitierende Politik, die ein „Umarbeiten der Verworfenheit in politische Handlungsfähigkeit“ unternimmt. Queer Theory[45] wurde im deutschsprachigen

---

[42] Diese These hat Butler viel Kritik eingebracht, da sie die Möglichkeit feministischer Handlungsfähigkeit, Widerstand und Protest untergrabe (vgl. Heinrichs 2001: 129-150). Wenn das feministische Subjekt mit den Herrschaftsverhältnissen „heillos verstrickt“ (Villa 2010: 155) sei, stellt sich die Frage ob und inwiefern es überhaupt gegen diese ankämpfen kann.

[43] Die Geschlechter-Parodie beinhaltet in ihrer ständigen Produktion ein dekonstruktives Moment, da sie in ihrer fließenden Ungewissheit eine „Re-Signifizierung“ und „Re-Kontextualitsierung“ von Geschlechtsidentitäten umsetzt (vgl. Butler 2001: 203).

[44] Bourdieu übt heftige Kritik am dekonstruktiven Feminismus. Er bezweifelt, dass Subversion mit Sprache, durch Auswechseln von „Termini, Kategorien und Diskursen“, zur Erschütterung von objektiven Herrschaftsstrukturen ausreicht (Bourdieu 1997: 98f.). Diskurskritik habe nicht gleich Wirkung – geeignete sozioökonomische Bedingungen und kollektiver Kampf sei nötig, „damit die Kritik an Kategorien zur Gesellschaftskritik werden kann“ (ebd.: 99).

[45] Queer Theory ist ein interdisziplinärer theoretischer Zugang, der Wissen über Körper, Geschlecht und Sexualität als Instrumente und Effekte von modernen normalisierenden Verfahren betrachtet. Die Kritik richtet sich an Heteronormativität: Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als naturhafte Ordnungen stabilisieren sich gegenseitig. Sie bilden ein Machtregime, das legitime bzw. ausgeschlossene Subjektpositionen erzeugt und sich in Beziehungsarten, gesellschaftliche Institutionen, wie Ehe und Familie, wohlfahrtsstaatliche Einrichtungen und in die Alltagspraxis einschreibt. In der Queer Theory wird Sexualität nicht als Privatangelegenheit betrachtet, sondern als machtvolle Kategorie sozialer Strukturierung, entlang derer Individuen gesellschaftliche, ökonomische Ressourcen, soziale Möglichkeiten, Bürgerrechte zugewiesen bekommen oder aber

Raum zunächst über die Butler-Rezeption wahrgenommen (vgl. Hark 2010: 111). „Queer“, ein beleidigender Begriff, der pathologisierte Sexualität markieren will, wird von den Bezeichneten resignifiziert. Ziel ist die radikale Reartikulation der Homosexualität, um sie in den Bereich des Intelligiblen zu rücken. Queer ist eine übertreibende Geste, die das Versagen des heterosexuellen Regimes vorführt und dessen Ideale umgestaltet und vermasselt („queered“) (vgl. Butler 1997: 47ff, 319, 326).

Eine soziale Veränderung im Kampf für soziale Gerechtigkeit ist über eine gesellschaftliche und politische Einmischung, über institutionalisierte Praxis, aber auch über feministische Theorie zu erreichen. Dieser Kampf kann, laut Butler, gar nicht gegen die totale Abschaffung von Normen sein, weil wir Normen immer brauchen. Aber neue Normen (z.B. Gewaltlosigkeit, Respekt) sollen angestrebt werden – Normativität hat immer die doppelte Bedeutung der Zerstörung und Sicherung von Leben (vgl. Butler 2011: 325-328).

2.10 Undoing Gender

In den bisher genannten Theorien wird die Starrheit, Unumgänglichkeit und Naturalisierung der Zweigeschlechtlichkeit und ihrer Normen hervorgehoben und die Frage danach gestellt, wie ein sozialer Wandel herbeigeführt und das starre System der Zweigeschlechtlichkeit erodiert werden kann. Die nun folgenden Konzepte setzen sich mit Prozessen des undoing gender, dem Auflösen, der De-Thematisierung und De-Institutionalisierung von gender und Dekonstruktion von gender-Normen auseinander. Auch Judith Butler, die sich im Vergleich zu den bisher genannten Autor_innen am ausführlichsten mit der Veränderung und Verschiebung von Geschlechternormen auseinandersetzt, verwendet den Begriff undoing gender. Im Gegensatz zu anderen Theoretiker_innen schildert sie damit eine Doppelbewegung, einmal im guten, einmal im schlechten Sinne. Im Folgenden sollen sowohl Butlers Ansatz vorgestellt werden, als auch die Ansätze anderer Autor_innen, die gender konzeptionell aufbrechen.

---

ausgeschlossen, beschimpft werden und Gewalt erfahren. Entstanden ist die Queer Theory in den USA Anfang bis Mitte der 1990er in kritischer Weiterentwicklung der Lesbian and Gay Studies. Queer ist ursprünglich ein Schimpfwort für jene, deren sexuelle Identität nicht mit den Normen übereinstimmt, es bedeutet gefälscht, merkwürdig, sonderbar, homosexuell. Diese Bedeutung wurde positiv gewendet und für eine politische Bewegung angeeignet. Die Kritik richtet sich auch an die Frauen- und Geschlechterforschung, da „gender“ dort weiterhin heterosexuell gedacht werde. Queer Theory will mit der Unterscheidung zwischen Geschlecht und Sexualität die „hierarchische Figur der hetero/homo-Binarität“ (Hark 2010: 112) in den Mittelpunkt rücken, nicht aber ein neues Identitätskonzept anbieten, sondern vielmehr Identitätsfixierungen anzweifeln. (vgl. Hark 2010; Howald 2001: 296, Butler 1997: 312-316)

2.10.1 Geschlechternormen (Butler)

„Undoing gender“ heißt bei Butler „was es bedeuten könnte, restriktiv normative Konzeptionen des von Sexualität und Gender bestimmten Lebens aufzulösen (*to undo restrictively conceptions of sexuality and gendered life*).“ (Butler 2011: 9, Herv. i. O.) Ein „Aufgelöst-Werden“ (*becoming undone*) enthält aber zweierlei:

1. Das Auflösen einer Personalität durch eine „normative Konzeption von Gender“, die es einer Person verunmöglicht ein lebenswertes Leben zu führen. Undoing gender kann ein Subjekt vollkommen unintelligibel machen, es in Kultur und Sprache zum Unmöglichen machen und ihm den Zutritt zum Menschlichen verweigern (vgl. ebd.: 9, 345).

2. Das Auflösen einer solchen normativen Beschränkung, die einer neuen Vorstellung weicht, um Leben lebenswerter zu machen. Ein undoing von Geschlechternormen richtet sich gegen jene Normen, durch die Leben ins Unmenschliche abgedrängt wird. Eine Politik der „radikal demokratischen Theorie und Praxis“ (ebd.: 355) erstreitet neue Normen, die das Leben Entrechteter unterstützt und auch institutionell schützt, die einen sozialen oder wirklichen Tod abwenden können und Selbstbestimmung ermöglichen (vgl. ebd.: 18-20, 356f).

Butler erfasst mit dem Begriff undoing gender nicht nur den Abbau von Geschlechterrestriktionen, sie betont damit klar und deutlich den vernichtenden Aspekt von gender. Die folgenden Autor_innen wenden sich mit undoing gender jedoch dem zweiten Aspekt, dem Auflösen von gender-Normen zu.

2.10.2 Degendering (Lorber)

Lorber definiert undoing gender bzw. degendering als den Prozess des Aufbrechens der binären Geschlechterstruktur und ihrer Ungleichheit als das Ziel des Feminismus: Degendering ist das Verändern der gender-Sozialstrukturen und der gender-Zuweisung in Arbeit, Schule, Familie, Religion und Kultur: „Die grundlegenden Institutionen der Gesellschaft dem *degendering* zu unterziehen, erscheint als absolut unausweichlich, wenn wir *gender*-Ungleichheit überwinden wollen.“ (Lorber 2003: 8) Degendering bedeutet entweder die Abschaffung der gender-Kategorien oder die Schaffung von Neutralität für die Ordnung der Gesellschaft (vgl. ebd.: 7f). Ein degendering, das in den westlichen Gesellschaften bereits Brüche hervorgerufen hat, erkennt die Komplexität von gender und die Ähnlichkeit von Frauen und Männern an und treibt ein Verwischen von gender-Grenzen (z.B. Frauen als Soldatinnen) voran. Es kommt, so Lorber, vor allem darauf an, Begabungen, Schwächen,

Stärken frei vom gender-Status zu behandeln, d.h. Frauen und Männer in Beruf und Erziehung als austauschbar anzusehen. (vgl. ebd.: 408-414)

2.10.3 Undoing gender als Abbau von gender-Differenzen (Deutsch und Risman)

Francine M. Deutsch kritisiert am Konzept des doing gender, es sei sowohl von West und Zimmerman (1987) als auch in nachfolgenden empirischen Studien vorwiegend zur Bestätigung der Konformität und Beständigkeit von gender-Normen verwendet worden. Obwohl doing gender ursprünglich sowohl Handlungen in Übereinstimmung als auch im Widerspruch zu Geschlechternormen umfasst habe, wurde das Konzept vor allem zur Bestätigung der Unmöglichkeit einer Gleichheit zwischen Männern und Frauen eingesetzt (vgl. Deutsch 2007: 107, 122). Wenn gender konstruiert werden könne, dann könne es auch wieder dekonstruiert werden, doing gender, gender-Normen und Institutionen können verändert bzw. ungeschehen gemacht werden (vgl. ebd.: 107f). Deutsch plädiert dafür, auch Veränderung von Geschlechterverhältnissen zu fokussieren („how we can undo gender" ebd.: 106) und den folgenden Fragen nachzugehen:

- wann Interaktionen weniger gegendert werden,
- unter welchen Bedingungen gender in Interaktionen irrelevant werden kann,
- ob denn alle gegenderten Interaktionen mit sozialer Ungleichheit korrelieren,
- wie strukturelle/institutionelle und interaktive Ebenen zusammenarbeiten, um Veränderung herbeizuführen (z.B. Gleichbehandlungsgesetze),
- wie Interaktionen als Orte der Veränderung von gender fungieren können (Vorbilder eröffnen neue Möglichkeiten) (vgl. ebd.).

Da die Bedeutung von doing gender zu einem Begriff der Beharrlichkeit von Geschlechternormen geworden sei, schlägt Deutsch vor, den Begriff undoing gender einzusetzen, wenn von Widerstand, Demontage und Dekonstruktion von konventionellen gender-Normen die Rede ist:

> „(…) we reserve the phrase ‚doing gender' to refer to social interaction that reproduce gender difference and use the phrase ‚undoing gender' to refer to social interaction that reduce gender difference." (ebd.: 122)

Barbara J. Risman schließt sich an den von Deutsch herausgearbeiteten Begriff des undoing gender an. Die soziale Welt habe sich durch den Feminismus verändert, zwar bestehe die Privilegierung von Männern fort, aber Lebenschancen und Freiräume für Mädchen und Frauen haben sich deutlich erweitert (vgl. Risman 2009: 83). Sie fordert für die Forschung ein Wegkommen vom Etikettieren mit einer „neuen" Art von Weiblichkeit oder Männlichkeit, die nicht mehr Eigenschaften und Verhaltensweisen von traditionellen Skripten darstellen: „Why

categorize innovative behavoir as new kind of gender, new feminities and masculinities, rather than notice that the old gender norms are losing their currency?“ (ebd.: 84). Forscher_innen sollten, so Risman, anerkennen, wenn kein doing gender erkennbar ist, sich also ein undoing gender feststellen lässt sowie im Blick behalten, wie sich gender zu race, class, ethnicity and social location verhält:

> „Instead we should pay careful attention to whether our research is documenting different kinds of gender, how doing gender may be changing, or whether it is being undone“ (ebd.: 82).

Obwohl undoing gender für Prozesse des Abbaus von gender-Normen und Institutionen sensibilisiert, muss eingewendet werden, dass mit dem Begriff „undoing“ die Dualität zwischen der Konformität herkömmlicher gender-Normen und den davon abweichenden Interaktionen laufend betont wird. Der Begriff, der Veränderung aufzeigen und herbeiführen will, bringt unweigerlich seine dauernde Abweichung vom „Original“ zum Vorschein.

2.10.4 Dethematisierung und De-Institutionalisierung von Geschlecht

Ursula Pasero fragt nach der Möglichkeit der Dethematisierung von Geschlecht, nach geschlechtlicher Unbestimmtheit bzw. Neutralität in Institutionen. Sie vergleicht Goffmans Geschlechterarrangement mit gegenwärtigen Verhältnissen: Das Modell substantieller Weiblichkeit sei inzwischen suspendiert, es folgen keine Sanktionen für Frauen, die kinderlos sind, alleine oder in nicht-ehelichen Partnerschaften leben oder heterosexuelle Beziehungen ablehnen[46], sie stellen Individualisierungsansprüche, orientierten sich an Bildung und Beruf und leben nicht mehr nur für Ehe und Familie (vgl. Pasero 1995: 51-60). Pasero argumentiert systemtheoretisch: In modernen Gesellschaften lässt funktionale Differenzierung Geschlechterdifferenz bedeutungsloser werden. Geschlecht ist kein funktionales Kriterium für die Differenzierung moderner Gesellschaften mehr. Die Gleichheitssemantik der Moderne lässt benachteiligende Geschlechterarrangements prekär und legitimierungsbedürftig werden. Frauen hätten Zugang zu allen Bereichen der Gesellschaft erreicht, wenn auch häufig asymmetrisch, da Diskriminierung aufgrund von Geschlecht immer noch vorhanden ist. Dagegen wird (z.B. mit Gleichstellungs- und Frauenbeauftragten) gezielt strukturelle Veränderung initiiert und Geschlecht sowohl bewusst reflexiv hervorgehoben, um fortwirkende diskriminierende Differenzierung aufzuzeigen, als auch bei erreichter Gleichstellung bewusst dethematisiert. (vgl. ebd.: 59-63).

---

[46] Dies kann mit intersektionellen Perspektiven angezweifelt werden, die verschiedene soziale Positionen von „Frauen“ (und Männern) in Verbindung mit Sexualität, Ethnizität, Klasse u.a. berücksichtigen.

Bettina Heintz und Eva Nadai nähern sich der Frage nach dem Geschlechterverhältnis ebenfalls über einen systhemtheoretischen Zugang: Frauen haben in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Inklusion in die Systeme der Gesellschaft erfahren, es ist zu einer De-Institutionalisierung des Geschlechterverhältnisses gekommen (vgl. Heintz/Nadai 1998: 75). Wie Pasero gehen sie von der funktionalen Differenzierung moderner Gesellschaften aus (vgl. ebd.: 77). Die Exklusion von Frauen aus Institutionen (Hochschulen, Berufsverbote, Rechts- und Geschäftsunfähigkeit, politischer Ausschluss) ist unter dem Gleichheitsgebot unzulässig geworden und institutionell[47] nicht mehr abgesichert – es hat eine De-Institutionalisierung der Geschlechterdifferenz stattgefunden. Geschlechterdifferenzierung wird gebrochen durch andere soziale Zugehörigkeiten und durch gesellschaftliche Modernisierung, die eine Pluralisierung der Lebenslagen von Frauen und eine Angleichung an Männer bewirkt hat. (vgl. ebd.: 78f) Die Autorinnen betonen, dass die De-Institutionalisierung nicht bedeutet, Geschlecht sei belanglos geworden oder Ungleichheit sei verschwunden. Geschlechterdifferenzierung ist aber kontextualisiert worden: sie muss kontextabhängig über gezieltes, aktives Handeln erzeugt werden – das ermöglicht auch wieder ihre Destabilisierung[48]. Für die Untersuchung des gegenwärtigen Geschlechterverhältnisses muss, laut Heintz und Nadai, gefragt werden, wo Ungleichheit in Anbetracht von „Ambivalenzen und Ungleichzeitigkeiten des Modernisierungsprozesses“ (ebd.: 79) weiterbesteht und wo sie sich verringert.

2.10.5 Das Vergessen von Geschlecht (Hirschauer)

Stefan Hirschauer unternimmt den Versuch einer Theorie der sozialen Konstruktion von Geschlecht, die „der Kontingenz und Wandelbarkeit wie der Stabilität sozialer Ordnungen gleichermaßen gerecht zu werden“ (Hirschauer 1994: 671) versucht. Er ergründet die situationsübergreifende Stabilität der Geschlechterkonstruktion in sozialen Arrangements, ihre fortwährende Aktualisierung und die Momente ihrer Neutralisierung (vgl. Hirschauer 2001: 208). Mehrere „Trägheitsmomente“ sichern die Stabilität der Geschlechterdifferenz. Ein Moment ist die *Körperlichkeit*, durch die Geschlecht in präreflexiven Routinen dargestellt

[47] Die Autorinnen verwenden einen weiten Institutionenbegriff: Institutionen sind standardisierte relativ stabile Verhaltensmuster (z.B. die Ehe) (vgl. Heintz/Nadai 1998: 77).

[48] Geschlechtliche soziale Differenzierung *kann*, muss aber nicht genutzt werden. Ungleichheit zwischen den Geschlechtern äußert sich bis heute z.B. in der Aufteilung des Arbeitsmarktes in Frauen- und Männerberufe, erstere sind ungeschützter, schlechter bezahlt und bieten weniger Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. Heintz/Nadai 1998: 80). Auch in Berufen, in denen Frauen und Männer gleichgestellt und die Geschlechterdifferenz neutralisiert zu sein scheinen, stellt sich ein „schleichender Segregationsprozess“ (ebd. 87) ein: Männer steigen über informelle androzentrische Netzwerke und Förderbeziehungen sowie über erhöhte Mobilität und Flexibilität auf, was Frauen aufgrund ihrer Zuständigkeit für Haus und Kinder verwehrt bleibt (ebd. 81-88).

wird. (vgl. Hirschauer 1994: 672-675). Ein weiteres Trägheitsmoment liegt in der *Naturalisierung* und Universalisierung der Geschlechterdifferenz in wissenschaftlichen Diskursen (Sternenbilder, Flora, Fauna, Ethnologie). Anomalien außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit wie Intersexualität und Transsexualität werden pathologisiert und mit normalisierenden Praktiken behandelt (vgl. ebd.: 681f). Die Geschlechterdifferenz wird außerdem durch die *Sexuierung von Zeichen und kultureller Objekte* gestützt, wie strukturelle Zwänge der Sprache (Vornamen, Anredetitel, Pronomen), geschlechterdifferente Verhaltenscodes (in der Ethnomethodologie als kulturelle Genitalien bezeichnete Handlungen, Gestiken, Sprechweisen) sowie Kleidung, Schmuck, Accessoires, Kosmetik usw. (vgl. ebd.: 685). Geschlechtszugehörigkeit wird weiters in der *Biographie von Individuen* fixiert und verbietet das Changieren zwischen den Geschlechtern[49] (vgl. ebd.: 683). Die soziale zweigeschlechtliche Struktur wird durch *institutionelle Arrangements* abgesichert (geschlechtliche Arbeitsteilung, Sexuierung von Tätigkeiten und Geschlechterteilung in Berufen, Ehe), die die Gelegenheit bieten, Interaktionen geschlechtlich aufzuladen (vgl. ebd.: 686f).

Wie auch Deutsch übt Hirschauer Kritik sowohl an der Ethnomethodologie, als auch am Poststrukturalismus, die zwar die soziale Kontingenz der Geschlechterdifferenz betonen, aber von der Möglichkeit absehen, Geschlecht nicht-omnirelevant zu denken (vgl. Hirschauer 2001: 209). Hirschauer verweist zwar auf die Unmöglichkeit, die Geschlechterunterscheidung initial in eine Interaktion nicht einzubringen, sie könne auch immer und überall relevant gemacht werden – das bedeutet aber nicht, dass dies auch immer und überall geschieht (vgl. ebd.: 215). Wird Geschlecht nicht mobilisiert, setzt ein undoing gender als Unterbrechung der Konstruktion, als Indifferent-Machen oder soziales „Vergessen“ der Unterscheidung ein. Geschlecht tritt dann in den Hintergrund und wird wieder neutralisiert (vgl. ebd.: 208f). Konkret bedeutet undoing gender, wenn sich eine Frau unter Absehung ihres Geschlechts für einen „Männerberuf“ entscheidet, sie rüttelt damit an der Homogenität des Berufs als auch an der „normalen“ Biographie einer Frau (vgl. ebd.: 227). Weitere Situationen des

[49] Hirschauer macht mehrere biographische Trägheitsmomente für die individuelle Geschlechtszugehörigkeit aus: das biographische Gedächtnis (die persönliche Lebensgeschichte ist an Geschlecht geknüpft und schafft ein subjektives Erleben der eigenen Geschlechtszugehörigkeit), das korporale Gedächtnis (der Körper hat sich an die Darstellung eines Geschlechts gebunden, es braucht jahrelanges Training für die Darstellung des anderen), das Gedächtnis der Mitwisser (das soziale Umfeld hält an die Geschlechtsdarstellung einer Person fest), das Gedächtnis von Akten (Vornamen und Geschlechtsattribution (der Pass) und körperliche Geschlechtszeichen). (vgl. Hirschauer 1994: 683f)

„Ruhenlassens“ der Unterscheidung finden im Kreissaal oder als ihre Konterkarierung in der Sauna statt (vgl. Hirschauer 1994: 678).

Interaktionen können auf vorgefertigte Formate, auf Skripten, für gleich- oder gegengeschlechtliche Interaktionspartner zurückgreifen. Geschlechtszugehörigkeit der Interagierenden kann aber auch gleichgültig, „in-different“ bleiben oder bei Aktualisierung von der anderen Person geblockt werden (z.B. ein Abwehren eines Flirtversuchs). Außerdem wird die Geschlechterunterscheidung durch andere Klassifikationen (Alter, Ethniziät, Klasse) gebrochen. (vgl. Hirschauer 2001: 221, 1994: 676f) Trotz „biographische[r] Konstanz und sozialräumliche[r] Ubiquität“ (Hirschauer 2001: 217) muss also Geschlecht nicht durchgängig aufgegriffen werden. Geschlechtsneutralität oder „undoing gender“ kann nur meinen, von einer zuvor vollzogenen Unterscheidung wieder abzusehen. Es bedeutet das Vergessen von Geschlecht nach anfänglicher Registrierung in der Interaktion (vgl. ebd.: 216). Institutionelle Relevanz erhalte Geschlecht insofern erst, „wenn die lose Koppelung zwischen Strukturen und Praxis situativ geschlossen wird“ (ebd.: 208). Geschlechterdifferente soziale Strukturen (Arbeitsteilung, geschlechtsspezifischer Arbeitsmarkt) können von den Interagierenden abgeschwächt oder neutralisiert werden, wenn angestrebt und situativ möglich (vgl. ebd.: 224, 231).

Während Butler (2011) mit undoing gender vor allem die Unumgänglichkeit von gender-Normen hervorhebt, will Deutsch (2007) die Perspektive für Prozesse öffnen, die gender-Normen und Strukturen abbauen. Risman (2009) fordert für die Forschung einen stärkeren Blick auf diese Prozesse. Pasero (1995), Heintz und Nadai (1998) betonen sowohl Prozesse struktureller Gleichstellung als auch die Persistenz sozialer Ungleichstellung von Frauen. Hirschauer (1994, 2001) weist auf die Möglichkeit des „Vergessens“ von Geschlecht in Interaktionen hin, die gender-Strukturen irritieren können. Gemeinsam ist ihnen eine stärkere Mitberücksichtigung von strukturellen Gegebenheiten. Auch die Wirksamkeit von anderen sozialen Kategorien in Verbindung mit gender kommt zur Sprache. Im nächsten Abschnitt wird der in der Geschlechterforschung aktuell breit diskutierte Ansatz der Intersektionalität erläutert, der dem Faktum, dass gender vielfältig mit anderen sozialen Kategorien verflechtet ist, Rechnung trägt.

2.11 Intersektionalität

Mit dem Begriff „Intersektionalität“ werden jene theoretischen Ansätze gefasst, die versuchen, Geschlecht im Wechselverhältnis mit weiteren Kategorien, die soziale

Ungleichheit bedingen, wie Klasse und „Rasse“, zusammenzudenken. Nicht nur Geschlecht alleine wirkt als sozialer Platzanweiser oder verstärkt Ungleichheit lediglich additiv durch Klasse und „Rasse“, sondern „Geschlecht als interdependente Kategorie“ (Walgenbach 2007) in ihren Wechselwirkungen mit anderen relationalen Kategorien bringt die Positionsbestimmung von Individuen, ihre Lebenslagen und Möglichkeiten hervor. (vgl. Lenz 2010: 158; Lutz u.a. 2010: 17; Klinger/Knapp 2007: 21; Hagemann-White 2011: 21f)

In der deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung wird darüber debattiert, ob Intersektionalität das neue Paradigma sei. Die Antwort darauf ist uneinheitlich: Ob nun auf dem besten Weg zum neuen Paradigma (vgl. Winker/Degele 2009: 10), ob als Buzzword (vgl. Davis 2010), oder als boomender Diskurs (vgl. Smykalla/Vinz 2011a: 10): Intersektionalität hat offensichtlich Hochkonjunktur (vgl. Lutz u.a. 2010: 9).

Die „Gleichzeitigkeit und wechselseitige Ko-Konstitution verschiedener Kategorien“ (ebd.: Lutz u.a. 2010: 10) ist nicht neu. Bereits in den 1970ern kritisierten Schwarze[50] Feministinnen den weißen, bürgerlichen Feminismus, der sich selbst als Maßstab der feministischen Politik setzte und die marginalisierten Realitäten Schwarzer Frauen verdeckte (vgl. ebd.). Auch die Frauenbewegungen von lesbischen Frauen, Frauen mit Behinderung, Jüdinnen und Migrantinnen prangerten die Gleichsetzung von „Frau“ mit „weiß“, „westlich“, „heterosexuell“, „aus der Mittelschicht“ an. Die Differenzen und Hierarchien zwischen Frauen wurden/werden aus dem feministischen Mainstream ausgeblendet. In der vielfältigen Überschneidung von race, class und gender gehen ungleiche Ressourcenverteilung und Lebenschancen auf struktureller Ebene einher. Unterdrückung und Ausbeutung von Frauen findet nicht einheitlich, sondern differierend, entlang von Rassen- und Klassenzugehörigkeit oder anderen Zugehörigkeiten statt. (vgl. Walgenbach 2007: 25-39; Winker/Degele 2009: 12)

Der Begriff der Intersektionalität wurde erstmalig von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw Ende der 1980er als Metapher einer Straßenkreuzung (intersection) verwendet, um auf die Durchdringung von verschiedenen Kategorien (Schwarzsein und Frausein) bei Diskriminierungen aufmerksam zu machen. Der Begriff setzte sich im Diskurs um vielfältig verwobene Kategorien[51], die sich gegenseitig abschwächen, verstärken oder

[50] Schwarz meint nicht lediglich Hautfarbe, sondern die zugewiesene sozialhistorische Position (vgl. Lutz u.a. 2010: 10).

[51] Auch in der deutschsprachigen Diskussion gab es bereits vor dem Intersektionalitätsansatz die Verknüpfung mehrer Kategorien (für Klasse und Geschlecht vgl. Frerichs/Steinrücke 2007; für Ethnizität und Geschlecht vgl. Günem 2007). Das Diversity-Konzept konnte sich nicht durchsetzen, da es zwar auf Wertschätzung von Vielfalt,

verändern können, durch (vgl. Lutz u.a. 2010: 13; Winker/Degele 2009: 10-12). Konsens in der Geschlechterforschung ist, mit Intersektionalität „neue kreative Forschungen zum alten Problem der komplexen Ungleichheit zu beflügeln." (Lenz 2010: 164)

Mit Blick auf soziale Gerechtigkeit, das Ziel feministischer Bestrebungen, wird darauf hingewiesen, dass Ungleichheit nicht eine Anomalie, sondern prägendes Merkmal moderner Gesellschaften ist (vgl. Knapp/Klinger 2007: 19; Hagemann-White 2011: 21; Lutz u.a. 2010: 16f). Intersektionalität will auf „Achsen der Ungleichheit" (Klinger/Knapp 2007) hinweisen und aufzeigen, dass Identitätskategorien wie Geschlecht, „Rasse", Klasse etc. zur Ausbildung von Hierarchisierung, Privilegierung und Benachteiligung von Gruppen führt.

Intersektionalität fungiert als übergreifendes Theoriegebilde für strukturorientierte, konstruktivistische, dekonstruktivistische „Verfahren", das disziplinübergreifend in Antirassismus-Studien, Queer Studies, Disability Studies, Gender Studies, Pädagogik, Philosophie, Soziologie, Politik-, Wirtschafts-, Rechts- und Literaturwissenschaften einsetzbar ist. Eine intersektionelle Analyse ist bei der Bedeutung verschiedener Differenzkategorien an den Kontext und Ort konkreter sozialer Praxen gebunden (vgl. Degele/Winker 2009: 11-15; Davis 2010: 55). Kathy Davis bescheinigt dem Konzept gerade seiner Vagheit und Offenheit wegen den großen Erfolg. Außerdem fokussiere es *das* „theoretische und normative Problem in der feministischen Wissenschaft – die Anerkennung von Differenzen zwischen Frauen" (Davis 2010: 58). Intersektionalität werde weder durch eine klare Definition noch durch eine feste Methodologie mit normativen Vorgaben eingegrenzt – vielmehr sei ein kreatives, verantwortungsbewusstes Forschen gefragt (vgl. ebd.: 56, 64f).

2.11.1 Auswahl der Kategorien

Ein umstrittenes Thema in der Intersektionalitätsdebatte ist die Auswahl und Gewichtung der Kategorien für die Analyse. Sollen es nur Strukturkategorien wie „Rasse", Klasse und Geschlecht sein, entlang derer Ungleichheit systematisch in der Gesellschaftsstruktur verankert ist? Oder sollen beliebig erweiterbare Differenzkategorien Berücksichtigung finden, die mannigfaltige Unterscheidungen zwischen Menschen und Gruppen bezeichnen und Diskriminierungen in unterschiedlichen Kontexten hervorrufen? Helma Lutz und Norbert

---

im Unterschied zu Intersektionalität aber weniger herrschaftskritisch ausgerichtet war. So wurde „Diversity" im betriebswirtschaftlichen Kontext zur optimalen Nutzung der Humanressourcen und weniger mit Blick auf soziale Ungleichheit genutzt (vgl. Smykalla/Vinz 2011a: 8, 11).

Wenning kommen so auf 14 sich überschneidende, sozial konstruierte Kategorien[52]: Geschlecht, Sexualität, „Rasse"/Hautfarbe, Ethnizität, Nation/Staat, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit/Herkunft, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand, Stadt-Land (vgl. Lutz/Wenning 2001: 20f).

Sowohl die Fixierung auf „the big three", „Rasse", Klasse und Geschlecht, als auch die Begrenzung auf einige wenige Differenzkategorien birgt die Gefahr der Eindimensionalität und einer Marginalisierung der Kategorien, die aus der Analyse ausgeschlossen werden (vgl. Lenz 2010: 159; Walgenbach 2007: 40f; Winker/Degele 2009: 17). Butler merkt dazu kritisch an, dass intersektionelle Theorien feministischer Identität am Ende einer „Reihe von Prädikaten wie Farbe, Sexualität, Ethnie, Klasse und Gesundheit", stets ein verlegenes „et cetera" (Butler 1991: 210) setzen. Sie verweist auf den unbegrenzten Bezeichnungsprozess von Subjektpositionen, die nie vollständig aufgezählt werden können.

Im Folgenden soll nur die Trias der Intersektionalität, „Rasse", Klasse und Geschlecht, näher betrachtet werden, die spezifische Herrschaftsverhältnisse und Diskriminierungsformen (Rassismen, Klassismen, Heteronormativismen), Ungleichheit im Zugang zu Ressourcen und Erwerbsarbeit schaffen. Die soziale Lage der Einzelnen auf der Strukturebene lässt sich anhand dieser Kategorien ermitteln[53] (vgl. Winker/Degele 2009: 38-41).

Geschlecht ist durch die Naturalisierung der Dichotomie und die heterosexuelle Norm sozio-strukturell fixiert. Geschlecht und Sexualität sind bei der Analyse von Ungleichheit nicht trennbar, Frauen und Nicht-Heterosexuelle können Sexismen und Heteronormativismen erfahren. (vgl. Winker/Degele 2009: 41, 46, 51; Hagemann-White 2011: 25)

Menschen können sich und andere in rassifizierte Gruppen einteilen. „*Rasse*" ist ebenso wie Geschlecht eine soziale Konstruktion und wird (von Rassist_innen/rassistischen Ideologien)

---

[52] Die Differenzkategorien enthalten einen Grunddualismus, der erste Pol ist die Norm, der zweite die benachteiligende Abweichung: *Geschlecht* (männlich/weiblich), *Sexualität* (hetero/homo), *„Rasse"/Hautfarbe* (weiß-schwarz), *Ethnizität* (dominante, „nicht-ethnische" Gruppe/ethnische Minderheiten), *Nation/Staat* (angehörig/nicht-angehörig), *Klasse* (oben/unten), *Kultur* („zivilisiert"/„unzivilisiert"), *Gesundheit* (nicht-behindert/behindert), *Alter* (alt/jung, Erwachsene/Kinder), *Sesshaftigkeit/Herkunft* (sesshaft/nomadisch, angestammt/zugewandert), Besitz (reich, wohlhabend/arm), *Nord-Süd/Ost-West* (the West/the rest), *gesellschaftlicher Entwicklungsstand* (modern/traditionell, fortschrittlich/rückständig, entwickelt/nicht-entwickelt, gebildet/ungebildet), Stadt-Land (modern/traditionell, Standardsprache/Dialekt, Soziolekt) (vgl. Lutz/Wenning 2001: 20f).

[53] Gabriele Winker und Nina Degele fügen die Strukturkategorie „Körper" hinzu. Der Körper unterstehe kapitalistisch verwertbare Körpernormen: ein Körper soll brauchbar, formbar, gesund, attraktiv sein. Bodyismus bezeichnet einerseits Körperideale, womit Ressourcenvergabe (employability) verbunden ist, andererseits Diskriminierung von Menschen, die diesen Idealen nicht entsprechen (vgl. Winker/Degele 2009: 40, 49f).

über äußere physiologische Merkmale, denen bestimmten Eigenschaften zugeschrieben werden, naturalisiert.

> „Nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehörige Menschen werden über eine andere Hautfarbe, Körperkonstitutionen, Ethnien, Religionen oder Weltanschauungen rassifiziert und zu Anderen gemacht." (Winker/Degele 2009: 47)

Trotz wissenschaftlicher Unhaltbarkeit wird „Rasse" als biologische Tatsache hingestellt (vgl. Winker/Degele 2009: 47; West/Fenstermaker 1995: 22f). „Rasse" dient dem Zweck der Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen und Ausgrenzung. Rassistische symbolische Zuschreibungen legitimieren strukturelle Schlechterstellung (Bildungs-, Berufschancen und Einkommen, Verbot zu legaler Erwerbsarbeit) und können politisch instrumentalisiert werden (vgl. Winker/Degele 2009: 47f). Der „Rasse"-Begriff ist historisch variabel und veränderbar. In den USA ist er mit Sklaverei und Rassentrennung verbunden, in Europa mit Antisemitismus, Rassismus und Kolonialherrschaft (vgl. Hagemann-White 2011: 22ff). „Rasse" ist besonders im deutschsprachigen Raum wegen seiner kolonialen und nationalsozialistischen Vergangenheit ein tabuisiertes Wort. Häufig wird deswegen auf den Begriff „Ethnizität" ausgewichen, der unterschiedliche kollektive kulturelle Identitäten, religiöse Konfessionen und herkunftsbedingte Traditionen bezeichnet (vgl. Winker/Degele 2009: 14). „Ethnizität" birgt aber die Gefahr, Rassismus zu verschleiern und zu dethematisieren. Er suggeriert ein neutrales Nebeneinander von Gruppen. „Rasse" hingegen bringt Rassifizierungen zum Ausdruck, die in institutionelle und soziale Praktiken eingeschrieben sind. Gegen „Rasse" als „strategischer Essentialismus" spricht, dass der Begriff in eine „Identitätsfalle" münden und rassistische Ideologien reifizieren kann. Eine konsensuelle Lösung zur Verwendung der Begriffe steht aus, „Rasse" wird meist in Anführungszeichen gesetzt oder der englische Begriff „race" kommt zum Einsatz. (vgl. Lutz u.a. 2010: 19-22)

Klasse ist ein Begriff aus marxistischer Tradition und wird für Ansätze zu sozialer Schichtung, Lebensstilen und Milieus im Kapitalismus verwendet. Er beschreibt die strukturell ungleiche Verfügungsgewalt über finanzielle Mittel und Ressourcen, Zugang zu Gütern und Positionen im kapitalistischen System: „Klasse ist also eine Gruppe von Menschen, denen ihre Stellung im Produktionsprozess gemeinsam ist." (Winker/Degele 2009: 43) Die Position der Einzelnen im Klassensystem wird über Herkunft, Bildung und Beruf reglementiert. Da Klassenzugehörigkeit maßgeblich die Vergabe von sozialen, politischen und ökonomischen Ressourcen regelt, werden Nicht-Angehörige oberer Klassen diskriminiert, indem sie von vornherein in schlechtere Bildungslaufbahnen gelangen

(Bildungserfolge sind entscheidend von familiärer Herkunft abhängig), ihre Arbeitskraft schlechter bewertet wird sowie ihre Position und Lebenschancen gesellschaftlich allgemein schlechter sind (vgl. Winker/Degele 2009: 42; West/Fenstermaker 1995: 26-30). Klassismen sind Herrschaftsverhältnisse, die auf ungleicher Einkommens- und Besitzverteilung beruhen. Im Gegensatz zu Geschlecht und „Rasse“ wird Klasse nicht über seine Naturhaftigkeit legitimiert, sondern beruht auf dem meritokratischen Prinzip. Diskriminierung wird dadurch schwieriger anzuprangern, da nicht auf Natur Rekurs genommen wird, sondern auf die Leistungen einer Person, die einzig und allein für ihre Lage verantwortlich sei. (vgl. Winker/Degele 2009: 44ff)

Intersektionalität ist empirisch offen für sozial hierarchisierende Differenzen. Welche Kategorien in einer empirischen Analyse schließlich eingesetzt werden, hängt von der Zusammensetzung des Felds ab, welche Kategorien der Differenz „strukturmächtig“ sind, die Herrschaftsverhältnisse ausprägen und implizite Interaktionsregeln schaffen. Die Auswahl ist weiters von theoretischen, politischen und sozial geprägten Entscheidungen der/des Forscher_in abhängig. (vgl. Walgenbach 2007: 44; Winker/Degele 2009: 16; Hagemann-White 2011: 27ff)

2.11.2 Doing difference

In ihrem Aufsatz „Doing Difference“ haben Candace West und Sarah Fenstermaker mit einer ethnomethodologischen Perspektive verdeutlicht, dass race, class und gender als omnirelevante „objektive“ Tatsachen in Interaktionsprozessen immer simultan erzeugt werden, woraus in westlichen Gesellschaften vielfältige Formen sozialer Ungleichheit resultieren. Die Praxis des doing difference, die darauf beruhende institutionelle Ungleichheit und die gesamte soziale Ordnung wird immer wieder „gemacht“ (accomplished), weil die Ordnung natürlich und legitim erscheint. Die drei Kategorien erscheinen in jeder Interaktion immer zugleich, sie werden in unterschiedlichen Kontexten nur verschieden gewichtet. (vgl. West/Fenstermaker 1995: 30- 33; vgl. auch Fenstermaker/West 2001: 238) Mit dem Konzept der „accountability“ erklären sie den Zusammenhang zwischen Struktur, Interaktion und sozialen Ungleichheiten. Accountability als treibende Kraft für die Herstellung von race, class und gender meint die Beurteilung der Angemessenheit von Handlungen, ihre Zurechenbarkeit und Verständlichkeit vor dem Hintergrund normativer Vorstellungen für die „sex category“, „race category“ und „class category“ einer Person (vgl. West/Fenstermaker 1995: 21-26). Indem diese Kategorien ständig angewendet werden, werden sie laufend bestätigt und bilden dauerhafte Strukturen aus. Ihre Macht und Bedeutung bezieht das doing difference aus seinem

institutionellen und kollektiven Kontext, der materielle und symbolische Ressourcen aufgrund von Differenzkategorien zuweist (vgl. Fenstermaker/West 2001: 245).

Der durchgehende Vorwurf an den Konzepten des doing gender und des doing difference ist seine analytische Beschränkung auf die Mikroebene. Ohne Strukturbegriff, so die Kritik, verfalle das Interaktionalitätskonzept in Beliebigkeit. Nicht nur die Praxis präge und bestätige die Struktur, auch die Strukturen und beeinflussen die Praxis, was im doing difference nicht angemessen berücksichtigt wird. (Hagemann-White 2011: 21; Walgenbach 2007: 49; Winker/Degele 2009: 22).

2.11.3 Mehrebenenansatz

Intersektionalität hingegen verknüpft nicht nur mehrere Kategorien, sondern schlägt auch die Verbindung mehrerer Ebenen vor (vgl. Walgenbach 2007: 57):

- die Mikroebene: soziale Praktiken, Interaktionen, Distinktionen, Performanz, Prozesse der Identitätsbildung
- die Mesoebene: Institutionen (Schule, Familie, Militär)
- die Makroebene: soziale Strukturen, wie Produktionsweisen, internationale und geschlechtliche Arbeitsteilung, staatliche Regulationen.

Winker und Degele fügen außerdem noch die Ebene kultureller Symbole (Repräsentationsebene) hinzu, die Normen, Ideologien, Bilder, Gedanken, Ideen beinhaltet. Poststrukturalistische und diskurstheoretische Analysen untersuchen die Ebene symbolischer Repräsentationen (vgl. Winker/Degele 2009: 22).

In der Analyse geht es nicht darum, die Ebenen addititv abzuarbeiten, sondern Verknüpfungspunkte zwischen ihnen herauszuarbeiten. Strukturkategorien müssen auf mehreren Ebenen erkennbar sein (in Sozialisation, Interaktion, Institutionen und übergreifenden Machtverhältnissen).[54] (vgl. Walgenbach 2007: 57; Hagemann-White 2011: 25) Der Mehrebenenansatz soll Verkürzungen entgegenarbeiten und Wechselwirkungen auf unterschiedlichen Ebenen miteinschließen. Der Nachteil des Ansatzes ist seine Komplexität. Schon die Verbindung mehrerer Kategorien ist sehr diffizil, umso mehr bei simultaner Berücksichtigung mehrerer Ebenen[55] (vgl. Winker/Degele 2009: 25).

[54] Als Strukturkategorie hat Geschlecht somit benachteiligende Auswirkungen auf mehrere Bereiche: Wirtschaft, Politik, privates Familienleben usw. (vgl. Winker/Degele 2009: 19, 31).

[55] Die Autorinnen attestieren einen Mangel an der Verbindung aller drei Ebenen in bisherigen theoretischen Zugängen. Einer der wenigen, die zwei Ebenen verbunden haben (Struktur und Handlung), war Bourdieu mit dem Habituskonzept (vgl. Winker/Degele 2009: 23).

Eine Verbindung der Ebenen könnte nach Winker und Degele folgendermaßen aussehen: Strukturen schaffen den ermöglichenden oder begrenzenden Rahmen für Konstruktionen und Inszenierungen von Identitäten. Strukturen wiederum können in der Interaktion eingehalten oder missachtet werden. Symbolische Repräsentationen bilden den normativen Rahmen für identitäre Intelligibilität (Butler), sie bestimmen die soziale Sinnhaftigkeit und Anerkennung, aber auch Ausgrenzung der Einzelnen. In symbolischen Repräsentationen können sich auch Strukturen ausdrücken, sie müssen aber nicht mit ihnen übereinstimmen und haben das Potential sich verändernd auf Strukturen auszuwirken. (vgl. ebd.: 74ff)

2.12 Zusammenfassung

Die hier vorgestellten Theorien sollen für die Analyse von gender im Feld der Jugendarbeit am Beispiel eines Wiener Jugendzentrums für die Herstellung bzw. Unterwanderung von Geschlecht sensibilisieren. Leitend bei der Beantwortung der Fragestellung ist das Erfassen von Momenten der Gleichheit oder Diskriminierung aufgrund von Geschlecht. Im Folgenden wird Geschlecht im Sinne von gender verwendet, also nicht als naturhaft gegeben, sondern als kulturelles Konstrukt, mit dem Sexualität untrennbar verknüpft ist.

Die Erweiterung von doing gender auf undoing gender und intersektionelle Verknüpfungen erweist sich, wie noch gezeigt werden wird, für eine empirische Analyse als sehr fruchtbar. Mit doing gender ist in dieser Arbeit vorrangig die Reproduktion von Weiblichkeit und Männlichkeit im Rahmen normativer Vorgaben (accountability) gemeint (West/Zimmerman 1987). In Anlehnung an Deutsch (2007) wird mit dem Begriff undoing gender die Veränderung, das Außerachtlassen und Umwandeln von traditionellen Vorstellungen erfasst. Im Anschluss an Butler (2011) wird untersucht, inwiefern sich in den Interaktionen im Feld Heteronormativität ausdrückt und ob undoing gender im Sinne eines Verunmöglichens gewisser gender oder aber auch Anerkennung von Vielfalt gegeben ist.

Anhand eines intersektionellen Analyseblicks sollen im Jugendzentrum verschiedene, aus der Verflechtung sozialer Kategorien (Ethnizität, Alter, Behinderung) hervorgegangene Subjektpositionen sichtbar gemacht werden. Die Auswahl der neben Geschlecht relevanten Kategorien wird induktiv aus dem Feld abgeleitet. Dabei wird der Begriff „Rasse“ aufgrund der Gefahr einer Reifizierung vermieden und anstatt dessen auf „Ethnizität“ zurückgegriffen. Das bedeutet nicht, dass Rassismen nicht als solche thematisiert werden.

Die Analyse bezieht sich dabei hauptsächlich auf die Mikroebene der alltäglichen Interaktionen im Jugendzentrum (Identitätskonstruktionen, symbolische Repräsentationen,

Normen und Bedeutungen). Aber auch die Mesoebene der Institution (der Trägerverein und die Einrichtung) findet Berücksichtigung. Die Aufnahme der Makroebene in die Untersuchung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Bevor auf die Feldforschung eingegangen wird, soll in den nächsten zwei Kapiteln eruiert werden, welche Rolle Geschlecht in der Adoleszenz spielt und was empirische Studien zu Geschlechterverhältnissen in der Jugend feststellen. Daran anschließend wird die Entwicklung von geschlechterreflektierenden Konzepten für das untersuchte sozialpädagogische Handlungsfeld, die Jugendarbeit, dargestellt.

3 Jugend, Jugendarbeit und Geschlecht

Wie bereits erläutert leben wir in einer zweigeschlechtlichen Welt, in der Männlichkeit und Weiblichkeit komplementäre Pole bilden – Weiblichkeit ist Nicht-Männlichkeit (das Defizitäre) und ist dem Männlichen (das Allgemeine, der Maßstab) unterlegen. Männlich bedeutet stark, hart, groß, rational, ziel- und konkurrenzorientiert – weiblich meint schwach, weich, klein, emotional, prozessorientiert. Das Männliche wird allgemein höher bewertet als das Weibliche, auch für Frauen sind männliche Werte erstrebenswert, weibliche Zuschreibungen hingegen dienen oft der Abwertung anderer und degradieren besonders Männer. Das hierarchische Geschlechterverhältnis findet Ausdruck in geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, Sprache, Aneignung öffentlicher Räume, Zugang zu Kapital und Macht. Jedes Mitglied der Gesellschaft muss sich als Mann oder Frau darstellen, Abweichungen werden sanktioniert. (vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005: 169f)

Das hierarchische Geschlechterverhältnis in westlichen Gesellschaften geht historisch aus dem Bürgertum hervor, das mit der Polarisierung der Geschlechtscharaktere die Trennung von Erwerbsarbeit und Familien- und Hausarbeit mit der Zuschreibung von Wesenseigenschaften legitimierte. Männer seien aktiv, selbstbehauptend, instrumentell, Frauen hingegen mütterlich, einfühlsam, expressiv. (vgl. Hausen: 2007, Orig. 1976)

Im Zuge der Frauenbewegungen und feministischer Forschung ist das duale Geschlechtersystem dekonstruiert worden. Es hat ein Strukturwandel hin zu egalitäreren Geschlechterverhältnissen stattgefunden, das bedeutet aber nicht, dass alte, traditionelle Geschlechtervorstellungen und Beziehungen verschwunden sind. (vgl. King 2000: 39)

Individualisierung und Pluralisierung[56] haben weibliche und männliche Lebensmuster aufgebrochen. Gleichheit und Benachteiligung koexistieren auf komplexe, kontextabhängige Weise (vgl. Kormer/Kromer 2008: 74).

Im nächsten Kapitel wird erörtert, welche Rolle Geschlecht und die gegenwärtigen Geschlechterverhältnisse in der Lebensphase Jugend spielen. Anschließend wird anhand empirischer Studien expliziert, inwieweit sich Gleichberechtigung unter Jugendlichen etabliert hat.

3.1 Anforderungen durch Geschlecht in der Adoleszenz

Die Adoleszenz ist die Zeitspanne, die den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter markiert. Im Gegensatz zur Pubertät, die zwischen 9 und 13 Jahren einsetzt und die körperliche Entwicklung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale[57] bezeichnet, meint Adoleszenz den kulturellen Rahmen einer Lebensphase, in der sich Heranwachsende, ausgelöst durch die körperlichen Veränderungen, psychisch mit der neuen Situation arrangieren, sich mit dem Platz auseinandersetzen, den sie in der Gesellschaft einnehmen bzw. einnehmen möchten. Adoleszenz ist einerseits ein Moratorium und zweite Chance (kreatives Experimentierfeld), andererseits haben Jugendliche mehrere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen: Entwicklung zu eigenständigen Individuen, Ablösung von den Eltern und der Familie und Hinwenden zur Peergroup (Bewältigung der Spannung zwischen Bindung und Autonomie), Entwicklung der Liebesfähigkeit und Sexualität, Arbeitsfähigkeit und eigenständiger Lebensführung, Bewältigung von Widersprüchen im Selbst. (vgl. Schröder 2005: 90-95; King 2000: 42ff) Die Jugendphase hat in der gegenwärtigen Gesellschaft eine Entstrukturierung erfahren, es gibt keine stabilen Rituale, keinen stabilen Fahrplan mehr, der Übergang ist vielfältiger geworden und sowohl Erwachsene als auch Kinder übernehmen ihre Charakteristika. Ein Ende der Jugend ist nicht mehr vorhersehbar, sie kann bis zum 18. oder bis über das 30. Lebensjahr hinaus andauern. (vgl. Schröder 2005: 90f)

---

[56] „Individualisierung meint die *Auf*lösung vorgegebener sozialer Lebensformen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11, Herv. i. O.) im Zuge von Modernisierungsprozessen, durch die Stand, Klasse, Geschlechterrollen, Familie, Nachbarschaft; Normalbiographien und Leitbilder aus Religion, Tradition und Staat brüchig werden und das Individuum neuen „riskanten Freiheiten“ ausgesetzt ist (vgl. ebd.: 11f). War es früher an traditionelle Lebensformen gebunden, ist das Individuum nun freigesetzt bzw. gezwungen, seine Biographie selbst zu gestalten. Die „Normalbiographie“ ist einer „Bastelbiographie“ oder „Risikobiographie“ gewichen, da die Einzelnen bei einem Scheitern nicht mehr durch traditionelle Bindungen, wie Familie, Sippe, Religion usw. abgesichert, sondern sich selbst überlassen sind (vgl. ebd.: 13, 25). Individualisierung geht mit einer „Pluralisierung der Lebensformen“ (ebd.: 32) einher.

[57] Körperlicher Wachstumsschub, Akne, erste Menstruation (Menarche), Gebärfähigkeit, Entwicklung der Brust, erster Samenerguss (Spermarche), und Zeugungsfähigkeit, Bartwuchs, Stimmbruch (vgl. Schröder 2005: 91).

Eine herausragende Rolle in der Adoleszenz spielt Geschlecht mit Beginn der körperlichen Veränderungen und ihrer individuellen psychischen Verarbeitung. Mit der Adoleszenz werden die Heranwachsenden „gesellschaftlich in die unterschiedlichen Praxen der Geschlechterordnung konsequent und folgenreich eingeordnet." (King 2000: 40) Das Geschlechterverhältnis bestimmt maßgeblich die Sozialisation[58] von Kindern und Jugendlichen. Identitätsentwicklung findet im Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit statt, in der dem Weiblichen geringerer Wert zukommt als dem Männlichen (vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005: 176). Die Jugendlichen werden mit geschlechtsspezifischen Erwartungen und Verhaltensnormen konfrontiert und sind gefordert einen geschlechtsspezifischen Habitus auszubilden. Sie müssen sich mit einem geschlechterunterscheidenden Bildungs- und Ausbildungssystem, sowie Professionen und Arbeitsteilungen auseinandersetzen, die geschlechtlich konnotiert und hierarchisiert sind (ein „weiblicher" Pflegeberuf ist weniger angesehen und entlohnt als ein „männlicher" technischer Beruf). (vgl. King 2000: 40) Auch das Heranreifen des Körpers ist mit kultureller Bedeutung versehen und hat für Jungen und Mädchen unterschiedliche Implikationen. Jungen erfahren keine öffentliche Beachtung ihres Körpers von Seiten erwachsener Frauen, Mädchen hingegen von Männern schon. Für sie gilt sexuelle Attraktivität als Norm, für Jungen Dominanz und Wettbewerb (vgl. Schröder 2005: 92). Männlichkeit und Weiblichkeit sind kulturelle Konstrukte, das von Jungen und Mädchen über an sie herangetragene Normen und Erwartungen im „gesellschaftlichen Rahmen von legitimer Geschlechtsidentität (…) individuell unterschiedlich biographisch angeeignet" (Rauw 2001: 16) werden muss.

Obwohl die vorherrschende Gleichberechtigungsideologie in der Gesellschaft Frauen Chancengleichheit, gleichen Zugang zu Ressourcen, Macht und Partizipation bescheinigt, ist

[58] Unter Sozialisation wird die Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen in Auseinandersetzung mit seiner sozialen und materiellen Umwelt verstanden, in deren Verlauf er zu einem sozial handlungsfähigen Mitglied wird (vgl. Hurrelmann 1993, zit. n. Nestvogel 2010: 166). In den 1970ern war die Frauenforschung mit Sozialisationstheorien angetreten, um sowohl die Unterdrückung von Mädchen und Frauen im Patriarchat aufzuzeigen, als auch die Erworbenheit von Geschlechterrollen entgegen biologistischer Thesen darzulegen. Bisherige Sozialisationsforschung, so die Kritik, habe nur „allgemeine Sozialisation", also die von Jungen in Betracht gezogen, Mädchen würden aber eine grundsätzlich andere Sozialisation erfahren. Eigenschaften und Verhaltensdispositionen von Mädchen und Frauen, wie Ängstlichkeit, Passivität, wenig Leistungsmotivation und Desinteresse an Politik sind dagegen nicht natürlich, sondern im Laufe von Sozialisation erworben worden (vgl. Hagemann-White 2005: 32ff; Rauw 2001: 15). In den 1990ern regte sich Widerstand gegen das Sozialisationskonzept. Kritisiert wurde, dass gesellschaftliche Einflüsse deterministisch aufgefasst werden, Geschlechterstereotype dadurch festgeschrieben und reifiziert wurden. Demgegenüber sei Geschlecht etwas, das vom Individuum aktiv angeeignet und gemacht (doing gender) wird (vgl. Bilden 1991; Nestvogel 2010: 168; Hagemann-White 1984). Sozialisation bleibt für die Geschlechterforschung dennoch bedeutsam, weil damit die individuelle Biographie vor dem Hintergrund der Normen und Anforderungen der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit deutbar ist (vgl. Hagemann-White 2005: 35).

das hierarchische Geschlechtermodell weiterhin wirksam. Die fortdauernde Benachteiligung und Abwertung von Frauen und das Fortbestehen der Geschlechterhierarchie wird verschleiert, Feminismus als veraltet abgetan. (vgl. Rauw 2001: 19ff) Trotz der fortschreitenden Gleichberechtigung und des Aufbrechens traditioneller Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind die binären gesellschaftlichen Geschlechterbilder latent wirksam, Teil des Selbstbildes und des Habitus und werden im Alltag immer wieder aufs Neue hergestellt (doing gender). Adoleszenz als zweite Chance (Erdheim) kann aber auch das Verflüssigen von bestehenden Geschlechterbedeutungen, Subversion und Rebellion beinhalten: „Veränderungen der Geschlechterordnung“ ist an „Veränderungen der Adoleszenz“ (King 2000: 39f) gebunden.

Mädchen sind mit einem neuen Mädchenbild konfrontiert, das folgendermaßen aussieht: sie sind nicht mehr die Schwachen und Unterlegenen, im Gegenteil, sie sind stark, selbstbewusst, gleichberechtigt, wissen, was sie wollen, haben Spaß, sind sexy und leben ihre Sexualität aus. Dieses normative Bild verdeckt die Realität(en) von Mädchen, ihre Konflikte, Zweifel, Probleme und die Erfahrung von Diskriminierung. Mädchen sind in Wirklichkeit mit einer Paradoxie weiblicher Sozialisation konfrontiert: sie sollen sowohl der männlichen als auch der weiblichen Norm entsprechen, selbstbewusst, intelligent, frech, durchsetzungsfähig *und* feminin, körperbetont, romantisch, rücksichtsvoll und empathisch sein. Eine mögliche Bewältigungsform ist, allen Anforderungen zugleich gerecht zu werden und alles zu leben. Ein anderer Weg ist volle Perfektionierung von Weiblichkeit, womit aber Mädchen und Frauen angesichts männlicher Normen Abwertung erfahren. Ein Missglücken der Balance wird dem einzelnen Mädchen allein angelastet. (vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005: 172; Rauw 2001: 25; Bruhns 2004: 21)

Auch männliche Sozialisation ist über verschiedene Anforderungen für Jungen widersprüchlich geworden. Sie sind starkem Druck ausgesetzt, ein „richtiger Mann“ zu sein. Traditionelle hegemoniale Männlichkeit wird über dauernde Abwertung von Weiblichen und über die Überlegenheit anderen gegenüber erreicht. Jungen und Männer tendieren innerhalb der normativen Vorstellungen zum Abwehren ihres Innenlebens (wie Selbstbezug, Reflexivität), verhalten sich außengerichtet und projizieren Hilflosigkeit auf andere, müssen sich cool und stets „gut drauf“ geben. Männlichkeit verlangt, sich sicher in der Öffentlichkeit zu zeigen, sie verlangt Aktivität, da man(n) sonst als schwach gilt. (vgl. Böhnisch 2008: 63, Bentheim u.a. 2004: 32) Reale Männer sind für Jungen in ihrer Entwicklung und Auseinandersetzung mit Männlichkeit nur unzulänglich vorhanden. Dafür sind sie mit einem

unerreichbaren Idealbild von Männlichkeit aus den Medien konfrontiert (vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005: 172). Jungen erscheinen auch benachteiligt: Sie schneiden im Bildungssystem schlechter ab als Mädchen, sind unfall-, suizid- und drogengefährdeter, sind gewaltbereiter und gewalttätiger (vgl. Bentheim u.a. 2004: 35). Im Zuge sozialer Modernisierung und der Frauenbewegung ist traditionelle Männlichkeit dysfunktional und problematisch geworden. Individualisierung und Pluralisierung haben zu einer zunehmenden Freisetzung von traditionellen Männlichkeitszwängen und Offenheit gegenüber männlichen Lebensentwürfen geführt – aber nicht für alle Jungen und Männern. Maskulinität ist nach wie vor Bewältigungsstrategie für Jungen aus sozial benachteiligten Milieus. Besonders kritische Lebenssituationen rufen Maskulinität als Bewältigungsstrategie wieder auf. (vgl. ebd.: 32, 44, 57; Böhnisch 2008: 64, 74)

Mit der Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensläufen stellt sich die Frage, ob es *die* männliche und *die* weibliche Sozialisation überhaupt gibt. Geschlecht stellt nur einen Faktor unter vielen strukturierenden Faktoren (Klasse, ethnische Herkunft, …) dar (vgl. Bentheim u.a. 2004: 31, 37). Wurde noch in den 1980ern ein grundsätzlicher Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Lebenszusammenhängen bei Jugendlichen konstatiert, wird seitdem ein Wandel der Geschlechterverhältnisse und eine Angleichung der Lebenslagen konstatiert. Die Meinungen in der Forschung gehen jedoch auseinander: Gleichen sich die Lebenswelten von Mädchen und Jungen an oder nicht? Sind Mädchen Jungen gegenüber benachteiligt oder umgekehrt? (vgl. Werthmanns-Reppekus 2004: 51)

In der Mädchen- und Jungenforschung ist bis heute eine Spannung zwischen Geschlechtstypik in Entwicklung, Alltag, Lebenswelt und Reifizierung der Geschlechterdifferenzierung vorhanden. Durch die Zuschreibung von Eigenschaften erscheint immer eine Gruppe als defizitär, entweder die Jungen oder die Mädchen (vgl. Kelle 2010, Winter 2010). Die Spannung löst Helga Kelle mit der Forderung, dass "Mädchen" sowohl in ihrer Lebenswelt, als auch als wissenschaftliche und kulturelle Konstrukte erforscht werden müssen (vgl. Kelle 2010: 424). Reinhard Winter kritisiert das Festhalten der Jungenforschung an problematisierenden Schlagwörtern wie Dominanz, Macht und Gewalt, die die Zugänge zu Potenzialen unterschlagen. Enttraditionalisierung und Demontage von herkömmlichen Männlichkeitsbildern führen zu einer Erweiterung des Handlungsspielraumes von Jungen und somit zu einer Vielfalt von Jungengruppen (vgl. Winter 2010: 414).

Barbara Keddi konstatiert eine Freisetzung junger Frauen (18-35 Jahre) aus Strukturen wie der Versorgerehe. Sie spricht von einer Weiterentwicklung aus der doppelten Vergesellschaftung von Frauen (Beruf *und* Familie als unlösbares Dilemma) hin zu individuell gesetzten, handlungsleitenden biographischen Projekten (Liebe, Beruf, Familie, Selbstentwicklung, Politik/Gleichstellung). Junge Frauen, obwohl emanzipiert und selbstbewusst, befinden sich in einer Gleichzeitigkeit von Gleichheits- und Ungleichheitserfahrungen, da sich Benachteiligungen in Berufsfindung, Paarbeziehung und Familien- und Hausarbeit (gebrochen) fortsetzen. (vgl. Keddi 2010: 437-440)

Die jungen Männer (20- bis 30-Jährigen) der Gegenwart sind, so Michael Meuser, in einer Zeit der Transformation der Geschlechterverhältnisse aufgewachsen, ihre Mütter gingen/gehen meist einer Erwerbstätigkeit nach, ihre Schwestern haben dasselbe Ausbildungsniveau. Dennoch wird die soziale Ungleichheit der Geschlechter weiterproduziert, auch wenn strenge Polarisierungen zwischen männlich und weiblich aufgebrochen sind (vgl. Meuser 2010a: 428). In der empirischen Forschung zeigen sich veränderte Männlichkeitsmuster, 20-30% der jungen Männer lassen sich den „neuen Männern“ zuordnen, die der Gleichberechtigung zustimmen und hegemoniale Männlichkeit ablehnen. Interviews seien aber nicht (ganz) zuverlässig, da „Einstellungen und alltägliche Handlungspraxis stark auseinanderklaffen können“. (ebd.: 429) Vielmehr ist zu beobachten, dass junge Männer in homosozialen Gruppen sozialisiert werden, die immer noch stark auf hegemoniale Männlichkeit beharren und damit auf Gleichheitserwartungen junger Frauen prallen – Mannsein ist ambivalent geworden und bedarf eines Ausgleichens unterschiedlicher Erwartungen. Inwiefern dies aber zu einer „Neujustierung“ von Männlichkeit führt, ist für Meuser unklar: Unterliegt Männlichkeit einer Modernisierung oder bleiben Beharrungstendenzen im Sinne althergebrachter Privilegien? Verlieren Männlichkeitsmuster an Bedeutung oder wandeln sie sich um in neue Formen moderner hegemonialer Männlichkeit? (vgl. ebd.: 424f)

3.2 Empirische Forschungsergebnisse zu Gleichstellung und Gleichberechtigung von weiblichen und männlichen Jugendlichen

Ingrid Kromer und Otto Kromer analysieren jugendliche Einstellungen und Werthaltungen in Österreich in Bezug auf das Geschlechterverhältnis. Sie bauen auf den Ergebnissen der 2006/07 durchgeführten Werte-Studie (Friesl/Kromer/Polak 2008) auf und gehen der Frage

nach, inwiefern junge Österreicher_innen ein egalitäres oder traditionelles Rollenverständnis[59] vertreten (vgl. Kromer/Kromer 2008: 60f). Dabei lassen sich erhebliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen. In der Erhebung der Jugend-Wertestudie wurden die befragten 14- bis 24-Jährigen in ihrem Geschlechterrollenverständnis faktorenanalytisch in drei Gruppen eingeteilt: (1) emanzipatorisch, (2) egalitär und (3) traditionell. Die erste Gruppe findet, Frauen müssten mehr unterstützt und aufgefordert werden, um privat und öffentlich gleichberechtigte Positionen einzunehmen: 85% der weiblichen, aber nur 50% der männlichen Befragten stimmen dem zu. Gruppe (2) fasst jene zusammen, die prinzipielle Gleichberechtigung befürworten: wieder 85% der Mädchen/jungen Frauen, diesmal aber mehr als drei Viertel der Burschen/jungen Männer, aufgrund eines vermutlich theoretisch geltenden Gleichheitsanspruches. Dem 3. Rollenverständnis lassen sich immerhin 40% der weiblichen und mehr als die Hälfte der männlichen Jugendlichen wiederfinden. Darin sind traditionelle Rollen von Mann und Frau zusammengefasst. (vgl. ebd.: 72f)

Im großen Kontrast zu männlichen Migranten wählen junge Migrantinnen moderne Rollenbilder, die Gleichberechtigung einfordern. Ihre männlichen Altersgenossen, besonders Muslime, stimmen traditionellen Rollenbildern viel häufiger zu. Die Autor_innen führen diese Diskrepanz auf die stärkere soziozentrische, hierarchische Ausrichtung ihrer Herkunftsgruppe zurück. Außerdem ist ein verstärktes Festhalten an Männlichkeitsgebaren unter dem Druck der selbst empfundenen Benachteiligung in der Gesellschaft naheliegend. (vgl. ebd.: 71) Die größte Diskrepanz in Sachen Gleichstellung liegt zwischen männlichen und weiblichen Befragten bei nicht-muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Bei Fragen der Gleichberechtigung liegen diese Mädchen/junge Frauen mit denen ohne Migrationshintergund gleich weit vorne. Nicht-muslimische Burschen/junge Männer mit Migrationshintergund stimmen weitaus häufiger dem traditionellen Rollenverständnis zu, als ihre männlichen Geschlechtsgenossen ohne Migrationshintergund. (vgl. ebd.: 72f)

Beide Geschlechter streben eine sinnvolle Erwerbstätigkeit an, allerdings ist Mädchen hier der beziehungsorientierte, soziale Aspekt wichtiger als Jungen, die sich leistungs-, erfolgs- und konkurrenzorientierter zeigen (vgl. ebd.: 67). Junge Frauen haben sich die Selbstverständlichkeit einer Erwerbstätigkeit angeeignet. Ein Drittel der männlichen

[59] „Traditionell“ meint die Aufteilung von Öffentlichkeit, Politik und Wirtschaft in einen männlich dominierten Bereich, während Familienarbeit, Kindererziehung und soziale Dienstleistungen die den Frauen zugeschriebene Sphäre ist. Egalität umfasst sowohl den gleichberechtigten Zugang von Frauen zum öffentlichen Leben, als auch die Beteiligung von Männern in der Familie. (vgl. Kromer/Kromer 2008: 59)

Befragten möchte aber nicht, dass Frauen Berufe in traditionellen Männerdomänen ergreifen. Knapp die Hälfte der Burschen glaubt auch nicht, Frauen können sich im Beruf besser verwirklichen als in Haus und Heim. Als Grund für diese Aussage wird der fehlende Wille der Burschen zur Umorientierung hin zu Familienarbeit vermutet. (vgl. ebd.: 68f) Weitere Unterschiede sind in der Meinung zum politischen Engagement von Frauen zu verzeichnen: drei Viertel der Mädchen wünschen sich mehr Frauen in der Politik, von denen sie sich besser vertreten fühlen. Dem stimmen nur 40% der Jungen zu, vermutlich deshalb, weil sie Privilegienverlust fürchten. (vgl. ebd.: 69f)

Zusammenfassend zeigt sich, dass junge Männer der Geschlechtergleichstellung allgemein im Vergleich zu jungen Frauen hinterherhinken (vgl. ebd.: 72). Der Faktor „Migrationshintergrund“ spielt jedoch eine bedeutende Rolle bezüglich der Unterschiede in Gleichheitsfragen und -ansprüchen bei den befragten Jugendlichen. Geschlechterverhältnisse sind, so Kromer und Kromer durch Modernisierungs- sowie Individualisierungsprozesse insgesamt offener, widersprüchlicher, komplexer geworden: Gleichberechtigungsforderungen koexistieren in komplexem Verhältnis neben traditionellen Geschlechterrollen und der traditionellen, ungleich bewerteten Arbeitsteilung (vgl. ebd.: 74).

Um den Stand der Gleichberechtigung und Chancengleichheit von jungen deutschen Frauen und Männern in den verschiedenen Bereichen zu überprüfen, haben Waltraud Cornelißen u.a. eine sekundäranalytische Auswertung von quantitativen Studien vorgenommen. Allgemein lässt sich sagen, dass Mädchen, wie auch Kromer und Kromer (2008) feststellen, viel stärker als Jungen nach egalitären Geschlechterverhältnissen streben (vgl. Cornelißen u.a. 2002: 354).

Die deutsche Shell Jugendstudie 2010 spricht von der steigenden Irritation männlicher Jugendlicher bei zunehmender Gleichstellung und Zugang von Mädchen und Frauen zu männlichen Positionen und Rollen. Zwar stehen Mädchen und jungen Frauen alle ehemaligen Männerbastionen, von Bundeswehr, Fußball bis Politik, offen, sie sind aber wesentlich seltener vertreten, müssen bessere Leistungen erbringen und bekommen weniger bezahlt. Auch das männliche Rollenspektrum hat sich erweitert: Jungen und Männer können „weibliche“ Erziehungs- und Pflegeberufe ergreifen und sich als Väter stärker einbinden – im Gegensatz zu Frauen ist bei ihnen eine Rollenerweiterung aber nicht mit Anerkennung, sondern eher mit Prestigeverlust verbunden. (vgl. Shell Deutschland Holding 2010: 44) Mädchen und junge Frauen erweisen sich, so Kromer und Kromer, stärker beziehungs- und familienorientiert mit stärkerem Kinderwunsch als Burschen und junge Männer. Aktive

Vaterschaft gewinnt unter männlichen Jugendlichen jedoch an Bedeutung, drei Viertel wünschen sich neben der Arbeit genug Zeit für ihre Kinder, 70% sind für gleichberechtigtes Aufteilen von Erziehungs- und Haushaltsarbeit, junge Frauen stimmen dem zu 90% zu. (vgl. Kromer/Kromer 2008: 64ff) Im Falle einer Familiengründung steigen junge Frauen weiterhin häufig auf Teilzeitarbeit um oder scheiden aus dem Beruf aus, um die Kindererziehung zu übernehmen, da die gesellschaftliche „Norm der guten Mutter“ ungebrochen machtvoll ist. Weiterhin gilt also die Vereinbarkeitsproblematik von Beruf und Familie ungleich stärker für Frauen, da trotz zunehmender egalitärer Verhältnisse mit der Geburt eigener Kinder traditionelle Rollen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung durchbrechen. (vgl. Cornelißen u.a. 2002: 35, 358).

Dagegen wird in der Shell Jugendstudie 2002 eine Angleichung der Sozialisationsbedingungen für Mädchen und Jungen in der Erziehung der Eltern konstatiert. Klare Grenzen zwischen „typisch“ weiblichen und „typisch“ männlichen Lebensmustern scheint es nicht mehr zu geben. Dieser Wandel lässt sich in Bezug auf schulische, berufliche und persönliche Perspektiven der Jugendlichen in den vorherigen Jugendstudien bis 2002 im Zeitraum von zehn Jahren nachvollziehen. Von dieser Entwicklung ausgenommen sind Jugendliche aus Migrantenfamilien, in denen weiterhin traditionelle weibliche und männliche Lebensmuster vorherrschen. (vgl. Deutsche Shell 2002: 38) Schulische Qualifikationen haben sich seit Mitte der 1990ern völlig angeglichen, weibliche Jugendliche erzielen mittlerweile sogar bessere Noten, Migrant_innen schließen im Durchschnitt wesentlich schlechter ab, aber auch hier sind Mädchen besser als Jungen (vgl. ebd.: 39; Cornelißen u.a. 2002: 352f). Auch in der Jugendstudie 2010 gelten Mädchen immer noch als die Bildungsgewinner_innen, sie haben im Gegensatz zu Jungen an den Gymnasien deutlich Zuwachs und streben häufiger das Abitur an. Mädchen hätten durch bessere Bildungszertifikate formal zwar einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt, dem ist in der Realität aber nicht so (vgl. Shell Deutschland Holding 2010: 74). Sie haben es im Übergang zum Erwerbsleben schwieriger. Ihre Berufswünsche beschränken sich großteils auf soziale, personenbezogene Tätigkeiten. Außerdem haben sie im Vergleich zu Jungen, die besser bezahlte technische Berufe anstreben, schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz. An den Hochschulen sind Studentinnen mittlerweile gleich stark vertreten wie Studenten. Geschlechtstypische Ausrichtungen sind immer noch deutlich vorhanden, die Tendenz von jungen Frauen in Rechts-, Sozial-, Wirtschafts-, und Ingenieurwissenschaften steigt aber. (vgl. Cornelißen u.a. 2002: 352f).

Eine Angleichung der Geschlechter in punkto Zielstrebigkeit, Durchsetzungswillen, Vertrauen in eigene Leistung und Karriereorientierung verzeichnet die Shell Jugendstudie 2002 (vgl. Deutsche Shell 2002: 216), 2006 vermerkt sie aber eine geringere Wettbewerbsorientierung von Mädchen (38% der Mädchen geben im Vergleich zu 57% der Jungen an, gerne in Wettbewerb zu treten) (vgl. Shell Deutschland Holding 2006: 185). Selbstbehauptung ist beiden wichtig, aber „Macht und Einfluss“ zu haben, ist für Jungen wesentlich bedeutender als für Mädchen. Jungen und junge Männer haben ein deutlich stärkeres Interesse an Politik, sie schreiben sich selbst auch eine höhere politische Kompetenz zu, als dies Mädchen und junge Frauen tun (vgl. Deutsche Shell 2002: 217).

Die Gesellschaft ermöglicht Jugendlichen heutzutage eine Optionsvielfalt, von der Beziehungsform bis hin zur sexuellen Orientierung (vgl. Shell Deutschland Holding 2010: 45). Für Beziehungen, vertrauensvolle Partnerschaft und Freundschaft ergeben sich geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern, sie sind Mädchen wie Jungen sehr wichtig (vgl. Deutsche Shell 2002: 216f). Auffallend ist aber, dass Mädchen in ihrer Lebensführung stärker werteorientiert sind (vgl. Shell Deutschland Holding 2006: 185).

Jungen wie Mädchen führen an, dass ihre Vorschläge in der Clique Beachtung finden. Insgesamt geben aber 32% der Mädchen an, in ihrem Leben Benachteiligung aufgrund von Geschlecht erfahren zu haben, im Vergleich zu nur 8% der Jungen (vgl. Deutsche Shell 2002: 217). Im Freizeitverhalten scheinen Mädchen eine andere Schwerpunktsetzung zu haben als Jungen: Sie greifen eher auf Bildungs- und Freizeitangebote zurück, machen weniger Sport und verbringen mehr Zeit in engen Freundschaften. Diese Tätigkeiten begünstigen ihre sozialen und kulturellen Fähigkeiten, bekräftigen allerdings traditionelle Weiblichkeitsvorstellungen (Beziehungsarbeit wird ihnen zugeschanzt). Jungen interessieren sich hingegen weitaus häufiger für Technik, Computer und Internet, sie haben hier Mädchen gegenüber einen Wissensvorsprung. (vgl. Cornelißen u.a. 2002: 354f)

Jungen und junge Männer engagieren sich vermehrt in Vereinen (Feuerwehr, Rettung, Parteien und Gewerkschaften), Mädchen setzen sich eher individuell, in Bürger- und Umweltinitiativen oder in Hilfsorganisationen ein. Politik, Sport und Vereinsleben bleiben typische Männerdomänen, Umweltschutz und soziales Engagement erscheint für Mädchen und Frauen interessanter (vgl. Deutsche Shell 2002: 17f, 412).

Im Bereich des Suchtmittelmissbrauchs sind junge Männer eindeutig mehr gefährdet, sie konsumieren häufiger Tabak, Alkohol und andere Substanzen. Dagegen nehmen junge Frauen

mehr Medikamente. In Verbindung mit weiblichen Schönheitsidealen besteht für Frauen eher die Gefahr, in Essstörungen hineinzugeraten. (vgl. Cornelißen 2002: 356) Opfer von sexueller Gewalt werden bei weitem mehr Mädchen und junge Frauen. Opfer physischer Gewalt dagegen viel stärker männliche Jugendliche. In Straßenunfälle sind mehr junge Männer verwickelt. Mädchen und Frauen werden viel seltener straffällig, wenn, dann vor allem wegen Diebstahls. Gewalt ist bei Mädchen und jungen Frauen selten, schwere Gewaltdelikte gehen großteils auf männliche Täter zurück. (vgl. ebd.: 356f)

Geschlechtsspezifische Sozialisation, unterschiedliche Bewältigungsstrategien und differierende Geschlechterbilder dienen als Erklärung für die seltene Straffälligkeit von Frauen und erhöhtes Unfallrisiko für junge Männer, für rechtsextreme Einstellungen männlicher Jugendlicher im Gegensatz zu eher nach innen gerichteten psychischen und psychosomatischen Störungen bei weiblichen Jugendlichen als Reaktion auf Belastungen, Statusängsten und gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Shell Jugendstudie 2002: 43; Cornelißen u.a. 2002: 357).

Mit der Beibehaltung von zwei Kategorien werden Unterschiede zwischen Mädchen/jungen Frauen und Jungen/jungen Männern, besonders in der quantitativen Forschung, leicht anfällig für die Ausblendung von Unterschieden innerhalb eines Geschlechts und der Vielfalt von Lebensentwürfen, egal ob von Mädchen oder Jungen. Nichtsdestotrotz bleiben die Studien wichtig, um auf reale Benachteiligungen hinzuweisen, solange Geschlecht ein Faktor ist, der soziale Ungleichheit erzeugt.

Die im nächsten Kapitel dargelegte Entwicklung geschlechtssensibler Ansätze für die Jugendarbeit ist aus der Feststellung von Benachteiligung und Gewalt gegen Mädchen heraus entstanden, mit dem Ziel, Diskriminierung abzubauen und Geschlechtergerechtigkeit zu fordern/fördern.

3.3 Geschlechterreflektierende Jugendarbeit

Als Handlungsfeld und zentrale Komponente der Sozialpädagogik bezieht sich die Jugendarbeit, so Lothar Böhnisch,

> „(…) auf personale Probleme und Konflikte, die beim Hineinwachsen von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft entstehen und sie vermittelt - in ihrem erzieherischen Anspruch - Fähigkeiten, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen und eine biografische Entwicklungsperspektive aus der Bewältigung dieser Schwierigkeiten heraus aufzubauen. Als allgemeiner außerschulischer Erziehungsbereich versucht sie, kulturelle, soziale und politische Fähigkeiten zu vermitteln, sie organisiert – wie wir heute modern sagen würden – soziales, kulturelles und politisches Lernen.“ (Böhnisch 1999: 18f)

Jugendarbeit ist „expliziter außerschulischer Lern- und Bildungsort“ (Deinet/Sturzenhecker 2005: 13), in dem Jugendliche selbstbestimmt individuelle biographische Möglichkeiten testen. Die Jugendlichen sehen in der Einrichtung einen Ort, an dem sie mit ihrer Peergroup ihre Freizeit verbringen können und an deren Angebote sie im Gegensatz zur Schule freiwillig teilnehmen. Die pädagogischen Ziele der Jugendarbeit sind informelle, von den Adressat_innen selbst gesteuerte Prozesse der Persönlichkeitsbildung und Bildung eigener Potenziale. Jugendarbeit versteht sich als Gegengewicht zu Bildung und Ausbildung im Sinne gesellschaftlicher Arbeitsmarktrelevanz. Sie will einen Raum bieten, in dem Selbstbestimmung und demokratische Mitbestimmung entwickelt werden und Jugendliche Anerkennung von Gleichaltrigen und Jugendarbeiter_innen erfahren können. Jugendarbeit stellt in ihren Einrichtungen sowohl Freizeitangebote als auch Hilfen zur Lebensbewältigung (Beratung, Beziehungsangebot) zur Verfügung. (vgl. ebd.: 13ff; Müller/Cloos/Köngeter 2008: 38f)

Der Verein Wiener Jugendzentren, dem die Einrichtung angehört, in der die Feldforschung durchgeführt wurde, gibt im Zeitalter der Individualisierung und Pluralisierung mit seinen Auswirkungen auf Kindheit und Jugend (Auflösung von stabilen Milieus, Familienverhältnissen, Werten und Normen, brüchige Übergänge ins Arbeitsleben) mehrere relevante Themenbereiche für lebensweltorientierte Jugendförderung an: Jugendarbeitslosigkeit, geschlechtssensible Arbeit, Multikulturalität, Partizipation, Jugendkulturen, Gemeinwesenarbeit, Medienarbeit (vgl. Verein Wiener Jugendzentren 1999: 11-16). Von besonderer Bedeutung für diese Arbeit ist geschlechtssensible Arbeit und ihre Entwicklung in Jugendeinrichtungen. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über ihre Entstehung vor dem Hintergrund theoretischer und gesellschaftlicher Veränderungen.

3.3.1 Entwicklung der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit

Außerschulische Jugendarbeit richtet sich vornehmlich an männliche *und* weibliche Jugendliche, dennoch werden ihre Angebote bis heute vorwiegend von Burschen genutzt (vgl. BMWFJ 2011: 204 [online]). Geschlechtsbezogene Konzepte in der Jugendarbeit machen es sich zur Aufgabe, sich explizit mit der Kategorie „Geschlecht“ theoretisch und praktisch auseinanderzusetzen und als zentrales gesellschaftliches und individuelles Differenzmerkmal wahrzunehmen. „Geschlecht“ in der Jugendarbeit soll in Bezug auf Adressat_innen und Pädagog_innen untersucht, reflektiert und bestimmten Handlungsmaximen folgend umgesetzt und verändert werden. Als Ausgangspunkt für die Notwendigkeit geschlechtsbezogener Jugendarbeit werden die Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung herangezogen,

die in den 1970ern die Benachteiligung und Unterdrückung der Mädchen in der Gesellschaft aufzeigte, sich im Laufe ihrer Entwicklung schließlich auch den problematischen Geschlechtsrollenanforderungen von Jungen zuwandte. Die Aufgabe geschlechtssensibler Jugendarbeit besteht darin, Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität zu unterstützen und ihnen Entfaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Geschlechtergerechtigkeit und größtmögliche Entwicklungschancen der Jugendlichen jenseits von Geschlechterschranken ist übergreifendes Ziel der meisten[60] geschlechtsbezogenen Konzeptionen. Geschlechtsspezifische Diskriminierung soll in der pädagogischen Praxis reflektiert, bearbeitet und behoben werden (vgl. Bütow 2010: 286f; Bruhns 2004: 13f). Es lassen sich drei Arbeitsformen geschlechtsbezogener Jugendarbeit unterscheiden: Mädchenarbeit, Jungenarbeit und reflexive Koedukation (vgl. BMWFJ 2011: 204f [online]; Kunert-Zier 2005: 15).

Die erste Form ist die Mädchenarbeit, die gegen Ende der 1970er als Öffnung der Jugendarbeit für die Bedürfnisse und Wünsche der Mädchen entstanden ist. Damit verbunden waren die Kritik an den vorherrschenden androzentrischen Strukturen, die Forderung nach Arbeit in geschlechtshomogenen[61] Gruppen und die Patriarchatskritik. Ziele der Mädchenarbeit sind Erkennen und Infragestellen von Geschlechtsrollenzuschreibungen, Aufzeigen von Handlungsalternativen, die Unterstützung der Mädchen bei ihren Interessen und Stärken und die Förderung ihrer Selbstbestimmung. Prinzip ist die Aufteilung der Ressourcen (Personal, Raum, Zeit, Geld) der Jugendarbeit auf alle Jungen *und* Mädchen. Letztere haben ein Recht auf Teilhabe, Sichtbarkeit und Anerkennung, auf Gleichheit und auf Differenz, ohne dass Jungen den Maßstab bilden – Mädchenarbeit wirkt der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie entgegen. Weder geschlechtsspezifische Zuschreibungen noch Erwartungen, die Mädchen mögen eine bessere Gesellschaft gestalten, dürfen von den Pädagog_innen auf ihre Adressatinnen übertragen werden, Mädchenarbeit muss deshalb ohne Leitbilder auskommen. (vgl. Graff 2005: 62ff; Leitlinien für Mädchenarbeit im Verein Wiener Jugendzentren 2002: 9 [online])

[60] Konzepte, die sich in der Jungenarbeit auf traditionelle Männlichkeit in Hierarchie zu allem Weiblichen berufen, streben somit nicht nach Geschlechtergerechtigkeit.
[61] Geschlechtshomogen meint die Zusammensetzung der Gruppe aus nur einem Geschlecht: entweder nur Mädchen oder nur Jungen.

Die Jungenarbeit/Burschenarbeit[62] entstand erst später, Mitte der 1980er Jahre und zielt auf alternative Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten sowie auf die Entwicklung einer (Geschlechts-)Identität der Jungen jenseits traditioneller Männlichkeit. Weitere Anliegen sind das Aufbrechen geschlechtsspezifischer Kompetenzzuschreibungen, starrer Geschlechterrollen und Idealbilder, das Fördern von Gleichberechtigung in der Peergroup (Abbau von Burschendominanz und Stärken der Mädchen), Unterstützung bei (Beziehungs-)Problemen, Grenzen setzen und Sexismus Einhalt gebieten. (Auinger u.a. 2002: 91-102).

Ein gemeinsamer Diskurs zwischen Mädchenarbeit und Jungenarbeit konnte sich bisher nicht entwickeln, zwischen ihnen herrscht eher kritische Distanz (vgl. BMWFJ 2011: 204 [online]). Zunehmend an Bedeutung in der geschlechterpädagogischen Debatte gewinnt der geschlechtsbewusste Zugang in der koedukativen Gruppe[63]. Die „neue" oder „reflexive" Koedukation will das Miteinander von Jungen und Mädchen reflexiv im oder nach dem Geschehen zugänglich machen, Alternativen aufzeigen und vorleben. Sie versteht sich als Ergänzung zu geschlechtshomogenen Angeboten. (vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005: 177)

Gender Mainstreaming umfasst auch die Kinder- und Jugendarbeit, die sich mit der Implementierung dieser Strategie dazu verpflichtet, sich umfassend mit Fragen der Geschlechtergerechtigkeit (geschlechterreflektierte Arbeit, Miteinbeziehen von Geschlecht in alle Programme und pädagogischen Ziele) auseinander zu setzen[64] (vgl. Kromer/Kromer 2008: 59, Bruhns 2004: 13-16). Das Heranwachsen bringt für weibliche und männliche Kinder geschlechtsspezifische Einschränkungen in Lebensperspektiven und Entwicklungsoptionen mit sich. Gender Mainstreaming richtet sich mit dem Ziel der Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit gegen Benachteilungen von Mädchen *und* Jungen und strebt gleiche Chancen auf Entfaltung und Unterstützung an. Der Vorteil dabei ist die Ausweitung des Blickfeldes auf sämtliche Strukturen, räumliche, formale, materielle,

---

[62] In Deutschland wird der Terminus Jungenarbeit verwendet, in Österreich überwiegend „Burschenarbeit" oder „Bubenarbeit". In der vorliegenden Diplomarbeit werden die Begriffe, wie auch „Jungen" und „Burschen", synonym verwendet.

[63] Koedukation meint die Führung von geschlechtsgemischten Gruppen.

[64] Aus dem 5. österreichischen Jugendbericht 2007 geht hervor, dass Gender Mainstreaming (noch) nicht verbindlich und flächendeckend in der außerschulischen Jugendarbeit eingeführt wurde: 57% der befragten offenen und 37% der verbandlichen Einrichtungen setzen Gender Mainstreaming um. Geschlechtssensible Jugendarbeit wird in mehr als der Hälfte der Einrichtungen angeboten, 81% davon in der Offenen Jugendarbeit und nur 19% in der verbandlichen (vgl. BMWFJ 2011: 74, 48 [online]). Das Bundes-Jugendförderungsgesetz gewährt jenen Angeboten der Jugendarbeit Förderungswürdigkeit, die die Gleichberechtigung der Geschlechter zum Ziel haben (BGBL. 126/2000 §3 (10), zit. n. ebd., 24). Auf Ebene der Länder bestehen dementsprechende Förderungskriterien, in manchen Bundesländern gibt es Leitlinien für Gender Mainstreaming und/oder geschlechtssensible Jugendarbeit (vgl. ebd.).

finanzielle und personelle – auch auf solche Bereiche, die scheinbar nicht betroffen sind. Es geht nicht mehr nur um die „Frauenfrage“ als ein Sonderthema, das oft ins Abseits gedrängt wird, sondern um Geschlechterfragen im „Mainstream“. Die Umsetzung geht zwar von der Leitung aus (Top-Down-Strategie), verantwortlich sind aber alle Mitarbeiter_innen. (vgl. Bütow 2010: 293; Horstkemper 2001: 51-54; Rose 2004: 8-17) Häufiger Kritikpunkt ist der beginnende Abbau von Mädchen- und Frauenförderprogramme in der Jugendhilfe mit der Implementierung von Gender Mainstreaming, da sie, so von offizieller Seite verlautbart, nicht mehr nötig sei (vgl. Bütow 2010: 293; Rose 2004: 27).

Unter Geschlechterpädagogik oder geschlechtsbezogener Pädagogik werden jene pädagogischen Ansätze subsumiert, die sich mit 'Geschlecht' in pädagogischen Zusammenhängen auseinandersetzen, wie Mädchenarbeit, Jungenarbeit und geschlechtsbewusste koedukative Ansätze. Im geschlechterpädagogischen Diskurs kommen verschieden Begriffe zum Einsatz: "geschlechtsspezifisch" und "geschlechterdifferenzierend" implizieren die Existenz eindeutiger Spezifika, die entweder dem einem oder dem anderen Geschlecht zugeordnet werden und erhärten somit eine polare Auffassung von Geschlecht. Unterschiede werden betont, während Gemeinsamkeiten ausgeblendet werden. "Geschlechtsbezogene" Pädagogik stellt einen neutralen Begriff dar, der Konzeptionen verschiedenen Inhalts ohne Wertung zusammenfasst. "Geschlechtsbewusst" betont hingegen eine professionelle reflektierende Haltung zu Geschlechterfragen und zur eigenen Rolle als Pädagogin/Pädagoge. Die Begriffe "geschlechtssensibel" und "geschlechterreflektierend" werden synonym dazu verwendet. (vgl. Kunert-Zier 2005: 16f)

3.3.1.1 Mädchenarbeit

Geschlechtertrennung war in Bildungsinstitutionen und in der außerschulischen Jugendarbeit bis in die 1960er Jahre der Normalfall (vgl. Horstkemper 2001: 45f). Die Jugendarbeit war Domäne der Männer und Jungen, Mädchen als Zielgruppe für politische Bildung und Freizeitbeschäftigung waren nicht vorgesehen. Weibliche Jugendarbeiterinnen gab es nur in den wenig besuchten geschlechtshomogenen Angeboten für Mädchen in Form von musischer und hauswirtschaftlicher Bildung. (vgl. Savier/Wildt 1983: 17, 194) Noch im selben Jahrzehnt zeichnete sich ein Umschwung ab: die Vorstellung der grundsätzlichen Verschiedenheit der Geschlechter wich der Vorstellung ihrer Gleichheit. Mädchen und Jungen sollten von nun an gemeinsam unterrichtet werden, um auf diesem Weg, durch gleiche Lernbedingungen und Förderung, Chancengleichheit für Mädchen zu erreichen und die bisher festgestellten Bildungsdefizite der Mädchen auszugleichen. Dieses Postulat setzte sich auch im

außerschulischen Bereich der Pädagogik durch: Koedukation wird zur Normalität und setzt sich als Maßstab auch in außerschulischer Jugendarbeit durch. (vgl. Bütow 2010: 287; Horstkemper 2001: 45f)

3.3.1.1.1 1970er: Feministische und parteiliche Mädchenarbeit

Mitte der 1970er Jahre fand die Kategorie „Geschlecht“ im Zuge der Neuen Frauenbewegung Eingang in die Jugendarbeit. Die feministische Sozialisationsforschung (vgl. z.B. Hagemann-White/Wolff 1975; Bilden 1991; Belotti 1991, Orig. 1975; Scheu 1977) untersuchte die geschlechtsspezifische Sozialisation von Mädchen, mit dem Ergebnis, dass sie sich deutlich von der Sozialisation von Jungen unterscheidet. Die Forscherinnen warfen der allgemeinen Sozialisationsforschung vor, männliche Kinder zum Maßstab ihrer Untersuchungen erhoben zu haben. Sie schilderten die davon abweichende Erziehung von Mädchen als Zurichtung gemäß ihrem Geschlechtsrollentyp (vgl. Gildemeister 2005: 195).

Feministische Pädagoginnen prangerten die schlechteren Lebenslagen und Entwicklungschancen von Mädchen und jungen Frauen an und forderten geschlechtshomogene Jugendarbeit nur für Mädchen. Durch kompensatorische Entwicklungsprozesse sollten Potenziale entfaltet werden, die das gängige weibliche Geschlechterstereotyp überschreiten. (vgl. Horstkemper 2001: 47) Unter dem Slogan „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“ geriet herkömmliche koedukative Jugendarbeit unter Beschuss, da sie nur an den Interessen und Bedürfnissen der Jungen ausgerichtet sei. Die allgemeine Kritik am Patriarchat, an der gesellschaftlichen Unterdrückung der Frauen, an geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung sowie an der Mädchen benachteiligenden Erziehung und Sozialisation fand Eingang in die feministisch-pädagogische Konzeption der Mädchenarbeit. (vgl. Kunert-Zier 2005: 22f) Die methodischen Leitlinien der „Parteilichkeit“ und der „Betroffenheit“ waren sowohl für die feministische Forschung als auch für die feministische/parteiliche Mädchenarbeit maßgeblich. Sie drückten die Auffassung aus, dass sowohl die Mädchen als Klientinnen als auch die Pädagoginnen selber in einer patriarchalen Gesellschaft unter den selben Bedingungen zu leiden hätten. Dem sollte mit solidarischem, selbstbestimmten Handeln entgegengewirkt werden. (vgl. Horstkemper 2001: 47) Die Pädagoginnen dieser Generation probierten erste Konzepte aus, leisteten Überzeugungsarbeit, erstritten sich eigene Räumlichkeiten und eröffneten Mädchentreffs. Sie forderten die Etablierung des Geschlechteransatzes in der Jugendarbeit, der von Teams und Einrichtungen mitgetragen werden sollte. Der Großteil der männlichen Kollegen kam der erwünschten Kooperation allerdings nicht nach. Anstatt dessen entfachten in der Praxis immer wieder Konflikte zwischen Pädagoginnen und Pädagogen.

Auch die männlichen Jugendlichen unternahmen häufig Störaktionen. (vgl. Kunert-Zier 2005: 27)

Das erste Buch zur Mädchenarbeit mit dem Titel „Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand“ von Savier/Wildt (1983, Orig. 1978) hat bis heute hohen Bekanntheitsgrad. Darin beschreiben die Autorinnen die geschlechtsspezifische Sozialisation und Lebensrealität von Mädchen und zeichnen ein Bild von Unterdrückung, Abwertung und Gewalt. Auch in Jugendfreizeitheimen sind Mädchen weniger präsent, teils durch Verbot der Eltern, teils durch Nicht-Beachtung ihrer Interessen. Die Autorinnen fordern autonome Mädchengruppen mit eigenen Räumen in den Jugendfreizeitheimen sowie Jungenarbeit. Das gesamte Team soll den geschlechtsspezifischen Ansatz tragen. (vgl. Savier/Wildt 1983: 169 -186)

Kritik an der parteilichen Mädchenarbeit wurde an ihrer Nischenstrategie (geschlechtshomogene Arbeit) geäußert, womit die Jugendarbeit allgemein aber unangetastet bleibt (vgl. Horstkemper 2001: 47).

3.3.1.1.2 1980er: Ausdifferenzierung und Erweiterung der Konzepte

Im Laufe der 1980er wurde die Orientierung der Mädchenarbeit an der Gleichheitstheorie, die die die Gleichheit/-wertigkeit von Frauen und Männern propagierte, von differenztheoretischen Ansätzen dahingehend kritisiert, dass sie das „Männliche“ zum Maßstab erhebe. Mädchen und Frauen hätten demnach in Mädchenarbeit und Berufsförderung ein Defizit nachzuholen. Zugleich wurde auf Forschungen hingewiesen, in denen Mädchen höhere soziale und kommunikative Kompetenzen aufzeigten als Jungen. Im Rahmen der Differenztheorie wurden weibliche Qualitäten und Fähigkeiten hervorgehoben sowie weibliche Lebenszusammenhänge, „typisch weibliche“ Eigenschaften und Kompetenzen aufgewertet. Von einer Defizitorientierung nahm man nun expliziten Abstand. Außerdem wurde der Opferstatus von Frauen hinterfragt, sie rückten jetzt auch als Täterinnen in den Blick, die bestehende gesellschaftliche Zustände fortschreiben. Bis heute hat der Ressourcenansatz nicht nur in der feministischen Mädchenarbeit, sondern auch in anderen Teilen der Jugendarbeit große Bedeutung. (vgl. Bruhns 2004: 18f; Horstkemper 2001: 49)

In den 1980ern erhielt Mädchenarbeit erstmals Anerkennung in der Öffentlichkeit, sie erfuhr eine Ausdifferenzierung, Verbreitung und Professionalisierung. Wichtige Grundlage für diese Entwicklung in der BRD war der 6. Jugendbericht von 1984, mit dem Titel "Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik". Er führte zu einer verstärkten Auseinandersetzung rund um Lebenslagen und Benachteiligung von Mädchen und gab eine

Reihe von Expertisen in Auftrag (vgl. Bruhns 2004: 14). Die breite Forderung nach grundlegender Änderung der Jugendarbeit und der Einführung nach Jungenarbeit wurde nun in kleinem Umfang nachgekommen, meist als Reaktion auf die Einführung von Mädchenarbeit. (vgl. Horstkemper 2001: 48f; Kunert- Zier 2005: 32)

Zwei wichtige Publikationen stellten die 1989 erschienenen Praxishandbücher von Klees, Maarburger und Schumacher mit dem 1. Teil „Mädchenarbeit“ und dem 2. Teil „Jungenarbeit“ von Sielert dar (Klees/Maarburger/Schumacher 2007, Orig. 1989; Sielert 2002, Orig. 1989). Das Differenzdenken und das Androgynitätskonzept als Ausgangsbasis scheint in beiden Publikationen durch (Klees/Maarburger/Schumacher 2007: 17f; Sielert 2002: 11, 24).

Differenztheoretischen Ansätzen in der Mädchenarbeit (aber auch in der später entstandenen Jungenarbeit) wurde vorgeworfen eine Essentialisierung von Weiblichkeit und Männlichkeit und damit eine kategoriale Verallgemeinerung der Frauen und der Männer zu betreiben. Die großen Unterschiede, Hierarchien und Benachteiligungen innerhalb einer Geschlechtsgruppe werden damit verdeckt und einer Einzementierung von Geschlechterdifferenzen zugespielt (vgl. Bruhns 2004: 18f).

Eine Ausnahme war Carol Hagemann-White (1984) mit ihrem Buch „Sozialisation: weiblich-männlich?“, mit dem der Konstruktivismus Einzug „in die damals zwischen den polarisierten Bezugspunkten Gleichheit und Differenz festhängende Debatte der Frauenforschung“ (Gildemeister 2005: 194) hielt. Hagemann-White untersuchte eine Vielzahl von Studien, die sich mit der Untersuchung von geschlechtsspezifischen Unterschieden beschäftigen. Dabei kommt sie zum Schluss: „Selbst die größten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet werden, sind ohne Zweifel weit geringer als die Variation innerhalb eines Geschlechts.“ (Hagemann-White 1984: 13) Zur These der biologischen Ursachen für Geschlechterunterschiede fragt sie kritisch: „*Welche Anhaltspunkte haben wir dafür, dass gerade im angesprochenen Verhaltensbereich die menschliche Plastizität geringer sein sollte als in anderen Bereichen?*“ (vgl. ebd.: 31, Herv. i. O.) Aufgrund der bisherigen empirischen Untersuchungen könne man nicht zum Schluss gelangen, dass es klar ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt (vgl. ebd.: 42). Ihre Thesen wurden zum Credo der nachfolgenden konstruktivistischen Geschlechterforschung, die allerdings bis Mitte der 1990er im deutschsprachigem Raum eine „Rezeptionssperre“ erfuhr. (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992: 203f; Gildemeister 2005: 197)

3.3.1.2 Jungenarbeit

In den 1980ern entstanden allmählich die antisexistische Jungenarbeit und Forschungen über männliche Sozialisation. Während Mädchenarbeit einen Auftrieb in Jugendzentren, Jugendbildungsstätten und Schulen erlebte, folgten Ansätze für Jungenarbeit erst gegen Ende der 1980er. Jungenarbeit geht aus der „kritischen Männerbewegung“ hervor. Männer der westlichen Gesellschaften begannen sich im Zuge der Zweiten Frauenbewegung in den 1970ern kritisch mit Männlichkeit auseinanderzusetzen und gründeten Männergruppen. Die daraus hervorgegangene Männerarbeit setzt sich mit sozialen, symbolischen und ökonomischen Machtpositionen von Männern auseinander, setzt politische, soziale und therapeutische Aktivitäten und bietet Bildungs- und Erziehungsangebote an. Jungen- und Männerarbeit ist der Geschlechterdemokratie und Männlichkeitskritik verpflichtet und sucht nicht nach „wahrer“ Männlichkeit. Jungenarbeit gibt es u.a. in der Schule, in der Jugendarbeit und im Rahmen von Interventionen gegen Männergewalt. (vgl. Forster 2004: 477ff, 482-487)

Die Jungenarbeit entstand aber auch auf Drängen feministischer Mädchenarbeiterinnen, die beanstandeten, dass mit Mädchenarbeit allein das Geschlechterverhältnis nicht verändert werden kann. Männliche Pädagogen sollten mit Jungen gegen deren Dominanz und Gewalt gegen Mädchen vorgehen. Die antisexistische Jungenarbeit erwuchs aus dem Ziel, Dominanzpositionen und Privilegien von jungen Männern abzubauen und stellte eine Ergänzung zur Mädchenarbeit dar. (vgl. Kunert-Zier 2008 13; Bruhns 2004: 23) Die Anfänge antisexistischer Jungenarbeit gehen auf das Projekt der "Alten Molkerei Frille“ in Nordrhein-Westfalen 1986-88 zurück. Hier wurde mit einer pädagogischen Gegensteuerung gegen tradierte Vorstellungen von Männlichkeit (Dominanz, Leistungsdenken, Härte gegen sich und andere) begonnen. Immer wiederkehrende Probleme in der Jugendarbeit und im öffentlichen Raum wie sexistisches Verhalten von Jungen, (sexualisierte) Gewalt gegen Mädchen wurden in geschlechtshomogener Gruppenarbeit mit Männern als Leitern angegangen. Alle darauffolgenden Initiativen und Projekte setzten sich mit diesem ersten Projekt auseinander. (vgl. Bentheim u.a. 2004: 59) Zunächst kamen Jungen in der antisexistischen Jungenarbeit, wie schon der Begriff sagt, vor allem als Täter in den Blick, oder in Zusammenhang mit problematischer Sexualität, Marginalisierung, Migration, Gewalt. Jungenarbeit wurde vorerst mit auffälligen und problembeladenen Jungen und jungen Männern verbunden, einerseits weil sie sich vorwiegend mit auffälligen Jungen aus unteren sozialen Schichten beschäftigte, andererseits weil auch der gesellschaftliche Auftrag lautet/e, problematisches Jungesein zu „domestizieren“, sprich sozial verträglich zu machen. Darin steckte auch ein geschlechterpolitisch korrekter, moralischer Impetus, der vor allem dem Abbau von

Geschlechterhierarchien verpflichtet war. Damit blieben die schwierigen Sozialisationsbedingungen und Lebenslagen von Jungen, ihre Probleme unberücksichtigt. An Selbstverwirklichung und Bildung ausgerichtete pädagogische Zugänge fanden keinen Eingang in Konzeptionen der Jungenarbeit. In den 1990ern entwickelte sich die Jungenarbeit weiter, sie verstand sich zunehmend nicht mehr (nur) komplementär zur Mädchenarbeit[65]. Heute herrscht eine fachliche Vertiefung und große Bandbreite in der Jungenarbeit vor. Jungen werden im Licht ihrer verschiedenen Lebenslagen, in familiären, sozialen, ethnischen, ökonomischen, schulischen und Peer-Kontexten, mit ihren sozialen und individuellen Probleme wahrgenommen. Nicht mehr nur jene, die als die Täter auffällig wurden, auch die unauffälligen, „normalen" Jungen und Jungen als Opfer werden thematisiert. (vgl. ebd.: 30, 66ff)

Jungenarbeit bezeichnet einen Sammelbegriff für „geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Fachmänner mit Jungen" (ebd.: 2004: 8), in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, in Betreuung und psychotherapeutischen Bereichen, in Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Jungenarbeiter reflektieren Männlichkeitsmuster der Gesellschaft und der Jungen, unterstützen sie bei der Entwicklung einer selbstbestimmten Geschlechtsidentität und bieten alternative Modelle an: Männlichkeit von realen Männern, nicht von Mythen und Medien (vgl. Sturzenhecker 2008: 191). Jungenarbeit widmet sich bis heute noch vermehrt den problematischeren, randständigen Jugendlichen. Marginalisierte Jungen sind ausgeschlossen von ökonomischen Ressourcen, Statuserwerb, Prestige und haben geringere Bildungs- und Teilhabechancen als Jugendliche aus höheren sozialen Schichten. Die Jungen erfahren eine doppelte Abwertung: zuerst als gesellschaftlich Benachteiligte, dann noch aufgrund ihres Machismus (vgl. Bentheim u.a. 2004: 9, 53). Burschen aus benachteiligten Milieus übernehmen leicht unhinterfragt und aus Unsicherheit heraus aggressive, gewaltbereite, andere abwertende Männerrollen. Sie instrumentalisieren ihren Körper, um Aggressivität, Härte und Gefühllosigkeit auszudrücken (vgl. Auinger u.a. 2002: 11). Anstatt soziale Ungleichheit politisch zu beheben, wird das Problem von gesellschaftlicher Seite häufig pädagogisiert. Bentheim u.a. halten demgegenüber fest: "Bewältigungsformen marginalisierter Jungen sind aber nicht deshalb problematisch, weil sie Jungen sind, sondern weil diese Jungen marginalisiert sind!" (Bentheim u.a. 2004: 9) Jungenarbeit darf sich, so die

[65] Es wurden auch Ansätze aus verschiedenen Richtungen entwickelt, die sich nicht explizit an Gleichberechtigung orientierten oder sich gegen sie wendeten und an traditioneller Männlichkeit festhielten. Sozialpsychologische Ansätze setzten auf identitätsorientierte Jungenförderung, biologistische Richtungen verfolgten traditionelle Männlichkeit, wonach sich „echte" Männer als Krieger, Jäger und Versorger in Unabhängigkeit von Frauen bewähren (vgl. Bruhns 2004: 23).

Autoren, nicht auf einen problemorientierten, eindimensionalen Zugang fixieren (vgl. ebd.: 54).

3.3.1.3 1990er: Vielfalt statt Leitbild

In den 1990ern vollzog sich der Wandel von der Frauen- zur Geschlechterforschung. Nicht mehr nur Mädchen und Frauen, auch die (oft schwierigen, gefährdenden und benachteiligenden) Lebens- und Sozialisationsbedingungen von Jungen und Männern rückten immer mehr ins Forschungsinteresse (vgl. z.B. Schnack/Neutzling 2000, Orig. 1990; Böhnisch/Winter 1994). In der Praxis der Jugendarbeit wurde die antisexistische Jungenarbeit weiterentwickelt und etabliert (vgl. Glücks/Ottemeier-Glücks 1994). Starke Kritik wurde nun an differenztheoretischen Argumentationen geäußert, da sie das Weibliche schlicht als das Höherstehende umbewerten und auf Biologismen zurückgreifen. Dem Abbau von Ungleichheit und Benachteiligung von Mädchen und Frauen sei damit nicht gedient und die Dichotomie weiblich-männlich werde dadurch weiter bestärkt. (vgl. Horstkemper 2001: 50)

Annedore Prengel versuchte in ihrem breit rezipierten Buch „Pädagogik der Vielfalt“ eine Versöhnung von Gleichheits- und Differenztheorie mit dem Modell der "egalitären Differenz": die Akzeptanz von Differenzen auf Grundlage gleicher Rechte. Ihren Beitrag sieht sie darin, einen „anti-biologistischen und anti-hierarchischen, feministischen Differenzbegriff zu erarbeiten und für die Feministische Pädagogik zu erschließen.“ (Prengel 1995: 169) Diese nicht-hierarchische, demokratische Differenzvorstellung gilt auch für körper- und fähigkeitsspezifische Unterschiede und Ethnien:

> „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen’.“ (ebd.: 184)

Für die Pädagogik bedeutet das den Verzicht auf Leitbilder, Offenheit für die heterogenen Lebens- und Lernwege der Heranwachsenden und Unterstützung bei ihren Vorstellungen entgegen allen Essentialisierungen (vgl. ebd.: 191).

„Vielfalt“ ist in den 1990ern zur Leitfigur im pädagogischen Diskurs avanciert, Machtverhältnisse sind in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, die Vielfalt hierarchisieren oder behindern (vgl. Hartmann 2001: 72). Auch Michael Drogand-Strud und Regina Rauw fordern, dass kein Bild von Jungesein und Mädchensein transportiert werden darf, da die Selbstdefinition der Jugendlichen dadurch verloren geht und ihnen pädagogische Zielvorstellungen aufoktroyiert werden:

> „Geschlechtsbezogene Pädagogik ist frei von einer Zielvorstellung, wie die Jugendlichen werden sollen. Die Überwindung der hierarchischen Machtverhältnisse darf nicht als Erbe den

> AdressatInnen offener Jugendarbeit mit auf den Weg gegeben werden.“ (Drogand-Strud/Rauw 2005: 175)

Ziel ist die Förderung der Selbstbestimmung über die eigene Geschlechtsidentität und die Ausbildung individueller Potenziale, ohne normative Einschränkung. Vielfältige egalitäre Differenzen sollen einer hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit weichen. (vgl. ebd.: 167f)

3.3.2 Konstruktivistische, dekonstruktive und intersektionelle Ansätze in der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit

Konstruktivismus und Dekonstruktivismus wurden in den 1990ern zunehmend auch im deutschsprachigen Raum aufgenommen. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts setzten sie sich als theoretische Leitlinie durch (vgl. Horstkemper 2001: 51; Kunert-Zier 2005: 44). Geschlecht gilt als sozio-kulturell und interaktiv konstruiert, indem es individuell angeeignet und im „doing gender“ (West/Zimmerman 1987) (re-)produziert wird. Diese stete Reproduktion wiederum stabilisiert das System der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Bruhns 2004: 20).

Forschungsfragen konzentrieren sich folglich nicht mehr auf die Frage der Geschlechterdifferenzen, sondern „auf die Rekonstruktion von Prozessen der Geschlechterunterscheidung“ (vgl. Wetterer 2010: 126). Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität sind dauernd herzustellen und kommen in institutionellen Strukturen zum Ausdruck. Die Omnirelevanz-These von doing gender wird mit der Feststellung von undoing-gender-Prozessen angezweifelt, empirische Untersuchungen müssen klären, wann Geschlecht nicht zum Vorschein kommt oder wann z.B. klassen- und ethniespezifische Unterschiede eine bedeutendere Rolle in Interaktionen spielen (vgl. Gildemeister 2010: 143f). Dekonstruktive Verfahren sensibilisieren für das Offene, Nicht-Gedachte in Texten und decken hegemoniale Ein- und Ausschlussverfahren für bestimmte Subjektpositionen auf.

Kritik wurde an dekonstruktiven Ansätzen darin geäußert, dass Realität nur als durch Sprache erzeugte aufscheint und das „feministische Subjekt“ und „Körper“ übergangen werden. Dekonstruktion sei für die Forschung aber nicht für Frauenpolitik und Mädchenpädagogik förderlich (vgl. Kuhlmann 2000: 234, Kaiser 2000: 28ff).

Um die Lebenswelten von Jungen und Mädchen sowie Veränderungen des Geschlechterverhältnisses zu reflektieren, ist ein gleichzeitiges Denken von Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Konstruktion in der Geschlechterpädagogik sinnvoll. Das Festhalten an den Kategorien „Frau“, „Mann“, „weiblich“, „männlich“ ist solange nötig, wie Geschlecht Grund für Ungleichheit und Ungleichberechtigung ist. (vgl. Bütow 2010: 292; Micus-Loos 2004: 120ff) Mit dem Konstruktivismus und Dekonstruktivismus wird natürliche

Geschlechtszugehörigkeit und Zweigeschlechtlichkeit in Frage gestellt. Die Ansätze sind für eine pädagogische Haltung einer „größtmöglichen Offenheit gegenüber Geschlechterbildern“ (Kunert-Zier 2005: 45) sehr produktiv. Das bedeutet nicht, dass doing gender beliebig ist und sein kann, im Gegenteil, es ist eine „zentrale Bewältigungsanforderung“ und ein „ständiger Zwang der Selbstinszenierung“ (Voigt-Kehlenbeck 2001: 250) im Rahmen von normativen Vorgaben. Doing gender ist aber auch anfällig für Veränderungen, weil Geschlecht dauernd wiederholt werden muss. Geschlechterreflekierende Pädagogik erfordert daher die Reflexion der Pädagog_innen, da auch sie die zweigeschlechtliche Ordnung (ungewollt) reproduzieren (vgl. ebd.: 244, 251).

Eine zentrale pädagogische Aufgabe ist die Unterstützung bei der Herausbildung von Identität. Mit dekonstruktiven Ansätzen erscheint Identität aber kontingent, fluid, plural und in einer heterosexuellen Matrix immer schon als geschlechtlich bestimmte Identität (vgl. Bilden 2001; Rose 2005; Heinrichs 2001).

Auf Butler zurückgreifend versteht Gesa Heinrichs Identitätsbildung als In-Differenz-Werden unter der Macht von heteronormativen Normen. Mit Bildung meint sie zunächst einen diskursiven Prozess, in dem das Subjekt mit Gewalt geschlechtlich wird (vgl. Heinrichs 2001: 7-11, 17-19). Diese das Subjekt unterwerfenden Bildungsprozesse sind jedoch nicht total, Geschlecht kann auch transformiert und verändert werden (vgl. ebd.: 225). Aufgabe einer (postfeministischen) Bildungstheorie ist es, eine Bildung zu denken, bei der das Subjekt nicht ein für alle mal mit sich selbst ident ist, sondern in einem unabschließbaren Prozess des In-Differenz-Werdens ständig „wird“ (vgl. ebd.: 215-221). Ziel ist die Aufweichung der Geschlechterdifferenz und der Verzicht auf die Errichtung weiterer Nomen:

> „Eine solche Bildungstheorie sollte jedoch auf die Formulierung normativer Vorgaben verzichten, wie der sich zu bildende Mensch hinsichtlich seiner Geschlechtsidentität zu sein hat“ (ebd.: 230).

Über Bildungsprozesse lernt das Subjekt folglich Geschlecht und Begehren, Bildungstheorie kann folglich „Selbstbestimmung“ nur mit Berücksichtigung von normativer „Geschlechtsbestimmung“ mit ihren Ausschüssen, z.B. von Homosexualität, angemessen verstehen (vgl. Heinrichs/Pewny 2006: 229). Queere Bildung(stheorie) zielt auf „die Auflösung rigider Normen von Zweigeschlechtlichkeit“ und nimmt zum Ausgangspunkt, „dass Subjekte immer nur als Geschlechter fabriziert“ und „Geschlechtsidentitäten performativ aufrechterhalten werden müssen: Es gibt (noch) kein menschliches Sein jenseits des Geschlechts“. (ebd.: 228) Eine solche Bildungstheorie dekonstruiert

Zweigeschlechtlichkeit und strebt die „größtmögliche Vervielfältigung der Geschlechter“ (ebd.: 233) an.

Jutta Hartmann kritisiert, dass Pädagogik und Sozialisationsforschung bis heute daran teil hat, die heteronormative Matrix zu reproduzieren und transgeschlechtliche Menschen übersehen werden (vgl. Hartmann 2012: 163ff). Mit Butler kann die Kontingenz der Beziehungen von sex, gender und desire gedacht werden. Die „Elastizität der Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit“ lässt „multiple Geschlechtsidentitäten“ (ebd.: 168) sichtbar werden. Hartmann schlägt für die Pädagogik ein Modell „vielfältiger Lebensweisen“ vor, in der Differenzen enthierarchisiert nebeneinander bestehen und lesbische und schwule Lebensformen nicht ausgeschlossen sind (vgl. Hartmann 2001: 80f). Bildung muss Geschlecht und Sexualität mitdenken, weil das Subjekt Effekt von unterwerfenden vergeschlechtlichten Bildungsprozessen ist. Selbstreflexion bedeutet mit Butler nicht uneingeschränkte Selbsteinsicht, sondern Ermöglichung eines Widerstreits mit den Normen, die das Subjekt diskursiv hervorbringen. Pädagogik muss berücksichtigen, dass Bildung zweierlei bedeutet: die diskursive Unterwerfung der Subjekte und die kritische Reflexion dieser Unterwerfung. (vgl. Hartmann 2012: 171ff)

Geschlecht ist, so Lotte Rose, wie auch andere soziale Positionen, durch einen bestimmten Habitus situativ und interaktiv inszeniert (Körperhaltung, Geschmack, Denkweisen, Handlungsmuster). Geschlechtsidentität ist viel diffuser als angenommen. Zwar ist Geschlecht nicht bedeutungslos geworden, aber Jugendliche können es bestätigen oder verflüssigen, mal präsent halten und mal nicht. Indem nur von „Jungen“ und „Mädchen“ die Rede ist, werden aber polare Geschlechtszugehörigkeiten reproduziert, Bezeichnungen für Geschlechtervielfalt fehlen allerdings noch. (vgl. Rose 2005: 152-155)

Eine Dekonstruktion der Heteronormativität im Rahmen einer queerfeministischen Mädchenarbeit heißt, „die Existenz der Kategorie Geschlecht zwar als gesellschaftliche Realität zu erkennen, aber nicht mehr definieren zu können, was Mädchen eigentlich sind“ (Howald 2001: 304). Denn die binäre Norm übt Druck auf lesbische und schwule Jugendliche aus und schließt sie aus der Jugendarbeit aus. Queere Mädchenarbeit thematisiert heteronormative Zwänge, aber nicht um der Anerkennung des Anderen willen – weil es damit das Andere bleibt. Vielmehr ist es Aufgabe der Pädagoginnen die Dualität von „normaler“, „selbstverständlicher“ Heterosexualität und „abweichender“ Homosexualität anzuzweifeln, die Konstruktion, Kontingenz und Nicht-Natürlichkeit von (Geschlechts-)Identität

aufzuzeigen und Räume für die Thematisierung von Zwängen sowie für Verschiebung und Vervielfältigung von Identität bereitzustellen. (vgl. Plößer 2009: 55ff)

Olaf Stuve lehnt, genauso wie seine Kolleg_innen für die Mädchenarbeit, kohärente Geschlechtsidentität für die Jungenarbeit ab, weil sie an biologisch fundierten Männlichkeiten festhalten. Queertheoretisch spricht er sich gegen eine Ontologisierung von Geschlecht aus: „Das Ziel einer nicht-identitären Jungenarbeit entwickelt sich von der Suche nach einem anderen Mannsein hin zu seiner Dekonstruktion. Das Ziel ist kein Junge!“ (Stuve 2001: 281) Im Zuge der Unterwerfung unter die Identitätskategorie „Mann“ stellen Männer und Jungen performativ Männlichkeit über die Abwertung und Ausgrenzung von Weiblichkeit und Homosexualität her. Eine identitätskritische Jungenarbeit zeigt die Brüchigkeit und Kontingenz von Geschlechtsidentität im doing gender auf. Geschlechtsidentitäten, die nicht der Geschlechterdichotomie folgen, können begreifbar gemacht werden. (vgl. ebd.: 287-292)

Ebenso dualistisch wie Geschlecht präsentiert sich auch Ethnizität, indem die „ethnisch Anderen“ von der Dominanzkultur unterdrückt werden. Auch hier sind Pädagog_innen gefordert, Konstruktionen kritisch und selbstreflexiv aufzudecken, um nicht Multikulturalität zu feiern und damit gleichzeitig Rassismus zu überdecken. Sie sind gefordert, den ungleichen Zugang zu politischen und sozialen Ressourcen, unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten und Chancen autonomer Lebensgestaltung wahrzunehmen. Jugendliche, die nicht der Dominanzkultur angehören, dürfen gleichzeitig nicht mit einer „kulturellen“ Identität überdeckt werden. (vgl. Reinert 2001: 83-89) Jennifer Vogt und Svenja Reimann postulieren einen sensiblen Umgang mit zugeschriebenen und gelebten Identitäten in der Mädchenarbeit. Pädagog_innen sollen offen sein für Rassismen *und* für Deutungen der Mädchen, da die Gefahr besteht, nicht der Mehrheitskultur Angehörige zu homogenisieren und sie als unemanzipierte und von der Norm Abweichende festzuschreiben. Nicht nur die Zuschreibung von Kultur anderen gegenüber, auch eine universalisierte „weiß-deutsche“ Kultur und die Privilegierung von „weiß-deutschen“ Personen muss in den Blick geraten. Nicht Differenzen zwischen den Mädchen per se, sondern Hierarchien und Diskriminierungen gilt es zu thematisieren. Verschiedene Zugehörigkeiten zu Kulturen müssen nicht sofort mit diskriminierenden Momenten in Verbindungen gebracht werden, sie können auch eine Ressource für Identitätsbildung und Zugehörigkeitsgefühl darstellen. (vgl. Vogt/Reimann 2010: 144-147)

Ausgehend von der Situation der Mädchenarbeit, die durch gesellschaftliche Veränderungen und den Diskurs um die „benachteiligten Jungen“ unter Legitimationsdruck geraten sind, unterstreichen Mart Busche u.a. die Wichtigkeit von feministischer Mädchenarbeit (vgl. Busche u.a. 2010). Denn trotz formaler Gleichstellung sind Mädchen und Frauen immer noch strukturell benachteiligt (sexuelle Gewalt, weniger Lohn, weniger Karriere, mehr Familienarbeit). Mädchenarbeit versteht sich nach wie vor als „sozialer Möglichkeitsraum“ und will mit einer dekonstruktiven, queer-feministischen und intersektionellen Perspektive Unterstützung bei „Unbehaglichkeiten multipler Ungleichheitsverhältnisse“ (ebd.: 7) bieten.

Mart Busche und Olav Stuve betonen die Wichtigkeit von Reflexion über Differenzlinien in pädagogischen Prozessen, auf denen Dominanzverhältnisse basieren. Mit Intersektionalität werden soziale Ungleichheitsverhältnisse in der Gesellschaft und im pädagogischen Feld besser fassbar und verstehbar. Homogenisierungen und Hierarchisierungen sind aufzubrechen („die Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, „die Mädchen“, „die Jungen“, „die muslimischen Jugendlichen“), um eine „differenzierte, differenzierende und größere Gerechtigkeit herstellende Praxis entwickeln [zu] können.“ (Busche/Stuve 2010: 283) Sie fordern eine intersektionelle Erweiterung in der Bildungs- und Sozialarbeit, die bei den Interessen der Teilnehmer_innen anknüpft, Globalisierung, (post)koloniale Verflechtungen berücksichtigt und Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennt. Weiters dürfen Mädchen und Jungen nicht geschlechtlich identitär fixiert werden, Geschlecht ist im Sinne der Wahrnehmung weiterer sozialer Kategorien zu ent-dramatisieren. Für ein antirassistisches Vorgehen ist von Heterogenität auszugehen, um nicht das „Wir“ und die „Anderen“ zu reproduzieren. Auch soziale Schicht- und Milieuunterschiede sind mit der Kategorie Klasse miteinzubeziehen. (vgl. ebd.: 274f, 283, 285f)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Autor_innen mit dekonstruktiven und konstruktiven Ansätzen die geschlechtliche Konstitution der Subjekte durch Bildungsprozesse aufdecken und die Geschlechterdichotomie, in ihrer Verwicklung mit weiteren sozialen Kategorien unterminieren. Zweigeschlechtlichkeit, Heterosexualität und damit verbundene soziale Ungleichheitsverhältnisse aufgrund von „Rasse“, Ethnizität, Körpernormen und Klasse werden angeprangert und radikal in Frage gestellt. Sie sprechen sich für die Heterogenität und Vielfalt der Geschlechter jenseits von heteronormativen Zwängen und gegen das Festhalten an starren, fixierenden Bildern von Jungen und Mädchen aus.

3.3.3 (Un)doing gender und Intersektionalität in pädagogischen Ethnographien

Prozesse des doing bzw. undoing gender können nur bedingt über Interviews zugänglich gemacht werden. Die alltagsweltliche Herstellung von Geschlechterdifferenzen, das inkorporierte, habitualisierte soziale Wissen und Tun ist vor allem durch Teilnahme am Feld, also am ehesten mit der ethnographischen Methode rekonstruierbar (vgl. Münst 2010: 384; Bruhns 2004: 20f). Untersuchungen zu (un)doing gender verdeutlichen, dass Geschlecht relevantes Mittel der Situationskonstruktion sein kann oder auch außer Acht gelassen werden kann. Geschlechterstereotype überlagern die Vielschichtigkeit der Konstruktionen, die gerade nicht eindeutig, sondern auch widersprüchlich sind. (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005: 51)

Georg Breidenstein und Helga Kelle gehen der Bedeutsamkeit der Geschlechter-unterscheidung von Elfjährigen in der Schule als empirischer Frage nach, ohne Geschlechterunterschiede im Vorhinein zu unterstellen und damit zu reifizieren. Sie betrachten doing gender nicht als omnirelevant, sondern wollen der Frage nachgehen, wann die Geschlechterunterscheidung eingeführt wird (vgl. Breidenstein/Kelle 1998: 15, 37). Dabei stellen sie fest, dass die Unterscheidung nicht oder nicht vorwiegend im Sinne der Dominanz der Jungen über Mädchen eingesetzt wird, vielmehr wird sie von den Teilnehmer_innen symmetrisch als unverdächtiges Einteilungskriterium zur Strukturierung von Zugehörigkeiten genutzt. Im Gegensatz zu anderen Zugehörigkeiten wird Geschlecht aber dauerhaft über Körperlichkeit zugeschrieben, kann jederzeit relevant gemacht werden und trägt zur Privilegierung von Heterosexualität bei (vgl. ebd.: 267-270). Dennoch gibt es viele Situationen in denen Geschlecht unwichtig ist. Die Geschlechterunterscheidung wird von den Kindern vielseitig genutzt und ist für sie eine unproblematische, „recht vergnügliche Zugehörigkeit“ (ebd.: 270).

Eine weitere ethnographische Untersuchung unternahmen Faulstich-Wieland u.a. bei Jugendlichen in der Schule. Sie stellen genauso wie Breidenstein und Kelle Situationen der Dramatisierung wie der Entdramatisierung von Geschlecht fest. Die Schüler_innen profitieren dabei vom Einsatz von Geschlechtszugehörigkeit: Jungen nutzen hegemoniale Männlichkeit zur Durchsetzung ihrer Interessen, Mädchen stellen Weiblichkeit dar, um sich unsicher und schutzbedürftig zu zeigen. Vor allem beim „doing adult“ setzen die Jugendlichen Mittel der Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit ein. Die Autorinnen konstatieren aber „weitreichende Praktiken der Entdramatisierung von Geschlecht“ (Faulstich-Wieland u.a. 2004: 224), so konnte die gegenwärtig vielbeschworene Gewalt von Jungen nicht festgestellt

werden. Mädchen setzen sich kompetent durch, ohne auf Weiblichkeitsstilisierungen zurückzugreifen (vgl. ebd.).

Angelika Paseka untersucht zahlreiche Studien zu doing gender in der Schule. Sie konstatiert, dass Kinder schon vorher verinnerlichte Normen umsetzen, um sich in der Schule als Mädchen oder Bub darzustellen. Sie wirft einen kritischen Blick auf Schule und das Verhalten der Lehrpersonen, die angeblich geschlechtsneutral vorgehen, Geschlecht dennoch subtil in Alltag und Strukturen eingewoben ist und Geschlechterstereotypen verstärkt. Auch Prozesse des undoing gender sind feststellbar, für ihre Etablierung seien aber Wiederholungen und die Schaffung egalitärer Strukturen notwendig. (vgl. Paseka 2007: 51, 69)

Lotte Rose und Marc Schulz kritisieren an der Genderdebatte die Reduktion auf Machtverhältnisse und die Problembeladung von Geschlechterrealität: einmal seien die Mädchen benachteiligt, einmal die Jungen. In der Geschlechterpädagogik stehen Geschlechterunterscheidungen aus einem adultozentrischen Blick unter Generalverdacht, Ungerechtigkeit auszulösen, die Unterscheidungen der Jugendlichen selbst aber bleiben unbeleuchtet (vgl. Rose/Schulz 2007: 17, 276ff). Demgegenüber treten sie in ihren ethnographischen Beobachtungen in Jugendhäusern mit einem entdramatisierten Blick an die Perspektive der Jugendlichen heran und erfassen auch das Produktive und Vergnügen an der Imitation stereotyper, sexuell aufgeladener Genderskripte (vgl. ebd.: 133, 139). Sie suchen nach situativer Präsenz und Absenz von Geschlechterunterscheidungen, auch wenn die Beteiligten „formal betrachtet natürlich immer Geschlechtswesen *sind.*“ (ebd.: 24, Herv. i. O.) Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass gerade über diesen entdramatisierten Blick „Geschlecht“ bei Rose und Schulz nicht mehr als Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen verursachende Kategorie unter den Jugendlichen erscheint. Für die vorliegende Arbeit hat sich hingegen ein komplexes Bild von Angleichung, Benachteiligung und Sexismen gezeigt.

Bettina Fritzsche analysiert ethnographische Studien, die sich im Anschluss an Butler mit Subjektivationsprozessen beschäftigen und aufzeigen, „welche große Bedeutung Auseinandersetzungen mit der heterosexuellen Matrix in den Interaktionen von Kindern und Jugendlichen haben.“ (Fritzsche 2012: 195) Butlers Konzeptionen werden für die behandelten Studien fruchtbar gemacht, indem die Kategorie Geschlecht in Verbindung mit Begehren und Sexualität betrachtet wird. Die normativen Anforderungen der heterosexuellen Matrix, die die Subjektkonstitution regulieren, werden von den Heranwachsenden wiederholt performativ zur Gültigkeit gebracht, können aber auch von ihnen vielfach durchkreuzt werden. Normen

operieren mit Verwerfungen, bringen gleichzeitig notwendig Verfehlungen und vielfältige Realitäten hervor. Die Studien haben das Ziel, Heteronormativität nicht unreflektiert in der Forschung zu übernehmen, sie verdeutlichen die Instabilität der Matrix, subversive eigenwillige Praktiken der Jugendlichen, die Interdependenz mit weiteren sozialen Kategorien und die Momente von Anerkennung und Verletzbarkeit von Menschen in pädagogischen Feldern. (vgl. ebd.: 195-200)

Kerstin Bronner spricht sich für die Interpretation von Interviews und ethnographischen Beobachtungen in der Jugendforschung mit einem intersektionellen Forschungsblick aus. In Bezug auf die Auseinandersetzung der Jugendlichen in Orientierungs- und Entwicklungsprozessen sensibilisiert das Intersektionalitätskonzept für Überkreuzungen, Wechselverhältnisse und Verwobenheiten von sozialen Ungleichheitskategorien und Differenzlinien. Dabei kann es sich um stabile Strukturen, temporäre Gegebenheiten und subjektive Positionierungen innerhalb von Prozessen der Hierarchisierung, Ein- und Ausschließungen, Auf- und Abwertungen handeln (vgl. Bronner 2010: 255f, 267). Der intersektionelle Analyseblick bezeichnet nicht eine Forschungsmethode, sondern vielmehr „ein offenes und sensibles Befragen des Materials“ (ebd.: 256) nach Differenzlinien, die nicht im Voraus festgelegt werden können. Das bedeutet, dass sich erst an den Daten herauskristallisieren muss, welche sozialen Kategorien in der Empirie von Relevanz sind, auch wenn der Fokus der Forschung auf gender und Heteronormativität liegt (vgl. ebd.: 257). Komplexe Wirklichkeiten, „sich gegenseitig beeinflussende Dominanz- und Unterordnungsverhältnisse“ (ebd.: 268), können mit Intersektionalität als Hintergrundfolie umfassender erschlossen werden.

Empirischer Teil

4 Methode

Für die Beantwortung der Fragestellung wurde ein ethnographischer Zugang gewählt, um direkt am Alltag der Jugendlichen im Jugendzentrum teilzuhaben und ihre Interaktionen und Handlungen festzuhalten. Über drei Monate hinweg, von Ende September bis Ende Dezember 2011, habe ich an 31 Tagen eine teilnehmende Beobachtung in einem Wiener Jugendzentrum an den Öffnungszeiten für Jugendliche (13- bis 20-Jährige) gemacht. Die Einrichtung wurde ohne theoretische Vorüberlegungen ausgewählt. Zusätzlich zur teilnehmenden Beobachtung habe ich problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen (fünf Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, eine Gruppendiskussion mit zwei Betreuern und ein Interview mit einer

Jugendlichen) durchgeführt, um "*unterschiedliche* Formen des Teilnehmerwissens" (Kelle 2000: 126, Herv. i. O.) zu eruieren. Die zusätzlich durchgeführte kurze schriftliche Befragung sollte einen Überblick über Alter, Geschlecht, Herkunft, (Schul-)Ausbildung und Aktivitäten der Jugendlichen im Jugendzentrum schaffen. Außerdem wurde über zwei Monate hinweg mehrmals gezählt, wie viele Mädchen und Burschen sich im Jugendzentrum befinden.

Geschlechterforschung basiert auf dem Wissen der Zweigeschlechtlichkeit und setzt somit zwei Geschlechter voraus, das gilt auch für die vorliegende Arbeit. Die Alltagserfahrung der Zweigeschlechtlichkeit bringt die Gefahr mit sich, die Geschlechterunterscheidung zu reifizieren sowie Neutralität und Prozesse des undoing gender zu übersehen. Deshalb wurde in der Untersuchung versucht, die Daten zweigleisig, einmal als Ausdruck von gender, einmal als Neutralität von gender, zu denken. (vgl. Gildemeister 2009: 221f; Hirschauer 1994: 682, 690; 2001: 213f)

4.1 Ethnographie

Indem Ethnographie der Frage nachgeht, wie Menschen soziale Wirklichkeit konstruieren bzw. wie und welche Mittel sie "zur Konstitution sozialer Phänomene" (Lüders 2009: 390) einsetzen, erweist sie sich als besonders geeignet für ein Forschungsprojekt, das die Herstellung von Geschlecht untersuchen will. Eine Ethnographie will die Logik eines Feldes, seine Normen, Werte, soziale Praktiken und ihre Bedeutungen, das Sprechen, Verhalten und Handeln, das "habituelle Körperwissen" (Hirschauer 2008: 983), sprich das sinnlich Wahrnehmbare einfangen (vgl. Münst 2010: 380). Interviews können zwar Einstellungen und Haltungen von Akteur_innen erfragen, aber auf habitualisierte, nicht bewusste Verhaltensweisen und Wissensbestände nur begrenzt zugreifen (vgl. Hitzler 2000: 22). Für die vorliegende Diplomarbeit wurden die Gruppendiskussionen als Ergänzung zur teilnehmenden Beobachtung konzipiert.

Ursprünglich aus der Ethnologie kommend ist die Ethnographie eine Methode der Erforschung und Beschreibung fremder Ethnien. Als situations- und feldbezogene Forschungsstrategie verfolgt Ethnographie das Ziel, fremde Welten und andere Kulturen durch die Augen der Akteur_innen hindurch zu begreifen, anhand einer Teilnahme am Feld und der Erhebung verschiedener Arten von Daten. Sie wird eingesetzt, um das Handeln von Menschen, ihre Alltagspraxis, ihr Wissen und ihre Lebenswelt zu rekonstruieren. Ethnographische Forschung konzentriert sich dabei auf ein bestimmtes Feld, einen sozial und räumlich definierten Bereich, in dem Menschen zusammentreffen und gemeinsam Aktivitäten

entfalten. (vgl. Maeder/Brosziewski 1997: 33; Lamnek 2010: 499, 534; Hitzler 2000: 17-23; Lüders 2009: 384, 398)

Um eine Gruppe, ihre kulturellen Praxen und Strukturen in ihrer natürlichen Umgebung zu untersuchen, setzt ethnographisches Vorgehen die teilnehmende Beobachtung als Kernmethode ein. Charakteristisch für Ethnographien ist aber die Methodentriangulation durch ergänzende qualitative und quantitative Verfahren: mündliche und schriftliche Befragungen (Interviews, Fragebögen) und Datensammlungen (Videos, Fotos, Dokumente, Berichte). Dabei können alle methodischen Mittel angewendet werden, die erkenntnisgenerierend erscheinen. (vgl. Flick 2010: 298, 302; Lamnek 2010: 499; Friebertshäuser 2000: 36; Lüders 2009: 394)

Ethnographische Forscher_innen der Kultur- und Sozialanthropologie widmen sich fremden Kulturen, sozialwissenschaftliche Ethnographie hingegen untersucht die eigene, im Zuge der Ausdifferenzierung pluralisierte und individualisierte, hochkomplexe Gesellschaft und/oder ihre (Sub)Kulturen (vgl. Lüders 2009: 390; Friebertshäuser 2000: 37). Dafür muss die eigene, als bekannt vorausgesetzte Gesellschaft forschungsstrategisch künstlich befremdet werden (vgl. Hirschauer/Amann 1997).

Für eine pädagogische Perspektive stellt Ethnographie als "qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethodik" (Zinnecker 2000: 384) die Möglichkeit dar, eine "pädagogische, organisatorische Lebenswelt aus Perspektive der dort Tätigen zu rekonstruieren" (ebd.: 394). Ethnographische Methoden können dazu beitragen, Lebensumstände von Jugendlichen, ihre Normen und Werte, ihre Lebenswelten für die Sozialpädagogik zu erkunden (vgl. Friebertshäuser 2000: 33; Lindner 2000: 68, 81).

Die teilnehmende Beobachtung ist, wie gesagt, die zentrale Methode der Ethnographie. Sie verfolgt methodisch abgesichert das Sinnverstehen einer fremden Gruppe oder Subkultur. Der Gegenstand kann aber nie ganzheitlich erfasst werden, weil für Forschende immer nur Ausschnitte sichtbar werden (vgl. Lamnek 2010: 502, 506). Einige Charakteristika teilnehmender Beobachtung sind (vgl. ebd.: 523):

- Face-to-Face-Interaktionen im Feld
- die Notwendigkeit der Interpretation von beobachteten Aussagen und Verhaltensweisen
- Unstrukturiertheit bei der Vorgehensweise
- Offenheit und Flexibilität gegenüber den Forschungsgegenständen

- Natürlichkeit und Authentizität.

Dabei können die Grade der Teilnahme am Feld variieren: von aktiver Teilnahme bis zu völliger Zurückhaltung (vgl. Flick 2010: 282f). Wichtige Regel ist die möglichst geringe Einflussnahme, Veränderung oder Störung des Felds durch die Forscherin (vgl. Lamnek 2010: 544). Für diese ist die teilweise Enkulturation in das Feld nötig (vgl. Hirschauer/Amann 1997: 27), aber auch das Verhindern der unhinterfragten Übernahme von Sichtweisen der Akteur_innen sowie Distanzverlust im Feld (going native) (vgl. Flick 2010: 291).

Für meinen Feldaufenthalt hat sich gezeigt, dass obwohl Jugendliche wie Betreuer_innen mir gegenüber offen waren, ich nicht immer und überall freien Zugang hatte:

- Ein kleines Zimmer, der sogenannte Chillraum, dient den Jugendlichen als Rückzugsort vor Nicht-Migliedern der Clique und besonders vor Erwachsenen.
- Trotz Erlaubnis war ich, um nicht zu stören, nicht bei Teamsitzungen anwesend, konnte aber nach der Beobachtung in der Nachbesprechung des Teams dabei sein.
- Die Jugendlichen haben untereinander öfters auf Türkisch oder Bosnisch-Serbisch-Kroatisch gesprochen, sicher auch, um mir gewisse Dinge absichtlich vorzuenthalten.
- Qua Geschlecht konnte ich, bis auf einmal, nicht bei der geschlechtshomogenen Burschenarbeit dabei sein.

Meine Teilnahme hat sich von völliger Einbindung (z.B. beim Tischfußballturnier) bis hin zur stillen Beobachterin (bei offenen Teamsitzungen der Jugendlichen) erstreckt. Ich wurde Mitglied des Feldes, aber mit dem Bewusstsein, Beobachterin zu bleiben. Die Beobachtungen waren offen, d.h. die Jugendlichen wurden über den Zweck meiner Anwesenheit von mir informiert. Die Vorgehensweise war unstrukturiert, ohne festes Beobachtungsschema, in Personalunion von Forscherin und Beobachterin. (vgl. hierzu Lamnek 2010: 574)

Im Laufe einer Beobachtung gibt es verschiedene Phasen: zunächst eine sehr offene, das Feld beschreibende Beobachtung, dann folgt eine Beobachtungsphase, die stärker die Fragestellung fokussiert, worauf eine selektierende Beobachtung einzelner Feldausschnitte anschließt (vgl. Lüders 2009: 387; Flick 2010: 283f). Diese Phasen bestätigten sich darin, dass ich immer mehr Einblick in den Alltag, in Handlungsmuster und Normen erhielt und auch gezielte Fragen an Jugendliche sowie Betreuer_innen richten konnte.

Das Beobachtete muss schriftlich festgehalten werden. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten: Aufnahmegeräte, Videos, Tagebücher und Gedächtnisprotokolle (vgl. Lamnek 2010: 560). Die größte Genauigkeit, Distanz und Einflusslosigkeit auf das Feld wird

durch Videoaufnahmen erzielt. Für die vorliegende Arbeit erschienen Aufnahmen aber nicht sinnvoll: Die Jugendlichen bewegen sich schnell von einem Raum zum nächsten, die Datenmenge wäre enorm und das "Überwachen" ethisch nicht vertretbar. Deshalb wurde die Methode der Gedächtnisprotokolle gewählt und, soweit möglich, bereits während des Feldaufenthalts in kurzen Rückzugsphasen Feldnotizen (Stichpunkte über das Beobachtete) angefertigt.

Das Protokollieren nach dem Aufenthalt ist charakteristisch für die Methode: Die Interaktionen der Beteiligten und das darunterliegende Alltagswissen wird möglichst direkt nach Verlassen des Feldes als nachträgliche schriftliche Rekonstruktion des Geschehenen festgehalten[66] (vgl. Lüders 2009: 396, Lamnek 2010: 562). Protokolliert werden können größere Handlungszusammenhänge oder einzelne Szenen, wörtliche oder sinngemäße Zitate, abhängig von der Forschungsfrage und der Vorgehensweise der Forscherin (vgl. Lüders 2009: 398). Wenn erinnerbar, wurde nach Möglichkeit versucht, wörtlich zu zitieren. Zu Beginn der Feldforschung wurde der ganze Ablauf des Betriebes festgehalten, mit fortschreitendem Aufenthalt nur mehr relevante Szenen. Ein Protokoll pro Feldaufenthalt umfasst zwischen zwei bis sieben Seiten.

Die Validität der Ergebnisse einer Feldforschung zeigt sich in der Abgleichung von Beobachtungen. Verschiedene Situationen mit ähnlichem Gehalt bekräftigen die Gültigkeit der Ergebnisse der Studie, das flüchtige soziale Geschehen und die gängigen Zuordnungen müssen von den Mitgliedern immer wieder erneuert werden, "um sich selbst und einander einer *gemeinsamen* Wirklichkeit zu vergewissern" (Maeder/Brosziewski 1997: 339, Herv. i. O.). Die Ordnung des Feldes lässt sich erst anhand sich wiederholender Handlungen und Äußerungen rekonstruieren, die Validität entscheidet sich daran, ob ein_e andere_r Beobachter_in im gleichen oder ähnlichen Feld, das Gleiche oder Ähnliches feststellt bzw. feststellen würde (vgl. ebd.: 341f). Eine Nachprüfung des Protokollierten ist im Nachhinein nicht möglich, deswegen ist es umso wichtiger, sich um unverzerrte Wahrnehmung und Niederschrift zu bemühen (vgl. Lamnek 2010: 544). Gerade das genaue Verschriftlichen hat sich als sehr aufwendig und schwierig erwiesen, in den meisten Fällen konnten aber

[66] Damit verbunden ist die Fragwürdigkeit der Möglichkeit, soziale Realität überhaupt angemessen wiedergeben zu können (Stichwort: Krise der Repräsentation in der Ethnographie). Soziale Zusammentreffen sind sehr flüchtig und nur noch in artifiziellen Erinnerungen präsent, die nur sehr selektiv auf Vergangenes zurückgreifen können (Protokollproblem der Ethnographie, vgl. Maeder/Brosziewski 1997: 335). Bei Gedächtnisprotokollen ohne technische Mittel muss auf die Fähigkeit der Forscherin vertraut werden, genau beobachten und notieren zu können (vgl. ebd.: 336).

zufriedenstellende Rekonstruktionen der im Jugendzentrum beobachteten Szenen angefertigt werden.

4.2 Interviews und Gruppendiskussionen

Bei passender Gelegenheit ergaben sich im Jugendzentrum meist mit Betreuer_innen und mit dem Zivildiener ethnographische Interviews. Es handelt sich hier um Gespräche, die sich im Feld spontan ergeben, "in denen der Gesprächspartner seine spezifischen Erfahrungen mit dem Gegenstand der Forschung systematisch darlegt." (Flick 2010: 220)

Ergänzend zu den Beobachtungen wurden insgesamt fünf Gruppendiskussionen und ein Interview mit insgesamt 15 Jugendlichen sowie ein Interview mit zwei Betreuern durchgeführt, um individuelle und kollektive Meinungen im Vergleich zum alltäglichen Handeln der Jugendlichen im Jugendzentrum zu erhalten. Das Interview mit den Betreuern sollte ihre Erfahrung mit den Adressat_innen erfassen.

In einer Gruppendiskussion diskutieren bzw. sprechen mehrere Teilnehmer_innen über ein Thema, das die Diskussionsleiterin vorgibt (vgl. Lamnek 2010: 372, 376). Sie ähnelt der Alltagskommunikation, in der sich Menschen austauschen und ist daher eher geeignet, "authentische Einstellungen und Meinungen zu produzieren." (ebd.: 385). Subjektive Einstellungen der Jugendlichen, Deutungs- und Handlungsmuster als auch kollektive Phänomene in der Gruppe können besser erfragt werden (vgl. ebd.: 388). Von Interesse in den Diskussionen waren sowohl inhaltliche Gemeinsamkeiten, also gemeinschaftlich geteilte Meinungen (informelle Gruppenmeinung), als auch Meinungsverschiedenheiten[67].

Die Gruppendiskussionen wurden anhand eines Leitfadens durchgeführt, der sich an das problemzentrierte Interview von Witzel (1985) orientierte und im Laufe des Literaturstudiums und des Feldaufenthalts konzipiert wurde. Das problemzentrierte Interview wurde als Verfahren der „Methodenkombination bzw. -integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse" (Witzel 1985:

[67] Von Interesse wären auch die biographischen Konstruktionen von Geschlecht (vgl. Dausien 2010: 367) der Jugendlichen, vor deren Hintergrund die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung interpretiert hätten werden können. Narrative Interviews wurden aber aus einem prekären Nähe-Distanz-Verhältnis nicht eingesetzt: Als teilnehmende Beobachterin war ich lange Zeit im Feld der Interviewpartner_innen und hatte Kontakt zu den Betreuer_innen, weswegen sich die Jugendlichen aus ihrer Sicht vermutlich in ein ungewisses Terrain begeben hätten, wenn sie aufgefordert worden wären, ihre persönlichen Lebensgeschichten zu erzählen. Sie hätten annehmen können, dass ihre Anonymität von mir nicht ausreichend gewahrt werde, außerdem hätte in unseren folgenden Interaktionen ein unangenehmes Ungleichgewicht entstehen können, aus dem Wissen heraus, dass ich ihre Lebensgeschichte kenne, sie aber meine nicht.

230) entwickelt, um einen gesellschaftlichen Problembereich von verschiedenen Seiten mit verschiedenen Methoden zu ergründen (vgl. Lamnek 2010: 332). Die Konzeption des problemzentrierten Interviews ist folglich in eine ethnographische Konzeption gut integrierbar. Theoretisches Vorwissen ist für das Vorgehen wertvoll, aber im Forschungsprozess elastisch zu verstehen (vgl. Witzel 1985: 231f). Charakteristika für die Methode sind: die Problemzentrierung (Ausgangspunkt ist eine gesellschaftliche Problemstellung, wie Geschlecht im Jugendzentrum), die Gegenstandorientierung (die Methoden sind am Gegenstand, besonders an der Wirklichkeitssicht der Subjekte orientiert), die Prozessorientierung (die „flexible Analyse des Problemfelds" in deren Lauf die Subjekte ihre Sicht explizieren können) (vgl. ebd.: 230-233).

Die Bedeutungsstrukturierung wird den Erzählenden überlassen, sie sollen die Problemstellung in ihren Zusammenhängen selber entwickeln können, die sehr offenen Fragen sollen lediglich den Problembereich eingrenzen und Impulse liefern (vgl. ebd. 231ff). Der Vorzug der Gruppendiskussion liegt in der Auseinandersetzung der Gruppe über die Thematik, in der sich informelle Kommunikationsprozesse zu Gruppenmeinungen ausformen (können) und sich auf die Aussagen der Einzelnen auswirken. Die/der Einzelne nimmt in ihrer/seiner Einstellung Bezug auf die Zugehörigkeit zur Gruppe (vgl. ebd.: 240f).

Für das Vorgehen, das in den Gruppendiskussionen und im Interview angewendet wurde, hat Witzel mehrere Teilelemente vorgesehen (vgl. ebd.: 236):

- der Kurzfragebogen, der im Vorfeld des Interviews das Thema und Gedächtnisinhalte aktivieren soll sowie Kurzinformationen zu den Interviewten gibt (da die Jugendlichen schon im Laufe meines Aufenthalts im Jugendzentrum von meinem Vorhaben erfahren hatten und bereits Kurzfragebögen erhalten hatten, wurde auf diesen Schritt verzichtet),
- der Leitfaden,
- die digitale Aufnahme der Interviews und ihre Transkription sowie
- das Postscriptum (Interviewprotokoll).

Der Leitfaden dient der thematischen Organisation des Wissens der Forscherin sowie als Hintergrundfolie und Gedächtnisstütze für den gesamten Problembereich, aber nicht als determinierende Vorgabe (vgl. ebd.: 236). Die Fragen sollen erzähl- und verständnis-generierend sein und zu Detaillierungen und thematischen Zentrierungen anregen, ein Frage-Antwort-Schema soll vermieden werden. Witzel schlägt Kommunikationsstrategien, mehrere Arten von Sondierungen (Formen von Nachfragen), für den Leitfaden vor:

- Allgemeine Sondierungen sind „Material- und verständnisgenerierende Fragen“ zum Spezifizieren einzelner Sachverhalte und Zusammenhänge, Fragen nach Beispielen (z.B.: „Wie war das? Erzähl mal!“, „Was passierte da im Einzelnen?“) (vgl. ebd.: 245ff).
- Spezifische Sondierungen sind Fragen, die Verständnis generieren: Zurückspiegelung, Verständnisfragen, Konfrontationen bei Widersprüchen oder Vorinterpretationen der Interviewerin, die Rückmeldungen der Interviewten auslösen sollen (vgl. ebd.: 247f).
- Ad-hoc-Fragen sind solche, die die fehlenden Themengebiete des Leitfadens ansprechen (vgl. ebd.: 250).

Der Leitfaden für die Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen umfasste folgende Themen (die Abfolge und Formulierung variierte von Diskussion zu Diskussion):

- Jugendzentrum: Was macht ihr hier? Wie gefällt es euch hier?
- Geschlechtshomogene Angebote: Wie gefällt euch der Mädchenbetrieb/der Buschenbetrieb[68]?
- Verhältnis Mädchen-Burschen: Wie verstehen sich Mädchen und Burschen? Wie schätzt ihr das Verhältnis ein? Wie viele Mädchen kommen? Wie viele Burschen? Warum kommen weniger Mädchen als Burschen?
- Freizeit, Freunde, Fortgehen: Wie schaut euer Freundeskreis aus? Was macht ihr in eurer Freizeit?
- Familie: Wie stellt ihr euch eine Familie vor? Fragen zu Haushaltsarbeit, Kindererziehung und Vereinbarung mit Erwerbstätigkeit.
- Beziehung: Wie stellt ihr euch eine Beziehung vor? Wie soll euer Traumpartner/eure Traumpartnerin sein?[69]
- Weiblichkeit und Männlichkeit: Wie würdet ihr einem Alien erklären, was Geschlecht ist?[70]

---

[68] Geschlechtshomogene Arbeit wurde im Feld oft als Mädchen- und Burschenbetrieb bezeichnet, das geschlechterübergreifende Angebot als gemischter oder offener Betrieb.

[69] Diese Frage ist sehr anfällig, Heteronormativität zu reproduzieren, wurde aber dennoch gestellt, um “Werte, Normen, Ideologien (...) stereotype Bilder zum angeblichen Unterschied von ‘Mann’ und ‘Frau’”(Degele/Winker 2009: 84) explizit zu machen. Die Vorstellungen der Jugendlichen zu Beziehungen und ihre Lebensentwürfen sollten ergründet werden. Tatsächlich schilderten die Jugendlichen oft genau, wie sie sich ihre Zukunft vorstellen, wie ihr_e Partner_innen sein sollen (auch welches Religionsbekenntnis, welchen Beruf/sozialen Status sie haben, welcher Herkunft sie sein sollen), wie viele Kinder sie haben möchten etc.

[70] Die Frage ist einer Vorlesung von Frau Prof. Dr. Melanie Plößer aus dem WS 10/11 am Institut für Bildungswissenschaft entnommen und sollte den Bildern der Jugendlichen von Geschlecht, Weiblichkeit und Männlichkeit nachgehen. Die Jugendlichen haben sie aber oft missverstanden oder „sich einen Spaß draus gemacht“. Die Antworten waren dennoch oder gerade deswegen erkenntnisgenerierend.

- Sexualität[71]: Ab wann soll/kann man Geschlechtverkehr haben? Ist eine Partnerschaft Voraussetzung? Was ist eure Meinung zu Homosexualität?
- Gleichberechtigung: Sind Frauen und Männer (in Österreich) gleichberechtigt? Sollen sie es sein?

Auswahl und Anzahl der Teilnehmer_innen erfolgte nach Cliquen, also nach heterogenen, natürliche Gruppen[72] (vgl. Lamnek 2010: 395). Gefragt wurden Jugendliche aus mehreren Cliquen, nicht alle erklärten sich bereit. Da die optimale Größe für eine Gruppendiskussion bei fünf bis zwölf Teilnehmer_innen liegt (vgl. ebd.: 399) und die Anzahl bei zwei Interviews bei vier Teilnehmer_innen lag sowie bei drei Interviews zwei Teilnehmer_innen und deshalb nicht von einer Gruppe gesprochen werden kann, wird der Begriff Diskussion im Folgenden bevorzugt. Vier Teilnehmer_innen stellen in diesem Kontext schon das Limit dar, da es bei steigender Anzahl umso schwieriger ist, Konzentration und Disziplin der Jugendlichen (in ihrer Freizeit!) zu halten.

Der Leitfaden für die Diskussion mit den zwei Betreuern beinhaltete Folgendes:

- Allgemein zur Zielgruppe: Welche Jugendlichen kommen ins Jz? Warum besuchen sie es eurer Meinung nach? Gibt es Konflikte zwischen den Jugendlichen? Wenn ja, aus welchen Gründen?
- Mädchenarbeit/Burschenarbeit: Was wird in den geschlechtergetrennten Betrieben gemacht?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Burschen und Mädchen?
- Warum kommen weniger Mädchen in den gemischten Betrieb?
- Warum kommen Mädchen aus dem ehemaligen Jugoslawien, aber kaum Mädchen türkischer Herkunft in dem gemischten Betrieb?

4.2.1 Transkription

Nach jedem Interview wurde ein Interviewprotokoll angefertigt, in welchem die Teilnehmer_innen beschrieben, die Stimmung vor und während des Gesprächs sowie Besonderheiten wiedergegeben wurden. Die Aufnahmen wurden mittels folgender Transkriptionsregeln transkribiert:

[71] Dieser Themenblock wurde nur mit älteren Jugendlichen (ab 15 Jahren) besprochen.
[72] Heterogene natürliche Gruppen gibt es auch in der sozialen Realität, sie schließen Personen ein, die verschiedene Positionen im Sozialgefüge einnehmen, wohingegen künstliche homogene Gruppen nach einem gemeinsamen Kriterium ausgewählt werden (vgl. Lamnek 2010: 395).

-	kurzes Absetzen
--	kurze Pause
(2)	Dauer von Pausen in Sekunden
Text	fett hervorgehoben: besonders lautes und deutliches Sprechen
Unterstreichung	zwei oder mehreren Personen sprechen gleichzeitig
(Text)	vermutete Wörter, die nicht eindeutig verständlich sind
(x)	nicht verständliches Wort
((lachen))	Beschreibung nicht sprachlicher Vorgänge
V:	Äußerungen der Interviewerin/Diskussionsleiterin

Das untersuchte Jugendzentrum und alle genannten Personen wurden, entsprechend der Herkunft ihrer Namen, anonymisiert.

4.3 Fragebögen

Im Zeitrahmen eines Monats wurden unter den Jugendlichen kurze Fragebögen ausgeteilt. Auszufüllen war der Vorname, das Alter und die (Schul-)Ausbilung/Lehre/Beruf, damit die Beobachtungen mit Hintergrunddaten verglichen werden können, (z.B. Sara ist 16, besucht das Gymnasium, spricht neben deutsch, englisch und spanisch auch serbisch und rumänisch) sowie ein Feld zum Ankreuzen der Aktivitäten, die zuvor bei den Jugendlichen beobachtet wurden: Tischfußball spielen, Tischtennis spielen, Musik hören, mit Freunden treffen, Beratung von den Betreuer_innen, Internet surfen und ein Feld für sonstiges. 55 Jugendliche füllten die Fragebögen aus, die sie von mir bei der Bar, den Tischen und den PCs bekommen haben. Die Erhebung hat einerseits, wie gesagt, den Zweck, Hintergrundinformationen zu erhalten und sich andererseits einen Überblick über die Zielgruppe zu verschaffen. Eine allgemein gültige Aussage über die Besucher_innenzahlen wird damit nicht angestrebt. Die Ergebnisse dieser Befragung werden im Kapitel 5.3 dargestellt.

4.4 Zählung

An 15 Tagen im Zeitraum von Anfang Oktober bis Mitte Dezember 2011 wurden die anwesenden Jugendlichen im Mädchenbetrieb und im gemischten Betrieb nach Geschlecht, gezählt. Die Analyse der Daten wird deskriptiv durchgeführt und im Abschnitt 5.8.2 besprochen.

4.5 Auswertung

Die Datenauswertung beginnt bereits mit den künstlich hergestellten Dokumentationen, mit dem Transkribieren, dem Verfassen von Feldnotizen und Protokollen. Schon hier wird interpretiert, dies muss mitberücksichtigt und kontrolliert werden (vgl. Hitzler 2000: 25f).

Die Auswertung erfolgte nach der Grounded Theory, mit dem Ziel, eine „gegenstandverankerte“, induktiv aus den Daten gewonnene Theorie zu generieren. Das Erheben und Analysieren der Daten sowie das Erstellen der Theorie sind im Forschungsprozess eng miteinander verwoben und bedingen sich wechselseitig. Erst im Laufe des Untersuchens kristallisieren sich anhand des Kodier-Verfahrens die relevanten Kategorien und ihre Beziehungen zueinander heraus (vgl. Strauss/Corbin 1999: 7f). Die Analyse ist Interpretationsarbeit, auf deren Grundlage eine Theorie konstruiert wird (vgl. ebd.: 40f).

Die Methode ist für die Auswertung von Beobachtungen, Interviews, Dokumenten und Literatur anwendbar ist (vgl. ebd.: 3). Aus der Literaturauswertung können Konzepte gewonnen und in der Empirie untersucht werden (z.B.: Ist Gleichberechtigung im Feld im Vergleich zu anderen empirischen Studien erreicht?). Bereits die ersten Feldnotizen wurden analysiert und kodiert, um die folgenden Beobachtungen darauf aufzubauen (vgl. ebd.: 25f, 34). Das Kodieren der Daten in der Grounded Theory sieht drei Arten vor: das offene, das axiale und das selektive Kodieren.

Das *offene Kodieren* stellt den ersten Arbeitsschritt, das Konzeptualisieren des Textes, dar. Hier wird der Text durch eine „Zeile-für-Zeile-Analyse“ mit Konzepten versehen, bei dem einzelne Beobachtungen, Wörter, Sätze oder Abschnitte herausgegriffen und mit Namen versehen werden, die repräsentativ für die Phänomene erscheinen. Anschließend werden Kategorien erstellt, indem die Konzepte miteinander verglichen und dahingehend klassifiziert werden, ob sie sich auf ein ähnliches Phänomen beziehen. Eine Kategorie ist ein Konzept höherer Ordnung, das andere Konzepte in sich fassen kann. Eine Kategorie repräsentiert in abstrakter Form ein bestimmtes Phänomen. (vgl. ebd.: 43-47) Die Kodierung der ersten Beobachtungen ermöglicht, sich in nächsten Beobachtungen an weiterführenden Fragen und Fokussierungen zu orientieren, also das theoretische Sampling danach auszurichten, was auch für diese Feldforschung gemacht wurde. Offenes Kodieren ist zusammenfassend der Prozess „des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten.“ (ebd.: 43)

Wurden die Daten im offenen Kodieren aufgebrochen und kategorisiert, werden sie im *axialen Kodieren* wieder zusammengefügt, "indem *Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden.*" (ebd.: 76, Herv. i. O.) Hier geht es um die Interpretation und Erklärung des Handelns und Interagierens von Menschen und um die Suche nach Bedingungen und Konsequenzen dieser Handlungen. Mit Hilfe des sogenannten *paradigmatischen Modells* werden Kategorien und Subkategorien miteinander in Beziehung gesetzt. Dieses Modell fragt nach den ursächlichen Bedingungen eines Phänomens und seinem Kontext, verfolgt intervenierende Bedingungen und ihre Wirkungen auf Handlungs- und interaktionale Strategien sowie nach ihren Konsequenzen. Die bestimmende Frage lautet, wie die Akteur_innen mit einem Phänomen umgehen, es bewältigen und welche Bedingungen eine Handlung/Interaktion fördern oder beschränken (z.B.: Wie gehen die Jugendlichen mit Geschlecht um? Wie geht das Individuum in Interaktion mit anderen damit um, ein Bursche kurdischer Herkunft unter türkischen Freunden zu sein? Was kann es heißen, im Jugendzentrum ein 14-jähriges Mädchen türkischer Herkunft zu sein? Wie interagieren die Jugendlichen miteinander? Worum geht es? Was machen sie?). (vgl. ebd.: 76-83)

Das *selektive Kodieren* ist der abschließende Analyseschritt und umfasst das Integrieren der Kategorien zu einer Grounded Theory. Dabei wird die Kernkategorie ermittelt, das ist das zentrale Phänomen, das abstrakt genug erscheint, um den Untersuchungsgegenstand auszudrücken. Sie wird dann zu den anderen Kategorien in Beziehung gesetzt. Das Ergebnis ist eine beschreibende Geschichte mit rotem Faden über den untersuchten Gegenstand: Entlang einer sequentiellen Linie werden die Kategorien um das zentrale Phänomen angeordnet. Durch eine Überprüfung an den Daten wird die erstellte Theorie schließlich validiert. (vgl. ebd.: 95-106)

5 Analyse

5.1 Das Feld

Das Jugendzentrum, das sich in einem Wiener Außenbezirk befindet und dem Verein Wiener Jugendzentren angehört, wurde gegen Ende der 1970er Jahre gegründet[73]. Der Verein bietet seit seiner Gründung 1978 im Auftrag der Gemeinde Wien in über 30 Standorten in Wien Kinder-, Jugend- und Gemeinwesenarbeit an. Die Hauptzielgruppe sind die in Wien lebenden Jugendlichen, die Arbeitsansätze und Angebote sind an ihren Sozialraum und ihre Lebenswelt orientiert. Sie basieren auf Freiwilligkeit und (weitgehende) Kostenlosigkeit, sind auf die

[73] Aus Datenschutzgründen wird das genaue Gründungsjahr nicht angegeben.

Entwicklung von Potenzialen und Kreativität, auf Unterstützung im Übergang zum Erwerbsleben sowie auf Gewalt- und Suchtprävention ausgerichtet. (vgl. Verein Wiener Jugendzentren Leitbild: 1ff [online])

Der Sozialraum zeichnet sich durch ein niedriges Bildungsniveau der Bevölkerung und den hohen Anteil von Migrant_innen aus, etwa ein Drittel der Bezirksbewohner_innen sind Ausländer_innen aus über 120 Nationen.[74] Die Besucher_innen des Jugendzentrums sind großteils Heranwachsende aus sozial benachteiligten Familien mit eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten. Dazu kann der Mangel an finanziellen Ressourcen gehören, erschwerter Zugang zu Bildung, Arbeit und Gesundheitsversorgung, Benachteiligungen aufgrund der nicht-österreichischen Herkunft bei politischer Teilhabe, Lehrstellensuche und Mietangelegenheiten. Die Mehrzahl der Jugendlichen beendet die Ausbildung mit Haupt- bzw. Polytechnischem Schulabschluss, weniger als 9% besuchen ein Gymnasium. Lehrstellensuche und Arbeitslosigkeit sind für die Adressat_innen belastende Themen. 85% der Kinder, Teenies und Jugendlichen im Jugendzentrum haben Migrationshintergrund, davon sind 50% türkischer Herkunft und 30% aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die restlichen Prozente verteilen sich auf Albanien, Algerien, Ägypten, Armenien, China, Nigeria, Rumänien, Tunesien. Auffallend ist, dass die Anzahl der Mädchen und der österreichischen Besucher_innen bei den Angeboten für die jüngeren Zielgruppen erheblich höher ist als im Jugendbetrieb. Die Burschen sind, laut Jahresbericht des Jugendzentrums, wesentlich mobiler als die Mädchen, die sich eher innerhalb der Familie aufhalten. Während sich erstere eher im Park bewegen, sind die bevorzugten Orte letzterer umliegende Plätze und Einkaufsstraßen. Im Jugendzentrum sind eher selten mehr als ein Drittel der Besucher_innen Mädchen.

Das Jugendzentrum (Jz) befindet sich im Keller eines Wohngebäudes, vor den Abgängen (das Jugendzentrum ist barrierefrei erreichbar) befindet sich ein betonierter Platz, der von den Jugendlichen genutzt wird. Die Außenwände sind mit Graffitis, Sprüchen und Namen von Jugendlichen verziert. Die Räumlichkeiten innen sind bunt und freundlich. Es gibt eine Bar/Küchenecke mit Tischen, einen Discoraum mit Mischpult, Lichtanlage, Leinwand und Beamer, einen kleinen Rückzugsraum für die Jugendlichen und einen Mehrzweckraum. Das Jugendzentrum ist mit mehreren PCs, einem Fernseher mit Videospielen Tischfußballtischen, Sofas u.v.m. ausgestattet.

[74] Die Informationen dieses Abschnittes stammen aus dem Jahresbericht 2011 des Jugendzentrums, der unter Einhaltung des Datenschutzes nicht als Quelle angegeben wird.

Ziel des Jz ist es, an mehreren Tagen in der Woche für die Zielgruppen, Kinder (6 bis 10 Jahre), Teenies (10 bis 14 Jahre) und Jugendliche (13 bis 20 Jahre) Treffpunkt zu sein, ohne Konsumzwang, mit festen Regeln, rausch- und gewaltfrei. Das geschlechterübergreifende Angebot für Jugendliche umfasst drei Abende in der Woche, an einem Abend findet der Burschenbetrieb statt, an einem Nachmittag der Mädchenbetrieb. Für Kinder und Teenies ist jeweils ein Nachmittag geöffnet. Die Angebote für die Zielgruppen werden im kreativ-musischen Bereich gesetzt (DJ-Workshops, Tanzen, Singen,…), in Kunst und Kultur (Graffiti, Theaterworkshops,…), Medien (Foto-, Video-, Internetnutzung), reichen von Spielen, Kochen, Sport und Turniere, bis hin zu Beratung und Berufsorientierung, Ferienfahrten, Ausflügen sowie herausreichender Arbeit und politischer Partizipations-möglichkeiten für die Jugendlichen u.s.f.

5.2 De-Institutionalisierung von Geschlecht

Im Folgenden soll der Unterfrage (6) aus der Fragestellung nachgegangen werden:

> (6) Welche Rahmenbedingungen stellt die Institution Jugendzentrum für die Interaktions- und Konstruktionsprozesse bereit?

Die Angebote und Arbeitsansätze zeichnen sich durch Diversitätsbewusstsein und durch geschlechtssensible Arbeit aus (vgl. Verein Wiener Jugendzentren Leitbild: 1ff [online]). Ziel ist die Inanspruchnahme der Angebote „unabhängig von Weltanschauung, Nationalität, Geschlecht, Kultur und wirtschaftlichen Möglichkeiten." (ebd.: 1) Die Gleichwertigkeit der Geschlechter ist als Grundwert im Leitbild des Vereins verankert (vgl. ebd.). Geschlechtssensible Arbeit ist Querschnittsaufgabe in den Einrichtungen des Vereins, umfasst neben Mädchenarbeit und Burschenarbeit auch das geschlechterübergreifende Angebot. Gender Mainstreaming wurde bisher noch nicht implementiert, jedoch werden Ziele der Strategie implizit verfolgt; auf der Ebene der Führungskräfte und auf der Ebene der Mitarbeiter_innen wird einer geschlechterparitätischen Personalpolitik nachgegangen (vgl. ebd.: 4; BMWFJ 2011: 278f [online]).

Geschlechtssensible Arbeit, sowohl als Querschnittsaufgabe, als auch im Rahmen von geschlechtshomogener Mädchen- und Burschenarbeit, ist im Konzept[75] des Jz fixiert. Zielsetzungen sind das Erkennen und Infragestellen von geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen, Sozialisationsbedingungen und das Arbeiten gegen geschlechts-bezogene Diskriminierung mit Berücksichtigung des interkulturellen Kontextes der

[75] Auch hier muss eine Quellenangabe ausbleiben.

Adressat_innen. Wichtig ist die Thematisierung der unterschiedlichen Raumaneignung von Burschen und Mädchen. Im Konzept wird das Vorherrschen eines rigiden, sexistischen Männerbilds bei den Adressaten festgehalten, während parteiliche Mädchenarbeit die weiblichen Jugendlichen stärken will. Die Aufgaben der geschlechtssensiblen Arbeit sind:

- die Auseinandersetzung mit festgefahrenen, restriktiven Geschlechterrollen zusammen mit den Jugendlichen,
- das Aufzeigen von Handlungsalternativen,
- das Fördern des Selbstbewusstseins und der Identitätsbildung,
- das Schaffen von (Selbst-)Darstellungsmöglichkeiten und nicht zuletzt
- der Abbau von diskriminierenden Vorstellungen und Strukturen.

Eine wichtige Rolle spielt dabei die Vorbildfunktion der Mitarbeiter_innen. Vereinsübergreifend findet geschlechtshomogene Mädchenarbeit einmal pro Woche in allen Jugendzentren und -treffs statt, Burschenarbeit gibt es in den meisten Einrichtungen. Außerdem werden verschiedene geschlechtsbezogene Projekte, Tage, Aktionen veranstaltet. Auch im Team sind Reflexionen bezüglich gender Bestandteil der Arbeit im Jugendzentrum. (vgl. BMWJF 2011: 194 [online]; Mädchenarbeit [online]; Burschenarbeit [online])

Die Jugendlichen werden durch ein Schild mit den Hausregeln an der Eingangstür des Jugendzentrums daran erinnert, dass Geschlechtergleichheit angestrebt und diskriminierende Verhaltensweisen untersagt sind. Der Text lautet: keine Waffen, keine Gewalt, kein Alkohol, keine Drogen, kein Rassismus und kein Sexismus.

Die Leitung des Jugendzentrums hat eine Frau inne. Zur Leiter_innenausbildung wurden, so habe ich erfahren, bevorzugt Frauen und Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund aufgenommen. Das Team besteht aus drei Jugendbetreuern und zwei Jugendbetreuerinnen und wurde während meines Feldaufenthaltes von einer Jahrespraktikantin und einem Zivildiener unterstützt. Die Jugendbetreuer_innen sind verschiedener Herkunft (türkisch, slowenisch, serbisch, österreichisch, kroatisch) und unterschiedlichen Alters (von Ende zwanzig bis vierzig). Sie haben den Auftrag, festgefahrene, traditionelle, benachteiligende Geschlechterbilder aufzubrechen. Sie stellen gender-Bilder zur Disposition und versuchen den Jugendlichen auch andere Möglichkeiten für sich selbst aufzuzeigen. Auch das Bemühen wird deutlich, mehr Mädchen ins Jugendzentrum zu holen und ihnen Raum zu verschaffen (z.B. in der Reservierung des größten Raumes für die Tanzproben von drei Mädchen, wobei sie bestimmen konnten, wer zuschauen durfte und wer nicht). Das bewusste Aufbrechen (undoing gender) wird in vielen Situationen im Feld sichtbar (s. Kap. 5.13.2).

Für die Einrichtung und den Verein insgesamt kann eine De-Institutionalisierung von Exklusion qua Geschlecht festgestellt werden. Mit Blick auf die Geschichte der Jugendarbeit, die früher Männer- und Jungendomäne war, steht der Zugang nun Frauen als Mitarbeiterinnen und in Leitungsfunktionen offen bzw. wird er gefördert. Das Team ist geschlechterparitätisch, die Leitung durch eine Frau auch bei den Jugendlichen als Selbstverständlichkeit fühlbar. Geschlecht als hierarchisches Verhältnis ist auf der Mitarbeiter_innenebene dethematisiert. In der pädagogischen Arbeit herrscht nicht eine Dethematisierung von Geschlecht, sondern ein bewusstes Thematisieren und Bearbeiten von Geschlechterbildern statt.

5.3 Zielgruppe

Die folgenden Daten und Szenen werden mit Blick auf diese Forschungsfragen betrachtet:

- (1) Wie bringen die Jugendlichen Geschlecht in der Interaktion hervor?
- (2) In welchen Situationen werden Differenzen „vergessen“ bzw. dethematisiert?
- (3) Werden dabei (neue oder alte) Benachteiligungen (re-)produziert?
- (4) Wie strukturieren neben Geschlecht weitere soziale Kategorien die Interaktionen im Feld?

Anhand der Fragebögen wurden die befragten Jugendlichen nach den Sprachen, die sie sprechen, aufgeschlüsselt, wie das Diagramm 1 darstellt.

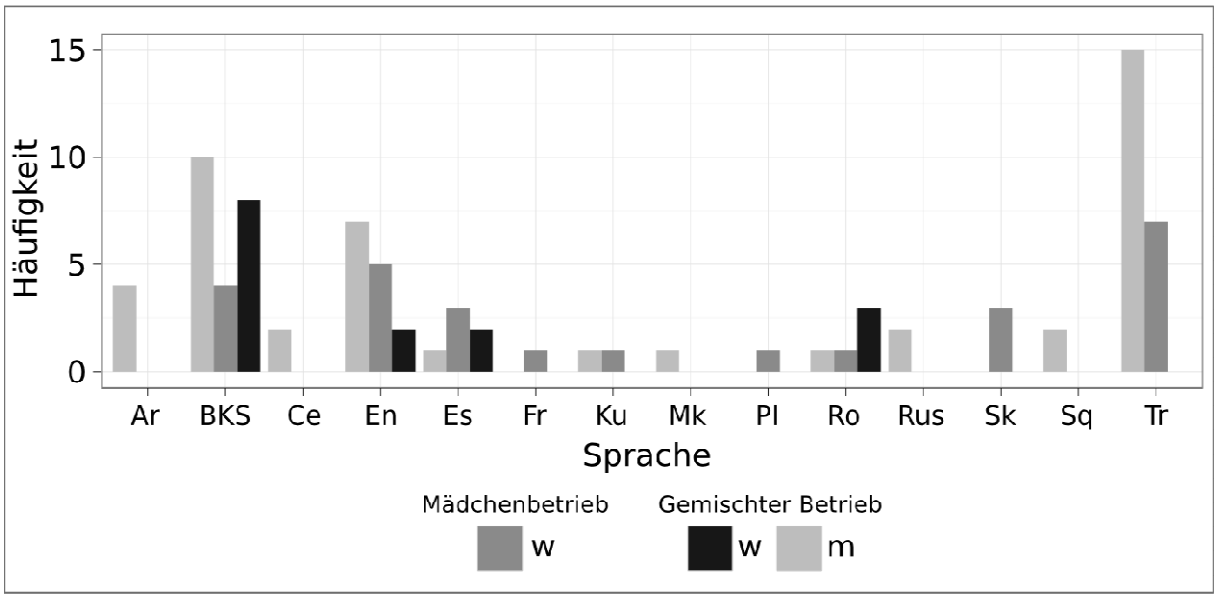

Diagramm 1

Sprachen Ar: arabisch, BKS: bosnisch, kroatisch, serbisch, Ce: tschetschenisch, En: englisch, Es: spanisch, Fr: französisch, Ku: kurdisch, Mk: mazedonisch, Pl: polnisch, Ro: rumänisch, Rus: russisch, Sq: albanisch, Tr: türkisch.

Das Diagramm 1 zeigt die Häufigkeiten der gesprochenen Sprachen im Jugendzentrum gegliedert nach Geschlecht. Zur Veranschaulichung der Unterschiede wurde der Mädchenbetrieb als eigene Kategorie dargestellt. Da alle Befragten deutsch sprechen, wurde es aus der Auswertung herausgenommen. Das Diagramm wurde mittels der Daten aus den Fragebögen ermittelt (siehe oben), die Stichprobengröße beträgt 55 Personen[76].

5.3.1 Herkunft

Die Angabe zu den Sprachen informieren über den Migrationshintergrund der Jugendlichen[77]. Mehrfachangaben (Sprachen über deutsch und die Schulsprachen englisch, spanisch französisch hinaus) waren die Regel[78]. Das Diagramm deckt sich mit den Daten aus dem Jahresbericht des Jz, wonach die Mehrheit der Jugendlichen türkischer oder ex-jugoslawischer Herkunft ist.

Es haben sehr wenige Jugendliche angeführt, nur deutsch (ohne englisch) zu sprechen. Unter einigen, die nur deutsch angaben, zeigte sich im Feld, dass auch sie „nicht-österreichische" Wurzeln haben können, ohne dass diese angegeben werden. So hat sich in der Verbindung mit der teilnehmenden Beobachtung gezeigt, dass Jugendliche die angegeben haben, nur deutsch zu sprechen, manchmal auch andere Sprachen können, die aus ihrer Herkunft stammen (z.B. hat der ältere von zwei Brüdern, auf dem Fragebogen in Klammer angeführt, arabisch zu sprechen, der jüngere hat diese Sprache gar nicht erwähnt. Letzterer wurde auch einmal von einem Mädchen als Schwabo[79] bezeichnet, obwohl er einen arabischen Vornamen hat. Dies zeigt, dass eine eindeutige quantifizierbare Zuschreibung „Migrationshintergrund" für die Zielgruppe des Jugendzentrums nicht möglich ist, da er von den Jugendlichen mitkonstruiert und zugeschrieben wird.

5.3.2 Geschlecht und Herkunft

Ferner ist die Disproportionalität bei Burschen türkischer Herkunft im Vergleich zu den nicht vorhandenen türkischen Mädchen im gemischten Betrieb auffallend. Das heißt nicht, dass es im gemischten Betrieb gar keine Mädchen mit türkischem Hintergrund gibt, aber es sind sehr

[76] Wie viele Kinder und Jugendliche insgesamt Besucher_innen des Jugendzentrums sind, konnte in der Beobachtung nicht eruiert werden, da es gemäß dem Prinzip der Freiwilligkeit keine festen Mitgliederzahlen für die Offene Jugendarbeit gibt und die Besucher_innenströme sehr fluktuierend sind. Es sind aber deutlich mehr als 55 Personen.

[77] Die Fragebögen erfassen auch einige unter 14-jährige Mädchen aus dem Mädchenbetrieb, die Daten aus dem gemischten Betrieb stammen von Jugendlichen ab 14 Jahren aufwärts.

[78] War nicht sicher, in welchen Zusammenhang die Sprachen zu einer/einem Jugendlichen stehen, habe ich nachgefragt: „Wieso sprichst du mazedonisch *und* serbisch?" – „Meine Mutter kommt aus Mazedonien, mein Vater aus Serbien", so oder ähnlich lauteten die Antworten.

[79] Eher abwertende Bezeichnung von Migrant_innen aus dem Balkan und der Türkei für Österreicher.

wenige. Dafür sind sie im Mädchenbetrieb wiederzufinden – insgesamt sind es aber immer noch um die Hälfte weniger als Burschen. Das Verhältnis zwischen Burschen und Mädchen bei „BKS“-Sprechenden[80] ist wesentlich ausgewogener. (Weitere Ausführungen dazu in Kap. 5.8.2 und 5.8.3).

5.3.3 Die Besucher_innen des gemischten Betriebs

Es besuchen sowohl größere (über 20 Jugendliche) und mittlere Cliquen (unter 10), als auch aus zwei bis drei Personen bestehende Freundschaften oder einzelne Jugendliche ohne Freundeskreis das Jz. Die Beobachtungen beziehen sich mehrheitlich auf die folgenden Jugendlichen:

A) Eine Clique von etwa zehn Jugendlichen mit serbischer Herkunft zwischen 15 und 20 Jahren mit ausgewogenem Geschlechterverhältnis.

B) Eine große Gruppe von meist 15 bis 30 Burschen, die meisten davon sind türkischer Herkunft, die anderen arabischer, kurdischer und tschetschenischer Herkunft. Gemeinsam ist ihnen das muslimische Religionsbekenntnis. Mädchen sind in der Unterzahl, etwa fünf sind unregelmäßig dabei, vorrangig mit ex-jugoslawischen Wurzeln. Ein 19-jähriges Mädchen mit Behinderung hält sich oft bei ihnen auf, wird aber oft von ihnen als aufdringlich und störend wahrgenommen.

C) Eine Clique besteht im Kern aus zwei Burschen (bosnischer und österreichisch-indischer Herkunft) und drei Mädchen (bosnischer, serbisch-rumänischer Herkunft). Mehrere Mädchen sind lose mit ihnen befreundet bzw. Schwestern. Hier sind eher die Mädchen in der Überzahl.

D) Drei Geschwister österreichisch-slowakischer Herkunft, ein Bursch und zwei Mädchen, sind mit einem Burschen bosnischer Herkunft befreundet. Von einer Clique kann aber nicht gesprochen werden, die Burschen sind eher Einzelgänger und die Mädchen seltener als sie im Jz.

Die ersten beiden Cliquen (A und B) lassen sich nicht streng voneinander abgrenzen, sie sind auch untereinander befreundet. Die Burschen der letzten Gruppe (D) haben auch zu allen Kontakt. Die Untersuchung des gemischten Betriebs geht zu einem großen Teil auf Beobachtungen von diesen vier genannten Gruppen und auf drei Diskussionen mit drei dieser vier genannten Gruppen zurück. Zu den anderen Cliquen oder den erweiterten

[80] BKS: Bosnisch-Kroatisch-Serbisch.

Freundeskreisen der aufgezählten Cliquen konnte wenig Kontakt aufgebaut werden, da sie in der Beobachtungszeit weniger oft da waren, weniger Kontakt zu den Betreuer_innen hatten (was allgemein für mich den Zugang erleichterte) oder in einem Fall die meiste Zeit Tischfußball spielten und dabei auf Türkisch redeten. Nicht von allen Jugendlichen konnte ich den Namen erfahren.

Das Feld zeichnet sich durch eine hohe Fluktuation auf. Die Jugendlichen kommen und gehen, wann sie möchten und nehmen an den Angeboten teil, solange sie möchten (Prinzip der Freiwilligkeit). Viele Jugendliche kommen regelmäßig, andere phasenweise oft, dann einen Monat oder länger nicht mehr. Schwierig war der Zugang zu Jugendlichen, die seltener da waren und dazu noch eine, auch nach außen sichtbare, abgeschlossene Gruppe bildeten, also in einem geschlossenen Kreis um einen Tisch saßen, oder die ganze Zeit wuzzelten[81]: eine unsichtbare Barriere zwischen Forscherin und Teilnehmer_innen[82]. Die Bar eignete sich dagegen besonders, um dabei zu sein ohne zu stören. Der Kontakt war für mich leichter zu jenen Gruppen, die sich viel im Jz bewegen, häufig bei der Bar sitzen oder sich im großen Discoraum aufhalten und ich mich einfach dazusetzen konnte. Diese bereits genannten Gruppen lernte ich näher kennen und hatte dann auch Zutritt zu geschlosseneren Situationen (beim Rauchen, im Studio, an den Tischen).

[81] Tischfußball spielen.

[82] Ziel in einer offenen Beobachtung ist es, nicht störende Teilnehmerin des Felds zu sein und nicht Mitglied unter Gleichen. Qua meiner Rolle im Feld und meines Alters ist es ohnehin nicht möglich, Cliquenmitglied zu werden. Ich hatte eine Zwischenposition inne: Ich hatte weniger Autorität als eine Betreuerin, aber mehr als eine Jugendliche. Sich als Fremde zu einem geschlossenen Tisch zu setzen wirkt grenzüberschreitend, kein Problem war es, wenn ein_e Betreuer_in dabei saß. Zu lange dabei zu sein ohne dazuzugehören, wie z.B. beim Wuzzeln zuzuschauen, erzeugt Aufdringlichkeit meinerseits. Eine Clique hat das Problem so gelöst, indem sie manche Dinge einfach auf Serbisch sagten und mich dadurch geschickt ausschlossen. Nach einer viertel Stunde war es in der Regel Zeit für mich, mir einen anderen Platz zu suchen.

5.3.4 Die Aktivitäten der Jugendlichen im Jugendzentrum

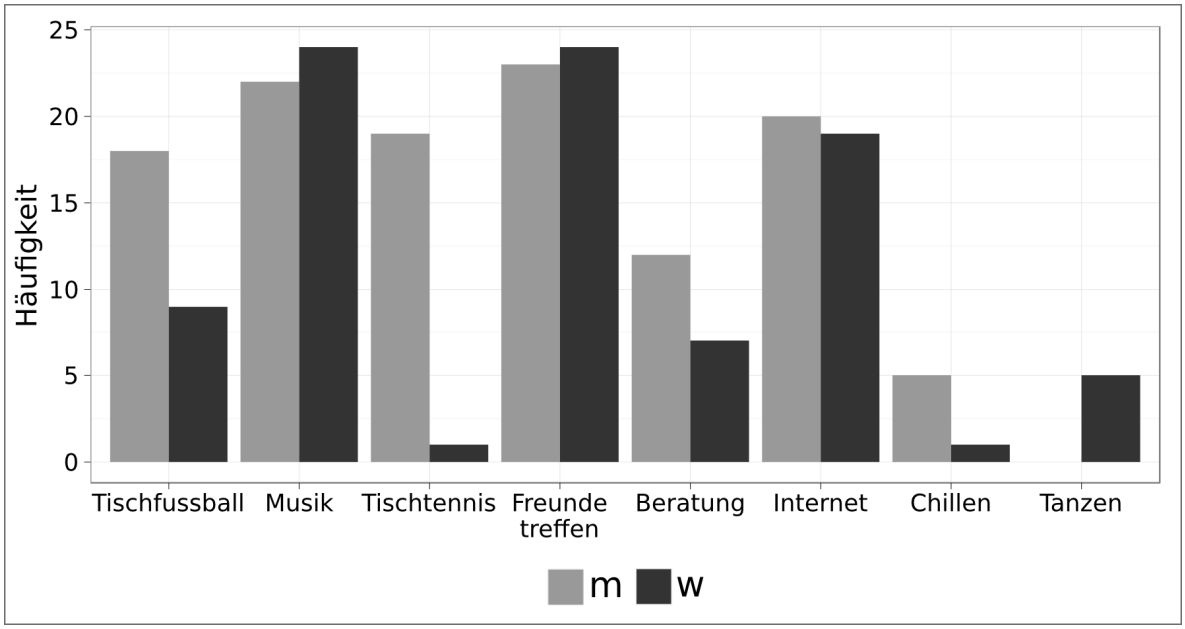

Diagramm 2

Diagramm 2 zeigt die in den Fragebögen erhobenen Aktivitäten der Jugendlichen im Jugendzentrum nach Geschlecht getrennt, die im gemischten Betrieb als auch im Mädchenbetrieb (insgesamt 26 Mädchen und 29 Burschen) befragt wurden. Die Häufigkeit stellt absolute Zahlen dar, Mehrfachangaben waren möglich. Tischfußball spielen geben deutlich mehr Burschen an. Chillen haben fünf Burschen und ein Mädchen in das Feld für sonstiges geschrieben. Hingegen haben fünf Mädchen Tanzen in dasselbe Feld geschrieben, aber keiner der Burschen.

Musik, Freunde treffen und Internet surfen ist für beide Geschlechter ungefähr gleich wichtig, der größte Unterschied zeigt sich beim Tischtennis. Auf diesen letzten Punkt soll näher eingegangen werden.

5.4 Mädchen und Raumaneignung

Tischfußball wird meist zwei gegen zwei gespielt, die Aufmerksamkeit ist auf den Ball gerichtet und nicht auf die Spieler_innen. Es gibt auch seltener Zuschauer_innen. Beim Tischtennis ist die/der Spieler_in auf sich allein gestellt und es sind oft viele Zuschauer_innen um den Tisch versammelt, was den Wettbewerbsgrad erhöht. Das Spiel erfordert körperliche Präsenz und Einsatz, damit es in Gang kommt.

Ein Grund dafür, dass weibliche Jugendliche kaum Tischtennis spielen, könnte in der geschlechtsspezifischen Raumaneignung liegen. Burschen gehen demnach über sich hinaus,

beanspruchen Räume, besetzen sie, dürfen sich ausbreiten und laut sein, was für Mädchen normativ weniger akzeptabel erscheint. Sie suchen genauso nach Entfaltungsräumen, bleiben aber viel mehr auf ihren Körper beschränkt (Mode, Schmuck, Selbstinszenierung). Burschen sind raumergreifend, verteidigen und kontrollieren ihr „Revier" gegen andere Burschen und gegen Mädchen. Aneignung von Raum bedeutet Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein, Mädchen sind aber damit konfrontiert, dass Räume schon patriarchalisch besetzt und für sie schwieriger zugänglich sind. Raumbesitz zeigt sich auch darin, dass Männer Frauen anmachen, aber nicht ungekehrt. (vgl. Böhnisch 1999: 149ff)

Raumaneignung zeigte sich im Jugendzentrum auch bei der Aneignung von Gegenständen, wie einen Tischtennistisch, der häufig von zehn Burschen umringt wird, in einem Raum der deutlich männlich besetzt ist, wie im Jugendzentrum häufig der Fall war.

Im Diagramm fällt auf, dass Mädchen tanzen angeben. Tanzen hat aber sehr wohl etwas mit Positionieren im Raum, mit Körperlichkeit, Körper- und Selbstausdruck zu tun und somit mit Raumaneignung.

Im Mädchenbetrieb tanzte eine Clique von unter 13-Jährigen. Im gemischten Betrieb haben in der ersten Beobachtungszeit drei Mädchen, Dana, Mara und Karolina[83] (16 bis 17), getanzt. Beide Tanzgruppen haben bei einem vereinsübergreifendem Tanzwettbewerb mitgemacht[84]. Bedeutet das Tanzen also auch Raumaneignung und sich Sichtbar-Machen, ist hier interessant, dass die sich die Mädchen im gemischten Betriebs den Ausschluss der Burschen wünschten. Sie haben dafür vom Team den größten Raum des Jz zugesprochen bekommen und nur einige Burschen ihrer Wahl reingelassen.

> Dana, Mara und Karolina tanzen in der Disco, Daniela, die Betreuerin, ist auch drin. Ich frage, ob ich reinkommen kann und darf bleiben. Die Mädchen proben für den Tanzwettbewerb, wie ich von Daniela erfahre. In der Zwischenzeit kommen immer wieder vereinzelt Burschen rein, die von Daniela sofort wieder rausgeschickt werden. Auch Marko betritt die Disco, Daniela will ihn schon rausschicken, als Mara sagt, er darf bleiben. Er setzt sich hin und schaut zu, während die Mädchen ihr bisher eingeübtes Stück wiederholen. Sie sagen hin und wieder zu ihm: „Wehe du sagst was! wehe du lachst!" Mara fragt nach dem Stück: „Ist es gut?", er antwortet weder überschwänglich noch kritisierend: „Ist gut." Später tanzt auch er kurze Szenen (Protokoll 2011: T16, 3[85])

[83] Alle Namen wurden geändert.
[84] Es war ein Fehler des Fragebogens, das Tanzen nicht mit in den Fragebogen aufzunehmen, da einige mehr der befragten Mädchen im Jz tanzen, als von ihnen im Fragebogen angegeben. Zum Zeitpunkt der Erstellung des Fragebogens ist Tanzen nur bei den unter 13-jährigen im Mädchenbetrieb, aber nicht im gemischten Betrieb beobachtet worden.
[85] Quellenangabe (vgl. Protokoll 2011: T16, 3): T16 bezieht sich auf den 16. Tag der Beobachtung als eigenes Dokument, 3 ist die Seitenangabe.

Es scheint ihnen wichtig zu sein, wie er reagiert. Es wirkt so, als möchten sie den Raum für sich, in der Sorge, sie könnten von den ausgesperrten Burschen ausgelacht und veralbert werden, vermutlich aber auch, um in Ruhe proben zu können. Sich zu zeigen bringt die Gefahr, sich der Meinung anderer zur Disposition zu stellen. Ein Bursch, Milo, einer der ersten, der neben Marko zuschauen durfte, bestätigt diese Vermutung. Er meinte in der Diskussion, die Mädchen wollen alleine tanzen, weil die Burschen sie auslachen würden (vgl. Diskussion 1, 2011: 5).

Sie tanzen zu R&B, HipHop und Pop[86] und übernehmen beim Tanzen Stil und Skripte der Genres. Sie bewegen sich teilweise sehr sexy. Bevor ich die Disco verlasse binden sich orientalische Tücher um die Hüften und beginnen mit Bauchtanz.

> Als ich nach einer viertel Stunde wiederkomme ist die Stimmung ausgelassener und erotisch aufgeladen. Es riecht leicht nach Schweiß. Karolina hat sich den Pulli raufgekrempelt und ist bauchfrei. Jede der drei tanzt für sich. (Protokoll 2011: T16, 3)

Sie genießen sichtlich das Tanzen, im Gegensatz zu den Frauen in den Videos zur Musik wollen sich aber nicht der breiten Öffentlichkeit oder allen Besucher_innen präsentieren. Die Mädchen tanzen auch im Mädchencafé, wie sie erwähnen[87]. Im Laufe der nächsten Male öffneten sie sich aber immer mehr:

> Dana und Mara tanzen, Milo und zwei andere Burschen schauen zu bzw. liegen in der Ecke herum, Kerim und Cem sitzen ihnen gegenüber im anderen Eck. Mara zeigt einen Schritt vor, Dana macht ihr nach, sie üben. Mara steht dann allein vor dem Spiegel, sie versucht einen Bauchtanz-Move, lässt ihren Körper schlängeln. Sie steht in der Mitte, jeder kann sie beobachten, sie scheint sich nur auf sich selbst zu konzentrieren. (ebd.: T22, 3)

Vor dem Tanzwettbewerb kommt eine Tänzerin, die das Jz engagiert hat, um mit den Mädchen am Tanz zu schleifen. Am Ende ihrer Proben stellen sie den Tanz dem ganzen Jz vor. Die Jugendlichen, mehrheitlich Burschen, werden von der Tanzlehrerin gewarnt, wenn sie lachen oder etwas Blödes sagen, fliegen sie sofort raus. Niemand lacht.

Die Polarisierung "Mädchen tanzen - Burschen spielen Tischfußball" ist aber nicht korrekt, beide machen beides, wenn auch unterschiedlich gewichtet. Im Laufe der Feldforschung hat das Tanzen wieder einen Aufschwung erlebt. Als ich nach Abschluss der Beobachtung im März wieder mal dort war, haben einige Burschen zu HipHop, auch gemeinsam mit Mara, Dana und Karolina, getanzt. Ein Bursch, Efe, hat beim Zuschauen erwähnt, er möchte auch tanzen, macht es dann aber doch nicht, also auch Burschen haben Hemmungen. Für Mädchen

---

[86] Einige Beispiele: Shakira: tortura, Ester Dean ft. Chris Brown: drop it low, Jean Paul: right temperature. Allgemein sind Frauen in diesen Musikvideos halbnackt und tanzen erotisierend, während Männer, meist voll bekleidet, sie in cooler Manier „bewundern" und anmachen.

[87] 2010 wurde die erste Einrichtung des Vereins Wiener Jugendzentren nur für Mädchen gegründet.

und Burschen gelten allerdings unterschiedliche Skripte: Obwohl sie zum gleichen Lied tanzen, fallen die unterschiedlichen Stile sofort auf. Die Mädchen tanzen kreisender, „sexualisierter“, die Burschen „cooler“, mit wenig sexuellen Anspielungen, was auf unterschiedliche Rollenzuschreibungen hindeutet.

Raumergreifung spielt auch in der nächsten Szene eine Schlüsselrolle:

> Die BetreuerInnen trommeln die Jugendlichen zu einem Quiz zusammen, im Rahmen des laufenden Projekts geht es um Fair Trade. Es gibt zehn Fragen und die Jugendlichen, die mitspielen wollen, sollen sich in zwei Gruppen aufteilen: das rote Sofa, Maja, Kristina, Danilo und Farid, und das blaue Sofa, fünf Burschen. Alexander, der Betreuer liest die auf der Leinwand projizierten Fragen vor, es gibt vier Antwortmöglichkeiten, wobei die Gruppe gemeinsam eine auswählen soll. Jede Gruppe kommt abwechselnd dran. (...) Das rote Sofa ist dran. Maja sitzt nicht wie die anderen auf dem Sofa, sondern daneben auf der Sitzbank zwei Meter von mir entfernt. Die drei auf dem Sofa diskutieren heiß, jede_r sagt was anderes, Maja sagt “C”, Kristina, Danilo und Farid favorisieren für B, dann schreit Maja “C! C! C!”, die anderen entscheiden sich für B, Danilo schreit die Antwort in Richtung Betreuer. Es stellt sich heraus, dass C die richtige Antwort gewesen wäre. "Ha!", schreit Maja, "Was hab ich gesagt?!" Die Gruppe auf dem blauen Sofa scheint sich ruhiger, schneller und konfliktfreier auf eine Antwort zu einigen. Bei der nächsten Frage an das rote Sofa sagt Maja wieder etwas anderes als der Rest der Gruppe, ist aber nicht so bestimmt wie vorher, die Gruppe nimmt was anderes, es ist richtig. Als sie wieder an der Reihe sind, ist sich die Gruppe wieder uneins, es wird einige Zeit wirr ineinander geredet, Kristina, Danilo und Farid auf dem Sofa schreien sich die Antwort ins Gesicht, Maja daneben schreit “A! A! A!”, Danilo und Farid stehen schließlich auf, diskutieren nur mehr zu zweit und gehen nach hinten Richtung Betreuer, Danilo ist schneller und sagt Alexander die Antwort. Sie ist falsch, Maja schreit sauer zu den anderen "Warum hört keiner auf mich (wenn ich auf eure Schule geh)?" und stampft dabei breitbeinig auf den Boden. Bei der nächsten Frage "hört" Danilo auf sie und sagt ihre Antwort, sie ist richtig, Maja sagt: "Sehts ihr". Die Burschen-Gruppe auf der anderen Seite führt mittlerweile mit 4 zu 2. (...) Bei der letzten Frage schreit Maja vehement und lauthals die Lösung, sie kreischt: “B! B! B! B!”, die Gruppe nimmt was anderes, indem Farid die Lösung laut nach hinten schreit. Sie ist wieder falsch, Maja lag richtig, sie schreit: "Jetzt reichts! Ich geh!" Sie steht auf und geht zur Tür hinaus, Kristina rennt ihr hinterher. (ebd.: T4, 4)

Die Szene kann so gedeutet werden, dass Mädchen und Burschen nicht gleichberechtigt mitentscheiden und dass die Entscheidungsmacht bei den Burschen liegt.[88] Das ist aber nur bedingt der Fall. Maja und Kristina reden bzw. schreien genauso mit wie Danilo und Farid. Der auffallende Unterschied zwischen ihnen ist, dass sich die Burschen dazu berufen fühlen, die endgültige Antwort zu überbringen. Sie setzen die Antwort durch, die sie für richtig halten, indem sie sich im Raum bewegen und den Auftrag entgegen nehmen, im Alleingang das Entscheidende zu tun. Die Mädchen machen das nicht, auch beanstanden sie es nicht, dass die zwei Burschen über ihre Köpfe hinweg entscheiden. Maja wirkt selbstbewusst, schreit,

[88] An dieser Szene ist erkennbar, wie ich als Beobachterin die Situation durch Vorannahmen wahrnehme: Kann sich ein Mädchen durchsetzen oder nicht? Ich richte fast die ganze Aufmerksamkeit auf die vier Jugendlichen, rekonstruiere die Situation anhand meines Fokus und blende andere Aspekte aus (Was genau passiert auf dem anderen Sofa?) Maja wird zur Hauptperson aufgrund meiner Frage: Wird sie nicht angehört, weil sie ein Mädchen ist? Wird der Name „Maja“ durch „Michael“ ausgetauscht, verschindet der Verdacht, eine Person wird hier qua Geschlecht übersehen.

stampft, schimpft – sie will sich durchsetzen, aber mit der „falschen“ Strategie: Sie will, dass man auf sie hört, anstatt wie die Burschen aufzustehen und nach hinten zu gehen. Nicht das Nicht-Mitentscheiden-Wollen ist habitualisiert, sondern das Nicht-Aufstehen-Können und Nicht-Sagen-Können ohne Berücksichtigung der Gruppe. Damit soll nicht gesagt werden, die Strategie der Burschen ist allgemein die bessere – aber jene, mit der sie sich, im Gegensatz zu den Mädchen, durchsetzen.

Rose und Schulz sprechen davon, dass die Geschlechterunterscheidung im feministischen Diskurs unter Generalverdacht stehe, Benachteiligung zu erzeugen (vgl. Rose/Schulz 2007: 276). Diese Aussage wird für die folgende Szene als Frage gestellt: Nimmt die Forscherin Geschlecht zum Anlass, um auf Benachteiligung zu schließen?

> Siegerehrung der Gewinner_innen des Wuzzelturniers im gemischten Betrieb: Etwa 25 Jugendliche haben sich in der Bar versammelt, der Betreuer Yusuf drückt mir die Medaillen in die Hand (…) er verkündet den dritten Platz „Der dritte Platz geht an … Damir!“ Damir geht hin, reicht Yusuf die Hand und bekommt von ihm eine Medaille umgehängt. In der Zwischenzeit schiebe ich Milica in Richtung Yusuf. Sie zögert und sagt „Na“, ich sage lächelnd „Hopp hopp!“ Schließlich geht sie zu Yusuf, er hängt ihr die Medaille um und gratuliert ihr lächelnd mit Händedruck, dann macht Bojan noch ein Foto von den Dreien. Es wird gejubelt und applaudiert (…). (Protokoll 2011.: T12, 2)

Das Turnier wurde paarweise ausgetragen. Milica (15) und Damir (20) haben den dritten Platz gewonnen. Bei der Preisverleihung wird aber nur Damir aufgerufen, Milica wird übersehen. Damir ist einer der lauteren im Jz, wenn er da ist, sieht und hört man ihn, er zeigt Präsenz. Milica ist bei den Wuzzelspielen fast immer seine Partnerin. Sie wirkt nicht schüchtern, im Gegenzug zu Maja in vielen Situationen aber nicht bemüht, sich selbstsicher durchzusetzen. Als es darum geht, im Zentrum des Geschehens zu stehen, „taucht sie unter“. Auch der Betreuer, der die Sieger_innen ausruft, übersieht sie. Hat das alles nun etwas mit Geschlecht zu tun? Im Anschluss an Gesa Heinrichs (2001) bildet eine Person ihre Identität aus, indem sie normativen Vorgaben folgend geschlechtlich different wird. Die normativen Vorgaben geschlechtsbezogener Raumaneignung haben jedoch eine Erosion erfahren. Während es für Mädchen vorher angemessen war, brav und zurückhaltend zu sein, sollen sie jetzt selbstbewusst, stark *und* feminin sein (s. Kap. 3.1). Milica hält sich zurück, den Platz einzunehmen, der ihr offiziell zusteht. Sie *muss* nicht raumergreifend sein, denn sie bleibt damit immer noch weiblich. Damir hingegen ist verpflichtet, der Aufforderung des männlichen Habitus zu folgen, um als „ganzer Mann“ bzw. „ganzer Serbe“ (s. Kap. 5.7.3 und 5.9) genommen zu werden. Auch wenn er schüchtern wäre, könnte er es sich nicht erlauben, von Männlichkeit abzuweichen. Doing gender bedeutet für ihn nach wie vor, sich stark,

potent und durchsetzungsfähig zu zeigen, um vor den anderen im Jz nicht als schwul oder weiblich disqualifiziert zu werden.

Es ist Ziel der Jungenarbeit/Burschenarbeit, Jungen zu sich selbst zu holen, denn die Bewegung nach außen führt weg von sich und den eigenen Emotionen. Sie sollen lernen, Raum an andere abtreten zu können. Parallel hierzu will Mädchenarbeit dazu ermutigen, Raum zu ergreifen. (vgl. Böhnisch 1999: 151f) Beide Ziele sind auch im Konzept des Jz festgehalten. Sie werden darin sichtbar, indem ein paar Burschen dabei aufgehalten und zur Rede gestellt wurden, als sie einmal gegen die verschlossenen Türen schlugen, hinter denen „hausfremde" Jugendliche für einen Stunde ihren Rap probten. Oder darin, dass den Mädchen der gesamte Discoraum zu *ihrer* Verfügung überlassen wird und darin, dass Maja die Gelegenheit geboten wird, vor versammelter Menge an einem vom Jz ausgerichteten Fest für Jugendliche im Park zu moderieren. Die Betreuer_innen können aber auch (ungewollt) die symbolische Ordnung in einzelnen Situationen reproduzieren, indem ein Mädchen, das übersehen werden will, tatsächlich auch bei der Preisverleihung übersehen wird.

5.5 Das Verhältnis zwischen Mädchen und Burschen

Der nächste Abschnitt behandelt die Frage, wie das Verhältnis zwischen Mädchen und Burschen in den Gruppen ist. Dadurch wird allerdings die Vorstellung zweier homogener Gruppen eingeführt, wobei sich erst anhand der Daten entscheiden muss, ob Geschlecht eine gestaltende Rolle und eigene Qualität in den Interaktionen unter den Jugendlichen spielt.

Auf die Frage, wie sich Mädchen und Burschen untereinander verstehen, sagt Milo: „Es sind einfach nur Freunde, die triezen sich ein bissl - nerven sich ein bissl" (Diskussion 1, 2011: 9). Tatsächlich konnte im Feld sehr oft beobachtet werden, wie sie sich gegenseitig neckten und ärgerten:

> Sinan sitzt auf einem Stuhl, hinter ihm steht Dragana, sie wühlt ihm durch die Haare, nicht zärtlich, eher forsch, er schaut fast gleichgültig zu ihr auf. Wenig später steht sie neben Yunus, er boxt ihr auf den Arm, worauf sie mit drohendem Blick auf ihn zugeht und die Hand hebt. Er fasst sie am Handgelenk, worauf sie wieder auf ihren Platz zurückweicht. Sie gibt einen Augenblick Ruhe, dann tritt sie ihm mit dem Fuß seitwärts in den Hintern (…)
>
> Einige Jugendliche sitzen am Tisch und reden, Amara plaudert lächelnd, auch Yunus neben ihr, dann gibt er ihr einen Klaps auf den Hinterkopf, was sie kaum beachtet, lacht aber. (Protokoll 2011: T23, 5)
>
> Sanja und ihr Bruder Danilo stehen an der Bar, er ärgert sie, weil sie klein ist, („Sie ist so klein"), Sanja: „Na und?", auch Betreuerin Daniela gibt ihr Beistand: „Das macht ja nichts." Sie gehen rüber zum Tischfußballtisch und stehen nebeneinander, Danilo gibt Sanja eine „Watsche" in den Nacken, sie geht zu ihm hin, hebt drohend die Hand und macht einen bösen Gesichtsausdruck, schlägt dann aber nicht zurück. (ebd.: T25, 1)

> Am Tisch in einer großen Runde sitzen Neven, Milica, Ramona, Danilo, Sanja und Ahmed. Ahmed ist mit Sanja beschäftigt, er streicht ihr mit der ganzen Hand lachend übers Gesicht, sie wehrt ihn mit der Hand ab, als ob sie eine Fliege verscheuchen wollte. (ebd.: T26, 2)

> Drei Burschen stehen gegenüber von der Bar vor den PCs, mit dem Rücken zum mir. Barbara schleicht sich von hinten an und klatscht Yunus, einem der Burschen, mit beiden Händen auf den Hintern. Später sitzt sie am Tisch zwischen zwei Burschen, die sie festhalten und zwicken/kitzeln. Sie wirkt überfordert und versucht sich zu befreien: „Boa! Zwei Burschen schlagen ein Mädel! Wie schwul ist das!“, einer der zwei schaut sie streng an und gibt ihr eine leichte Watsche. Ahmed, der neben ihnen sitzt, kommt ihr zu Hilfe: „Schau, du musst einfach so machen“, er nimmt ihr Bein und drückt es gegen den, der neben ihr sitzt, dieser drückt das Bein von sich weg. Die Burschen lassen locker. (ebd.: T28, 2)

Zuerst langt Barbara zu, das ist das einzige beobachtete Mal, wo ein Mädchen von sich aus „angreift“, sonst „verteidigen“ sie sich nur. Als die beiden Burschen sie bedrängen und sie sich nicht mehr wehren kann, wertet sie sie ab, indem sie sie als schwul bezeichnet. Das wirkt, einer der Burschen gibt ihr ernst eine Watsche, wenn auch nicht fest. Barbara greift selber zu und wird von den Burschen angegriffen. Ahmed hilft ihr, es scheint aber so, als wolle er sie nur berühren. Gleich darauf kommt Yusuf zu mir hinter die Bar und fragt mich:

> „Was beobachtest du gerade?“ und beginnt, mir das Geschehen zu erklären: „Die Barbara ist heute da und wird natürlich von allen begehrt, die sind alle ganz aufgeregt und machen sich über die Manuela lustig [ein Mädchen mit Behinderung, Anm. V.U.] Und jetzt schimpfen’s gerade auf Türkisch und keiner versteht’s außer mir!“ Ich: „Was sagen sie?“ Yusuf: „Der Cem: ‚So und jetzt ficken wir alle!’“ (…) Ahmed fragt Barbara, was mit ihren Augenbrauen ist, sie: „Schön gell!“ Er schaut skeptisch und gestikuliert vor ihrem Gesicht: „Hier so rund…“, Barbara ein bisschen genervt: „Ja, die müssen nachgezupft werden.“ (ebd.)

Sie lässt sich wenig davon verunsichern, dass ihr Äußeres kritisiert wird:

> Barbara schaut sich in der Spiegelwand an und streicht sich durch die Haare. Dann hebt sie den Kopf und sagt stolz zu mir lächelnd: „Eine Naturschönheit!“ Ich lächle zurück und sie rennt wieder aus dem Raum. (ebd.)

Interessant ist, dass wenig später ein Bursch zu mir sagt, er sei gerade enttäuscht, weil das Mädel (Barbara), das er das letzte Mal kennen gelernt hat, gar nicht so schön ist, wie er sich gedacht hat. Sie sei auch vom Charakter nicht so, wie er sich das wünschen würde, ich frage ihn, wie sie so ist, er: „Ich weiß nicht, mir gefällt ein Mädchen, wenn es zurückhaltend ist.“ (vgl. ebd.) Die Mehrheit ihrer Freunde scheint sich nicht um Barbaras extrovertiertes Auftreten zu kümmern, obwohl es möglicherweise nicht ganz den traditionellen Weiblichkeitsvorstellungen entspricht. Ihr Auftreten scheint nicht getrübt durch Unsicherheit, ob sie etwas machen darf oder nicht. Sie wird begehrt, weil sie hübsch und eines der wenigen Mädchen in dieser Clique (der Burschen türkischer Herkunft) ist.

Häufig wird geflirtet oder es geht um sexuelle/sexualisierte Themen:

> Milo steht hinter der Bar, vor der Bar stehen Michaela und Vera und unterhalten sich mit ihm. Milo hält einen Flaschenöffner aus Plastik in der Hand, er ist gummiartig weich und grün, der Michaela offenbar an einen Dildo erinnert: „Der schaut so schweinisch aus“, Vera: „Woran denkst du schon wieder?“ Milo: „Also für mich schaut das aus wie ein Flaschenöffner.“ Einige

> Zeit später kommt Vera auf das Thema zurück, Milo hat den Öffner wieder in der Hand, Vera: „Was machst du wieder mit dem Flaschenöffner?“ Milo: „Also ich verwend ihn nur zum Bier öffnen“, Vera: „Ja das sag ich auch immer“, lacht und sagt dann: „Nein, das war ein Scherz!“ Sie schaut zu mir und lächelt, ich lächle zurück. (ebd.: T8, 1)

Michaela und Vera betonen ihre Weiblichkeit durch Kleidungsstücke, Michaela trägt schwarze High Heels, Vera ein unter ihrer Weste sichtbares rückenfreies Top, das sie vor den anderen betont: „Mir ist heiß, aber ich kann meine Weste nicht ausziehen, dann sehen alle meinen nackten Rücken.“ (ebd.)

5.5.1 Flirten und sich gegenseitig necken

Niko und Dajana flirten „offiziell“[89]

> Dajana (16) und Niko (18) schauen sich einen Artikel über die Twilight-Saga in der Bravo an. Dajana: „Der (Edward) ist eh nicht so schön, aber er (Jacob) ist einfach perfekt!“, darauf Niko spöttisch: „Ah diese schwulen Vampire! Sie glitzern in der Sonne!“ Dajana lächelt: „Ja, das ist ur schön! Aber der gefällt mir nicht (Edward), mir gefällt der (Jacob)“ und blättert auf die nächste Seite um, auf der Jacob mit nacktem Oberkörper abgebildet ist. Niko: „Was ist an dem schon schön?! Der hat in echt nicht solche Muskeln, das ist alles Maske und was glaubst du der hat keine Haare? Der hat noch viel mehr Haare als ich!“ Ich sage, ich finde es blöd, wie Jacob sich immer das Leiberl vom Leib reißt, wenn er sich in einen Werwolf verwandelt, Dajana: „Nein, das ist geil!“ Wir lachen, Niko grinst. Dajana rezitiert Jacob aus dem Film mit schmerzlicher Mimik: „Warum willst du ihn? Er ist kalt, ich bin warm!“ Niko regt sich auf: „Hallo?! Der ist nicht echt! Ich bin echt!“ Er nimmt die Bravo und reißt genau an Jacobs Kehle das Blatt ein, er lacht und sagt triumphierend: „Kannst du das mit mir machen mh?!“ Dajana sagt lachend: „Ja! Das kann ich!“ Niko lacht und gesteht ein: „Ja, das glaub ich dir auch noch! Kannst du dich mit dem treffen? Nein!“ Dajana: „Oh ja, er hat mich heute eh angerufen, ob ich mich mit ihm am Abend treffen will, ich hab aber gesagt ich kann nicht, weil ich zuviel zu tun hab, ich hab morgen Matheprüfung!“ Ich: „Ja, aber du hast Zeit, um dich mit ihm zu treffen!“ und zeige lachend auf Niko, dieser sagt lachend: „Ja eben!“, Dajana schmunzelt. (ebd.: T20, 1f)

Sie positionieren sich beide eindeutig heterosexuell. Dajana neckt Niko indem sie Jacob anhimmelt. Niko will sich für Dajana „schmackhaft“ machen und hält ihr vor Augen, worauf Jacob Bella in diesem Teenie-Film hinweist: Wieso einen Vampir, wenn sie einen Menschen (oder Werwolf) haben könnte? Wieso einem Traum nachhängen, wenn Niko doch real ist? Sie wiederholen wohl eher unwissentlich die Skripte für Weiblichkeit (das verträumte, romantische Mädchen) und Männlichkeit (der realitätsnahe, starke Beschützer) aus dem Film (Dajana ist hübsch, leicht geschminkt und hat lange blonde Haare, Niko ist groß, hat dunkle Augen und Haare, trägt eine Mütze, ein einfaches T-Shirt mit Gilet darüber und schaut damit recht bodenständig aus). Gleichzeitig wiederholen sie spielerisch das Skript „der Mann, der um die Frau wirbt, die ihn neckt und immer wieder abblitzen lässt“:

> Als Niko seinen Fragebogen ausfüllt, sagt Dajana: „Er ist noch nicht 18, er ist erst 15, er lügt!“ Er sagt nix darauf, wenig später sagt sie es noch mal, worauf ich frage: „Bist du echt erst 15?“

[89] Sie sitzen zu zweit an einem Tisch und unterhalten sich lächelnd. Ich gehe hin und bitte sie, ob sie meinen Fragebogen ausfüllen könnten. Sie willigen ein und ich setze mich eine Weile zu ihnen. Niko schreibt ins Feld für sonstige Aktivitäten: Mit Dajana flirten.

> Jetzt regt er sich: „Sieht so ein 15-Jähriger aus?! Hast du schon einmal einen 15-Jährigen mit Bart gesehen? Hast du schon mal einen 15-Jährigen gesehen, der so groß ist?!“ Dajana sagt schmunzelnd: „Ja Niko, du bist der Größte! Es gibt keinen Größeren!“ und streichelt ihm über die Hand. (ebd.: 20T, 2)

Mit dem Alter beim Flirten gehen manche Burschen spielerisch um, sowohl mit ihrem eigenen, als auch mit dem von Frauen:

> Der Betreuer Yusuf und ich stehen beim Wuzzeltisch, Milica, Damir, Ramona und Neven wuzzeln. Yusuf fragt mich, ob ich Marina, die neue Praktikantin schon gesehen habe, am Mittwoch sei sie das erste Mal hier gewesen, ich: „Nein, noch nicht.“ Er fragt die Jugendlichen, ob sie sie schon gesehen haben. Damir: „Ja, ich hab sie schon gesehen. Sie ist heiß! Da fallen dir die Augen aus!“ Yusuf lachend: „Ja?“ Damir: „Kroatin“, Yusuf: „Sie ist jetzt ein Jahr da“, Damir grinst: „Echt? Dann komm ich jetzt jeden Tag.“ (ebd.: T15, 5)

Damir zeigt damit seine heterosexuelle Männlichkeit und dass er es auch mit einer gutaussehenden Frau, die viel älter ist als er (sie ist um die zwanzig Jahre älter), aufnehmen kann. In einigen Szenen tricksen sie mit ihrem eigenen Alter:

> Sinan, Cem und Kerim sitzen an der Bar, ich gehe zu Sinan und sage: „Ich habe heute mit deiner Schwester geredet. Sie hat mir gesagt, wann du Geburtstag hast!“ Sinan: „Und wann hab ich Geburtstag?“ Ich: „Am xx. Oktober und sie hat mir gesagt, wie alt du wirst – 16.“ Sinan lächelt nur, ich grinsend: „Ich hab dich 16 geschätzt und du hast zu mir gesagt, du bist 18, und ich hab dir geglaubt! Also müsstest du jetzt 19 werden!“ Er lächelt immer noch, ohne etwas zu sagen, die beiden anderen lachen. (ebd.)

Die Vorstellung eine Ältere zu erobern scheint attraktiv zu sein:

> Kerim und Cem sitzen vor dem PC im Gang als ich gerade vorbeigehe, Kerim sagt frech lächelnd zu mir: „Ich will deine Nummer!“ Ich bleibe stehen: „Ich geb’ sie dir aber nicht“, Kerim: „Gib mir deine Nummer!“ Alle drei lachen, ich: "Nein!" Kerim: „Das wirst du noch bereuen!“ Ich: „Echt?“ und gehe weiter, er schreit mir nach: "Ja, aber überleg es dir nochmal!" Ich lachend: „Ok!“ (ebd.: T18, 2)

Das Alter einer Frau ist vielleicht Teil ihres Spiels aber nicht der Realität:

> Ahmed (17) erzählt der Betreuerin Daniela, dass er mit 25 Jahren heiraten möchte, eine Brasilianerin, damit er dorthin auf Urlaub kann. (…) Daniela: „Wie alt darf sie dann sein?“, Ahmed: „so vier, fünf Jahre Unterschied“ Daniela: „Jünger oder älter?“ Ahmed: „Jünger! Älter nicht!“ Sie: „Nein echt? Du würdest keine Frau heiraten, die älter ist als du?“ Ahmed kopfschüttelnd: „Das ist komisch“, Daniela: „Warum?“ Ahmed: „Weiß nicht“, sie wieder: „Aber was macht das schon, wenn sie älter wäre?“ Ahmed beharrt darauf: „Nein das ist komisch, warte mal, fragen wir ihn!“ Dahinter geht gerade Marko vorbei, Ahmed zu Marko: „Würdest du eine Frau heiraten, die älter ist als du?“ Dieser antwortet: „Kommt drauf an, wie viel älter“, Ahmed: „Vier Jahre“, Marko ernst: „Nein, das ist zuviel“, Ahmed zu Daniela: „Er sagt das auch“. (ebd.: T9, 1f)

Wenn es um die Zukunft, ums Heiraten geht, wollen die Burschen wieder das alte hierarchische Modell, zumindest was das Alter betrifft.

Bei den Mädchen konnte nicht beobachtet werden, dass sie Burschen „anbaggern“, sondern angebaggert werden, worauf sie dann reagieren:

> Milica, Daniel, Mira, Neven, die Betreuerin Daniela und ich sitzen um einen Tisch in der Bar. Daniela will die Jugendlichen motivieren, mit zum Skiausflug zu kommen, sie sagen aber, sie können nicht Ski fahren. Daniela: „Ihr könnt auch Schlitten fahren“, Danilo zeigt auf Milica:

> „Sie kann nicht Schlitten fahren!“ Milica sagt grimmig aber lachend: „Da braucht man ja nur drauf sitzen!“, Danilo angeberisch: „Ich sitze nicht, ich liege“. Milica sagt daraufhin zu Danilo etwas auf Serbisch, Daniela und ich fragen, was das heißt, aber sie will es uns nicht sagen. Dann sagt Mira „Das Geschlechtsteil des Jungen…“, Danilo platzt damit heraus: „Den Schwanz blasen!“ Milica traut sich jetzt auch, wie es scheint: „Blas Schwanz!“ Sie sagt es noch mal auf Serbisch: „xxx“. Danilo schaut Milica an und sagt das Gleiche nochmal, sie lachend aber bestimmt: „Nein!“. (…) Danilo kriegt Milicas Handy in die Hände, er tut so, als würde er es behalten, Milica drohend: „Ich weiß, wo du wohnst!“ Daniel: „Kannst kommen, ich hab freie Bude“ und schaut sie grinsend an. Milica erwidert: „Ich steh nicht auf dich!“ Zu den anderen: „Gehen wir in den Chillraum?“ Daniela meint lächelnd: „Dann seid ihr endlich die lästigen Betreuer los“. (ebd.: T16, 1f)

Milica eignet sich als Mädchen männliche Sprüche an, um zu kontern. Danilo nutzt den Spruch aber gleich wieder für sich. Er kann nicht nur auf die symbolische Deutung zählen, sondern auch auf die reale. Milica bekommt im Schlagabtausch wieder ihren Platz als Mädchen zugewiesen. Dass die Jugendlichen bei solchen Szenen lieber unter sich und ohne erwachsene Beobachter_innen sind, zeigt auch diese Szene:

> Milica wird von Danilo auf den Oberarm geboxt, sie lacht und boxt zurück, sofort zwickt Damir ihr in die Seite und sie holt auch in seine Richtung aus. Dann sieht sie, dass ich zu ihnen schaue und sagt schnell: „Gehen wir spielen!“, worauf sie alle zum Wuzzeltisch gehen, wo ich sie nicht mehr sehe. (ebd.: T20, 5)

In den bisherigen Ausschnitten aus den Interaktionen ist Flirten von Mädchen und Burschen ein bedeutendes Thema. Sie orientieren sich in ihrem doing gender, wie es scheint, an den traditionellen Skripten, wonach der männliche Part der aktive ist und der weibliche der abwehrende. Alle scheinen Spaß daran zu haben, bis auf das eine, hier erwähnte Mal, als Barbara mit zwei Burschen, die sie „attackierten“, überfordert war. Milica hingegen drängt darauf, alleine mit ihren Freund_innen zu sein, um sich den Augen Erwachsener zu entziehen. Das weist darauf hin, dass sie sich von den Burschen nicht belästigt fühlt. Es konnte auch nicht beobachtet werden, dass klare Grenzen überschritten wurden.

Rose und Schulz betonen, dass stereotype sexualisierte Genderskripte die Grundsätze emanzipatorischer Geschlechterpädagogik provozieren. Sie ist auf die Entfaltung von Eigenem jenseits von vergeschlechtlichten Vorgaben ausgerichtet. Die subjektive Sicht, der Spaß der Jugendlichen bei völliger Imitation solcher Vorlagen werde dadurch aber übergangen. (vgl. Rose/Schulz 2007: 133, 139) Aus den beobachteten Szenen wird nicht sichtbar, dass beim Flirten unmittelbar eine Hierarchie oder Ausschlüsse von anderen, die bei diesem „Spielen“ nicht mitmachen möchten, erzeugt werden. Ob dies doch der Fall sein könnte, soll zunächst als offene Frage stehen bleiben.

5.5.2 Necken ist nicht nur heterosexuell

> Sinan kommt ins Jz rein und geht zur Bar, wo die Leiterin Lena, Betreuer Yusuf und ich stehen. Sinan begrüßt uns und gibt uns die Hand, er hat einen gut sichtbaren Knutschfleck auf dem

> Hals. Lena spricht ihn darauf an: „Na was hast du da für einen riesigen Knutschfleck?“ Sinan grinst: „Sie haben mich zu sechst festgehalten, zwei die Beine, zwei die Arme, einer den Kopf und Kerim hat ihn gemacht! Zehn Minuten haben sie dafür gebraucht!“ (Protokoll 2011: T25, 1)

Die Burschen dieser Clique stellen auch öfters Geschlechtsverkehr nach:

> Die Betreuerin Kathi erzählt schmunzelnd in der Nachbesprechung, dass Rami Mustafa gepackt und ihn von vorne und von hinten gepudert [symbolisch, Anm. V.U.] habe, während Ramis Bruder Ahmed sich die Hand vors Gesicht gehalten und den Kopf geschüttelt habe. (ebd.: T11, 1)

Ein anderes Mal berichtet Kathi, dass sie, wie sie die Tür zum Chillraum öffnete, einige Burschen dieser Clique im Dunkeln auf dem Boden gelegen sind und sich gegenseitig begrapscht haben. Zwei der Betreuer meinten, die Burschen sind arm, weil es so wenige Mädchen im Jugendzentrum gibt (vgl. ebd.: T13, 3). Es gibt viele weitere Beobachtungen, in welchen die Burschen nicht gerade homophob erscheinen:

> Cem sitzt am anderen Ende des Ganges am Pc, Enes steht neben ihm, Kerim geht auf Enes zu und zwickt ihm in die Hüfte, Cem schaut mich lächelnd an. (ebd.: T26, 2)
>
> Ein Bursch sitzt alleine an der Bar, Sinan geht cool an ihm vorbei und wirft ihm ohne Kommentar einen Kussmund zu, auch der Bursch reagiert nicht. (ebd.: T9, 6)
>
> Sinan geht Arm in Arm mit Efe den Gang entlang und küsst ihn auf die Wange. (ebd.: 13T, 2)
>
> Efe zwickt Damir in den Hintern als der wuzzelt, Damir ruft ihm nach: „Efe, bist du top oder was? (ebd.: T10, 4)

Damir beschwert sich bei Efe, dass er ihm an den Hintern greift (türkisch: top = Ball = rund = schwul), ein anderes Mal macht er es aber selber bei einem Betreuer:

> Yusuf wuzzelt gerade, als Damir vorbeikommt und Yusuf grinsend auf den Hintern schlägt, Yusuf ironisch mahnend: „Ja, ja Damir!“ (ebd.: T14, 4)

Es scheint so, als ob sie locker mit (Homo-)Sexualität umgehen. Die Annahme, ihre homosexuellen Annäherungen sind Ersatzhandlungen aufgrund fehlender weiblicher Personen, ist Ausdruck einer heteronormativen Erwartung. Ihre Handlungen, Annäherungen, Küsse haben eher eine eigene Qualität, wodurch sie Sexualität und Nähe auch unabhängig von Mädchen leben. Der inflationäre Gebrauch von Sexualität durch Aufführungen und Annäherungen kann so ihre Angst einflößenden, für diese Lebensspanne zu bewältigenden Aspekt verlieren und spielerisch angegangen werden. Weiters können sich Burschen von Mädchen abgrenzen, die keine solchen Inszenierungen vornehmen. (vgl. Rose/Schulz 2007: 92)

Daraus kann aber nicht der Schluss gezogen werden, dass die Burschen nichts gegen Homosexualität haben, sondern dass sie offenbar eine Grenze ziehen, zwischen spielerischem Aufführen von „eigentlich“ Heterosexuellen und jenen, die „wirklich“ schwul sind. Schwulsein wird sehr wohl abgewertet.

5.6 „Gayparty für diesen einen, wie heißt er?“ – Homosexualität

Das Feld zeigt sich für die Forscherin zweigeschlechtlich, es gibt im Feld keine Person die nicht eindeutig entweder männlich oder weiblich klassifiziert worden wäre. Großteils gilt normative Heterosexualität unter den Jugendlichen. Homosexualität kann jederzeit verwendet werden, um andere abzuwerten. Diese Abwertung gilt aber nicht durchgängig für alle Cliquen. Die Bezeichnung schwul ist disqualifizierend, der die Burschen im Ernstfall entgehen wollen:

> Während des Fair-Trade-Spiels in der Bar fotografiert Rami in die Menge. Er visiert auch Markus an, der seine Zunge rausstreckt und lächelt. Rami hält inne und sagt ablehnend: “Bist du schwul?!” Markus, der es ernst zu nehmen scheint: “Nein, spinnst?!” (Protokoll 2011: T6, 6)

> Sinan und Ramona wuzzeln, Usman stellt sich her und stänkert Ramona an: „Seid ihr zusammen? Nimmst du immer seine Tschigg?“ Ramona geht nicht darauf ein, sondern wechselt das Thema: „Bist du schwul? Nein ehrlich: Bist du schwul?!“ Usman sagt nichts mehr und lächelt. (ebd.: T9, 4)

Usman wirkt effeminiert in seinem Aussehen, im Gang, in seinem Benehmen und in der Art und Weise zu sprechen.[90] Im Gegensatz zu den anderen Burschen, die sich zeitweise „schwul“ benehmen, aber sonst großen Wert auf ein „eindeutiges Mannsein“ Wert legen, „ist“ er dauernd so. Er weicht von den Regeln der Inszenierung „richtiger“ Männlichkeit ab und wird dafür immer wieder abgewertet:

> Daniel, Kerim und ich sitzen am Tisch und plaudern. Usman, der Bruder von Kerim, kommt vorbei und stänkert Daniel an (Als ich ins Jz gekommen bin, hat mir Daniel die Hand kurz auf die Schulter gelegt, als er „Hallo!“ sagte. Die vier Burschen haben das sofort aufgeschnappt und Daniel damit aufgezogen, indem sie mit einer übertriebenen Geste, die Hand am Rücken des anderen entlangfahrend „Haaallo!“ sagen). Usman lässt seine Hand an einem imaginären Rücken schlangenförmig entlanggleiten und grinst dabei. Daniel: „Bist du schwul?“ Usman sagt nix und hört auf. Daniel zu Kerim „Ist dein Bruder schwul?“ Kerim lacht: „Er war schon immer so.“ Usman ist plötzlich weg. Kerim immer noch lächelnd „Er interessiert sich halt nicht so, er ist so – weich. Ich schlag ihn eh immer zu Hause, damit er härter wird, weil vielleicht bleibt er so.“ (ebd. T31, 1)

Wie auch im obigen Beispiel hat Usman jemanden genervt. Er wurde von den anderen zum Schweigen gebracht, indem sie ihn nur fragen mussten, ob er schwul sei. Er erstarrt und verharrt in Sprachlosigkeit. Anscheinend kann er nicht darauf reagieren, da ihm der Status als Mann entzogen wurde (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005: 45). Sein Bruder Kerim scheint sich für ihn zu rechtfertigen, tue aber ohnehin etwas dagegen, indem er ihn „schlägt“. Mit „seinen Bruder schlagen“ meint er wahrscheinlich nicht prügeln, sondern dieses Sich-Anboxen, wie es die Burschen dieser Clique oft machen. Nur ist Usman einer der wenigen (der Einzige?), der diese Rangeleien offen ablehnt und nicht mag:

---

[90] Es ist sehr schwierig diese Körperlichkeit verbal zu beschrieben. Es ist etwas sehr Subtiles, wodurch er sich von anderen unterscheidbar macht und oft unterschieden wird.

> Usman und ich sitzen uns gegenüber, Erkan kommt her, setzt sich auf ihn drauf und quetscht in ein. Usman sagt, er soll das lassen, er hat seine Laptop-Tasche hier (die aber nicht berührt wird). Ein anderer Bursch setzt sich auf Erkan. Usman macht ein genervtes Gesicht und stöhnt „Neeein!“. (Protokoll 2011: T21, 4)

Auch ein anderes Mal wird er von einem Freund angeboxt, worauf er jammert, dieser solle das lassen, er sei heute schon müde. Es scheint so, als dürfe er sich nicht offen dazu bekennen, das er etwas „typisch“ Männliches, raufen und sich schlagen, nicht mag.

Die Burschen schaffen Männlichkeit durch Abgrenzung von allem Nicht-Männlichen bzw. Weiblichen. Eine wichtige Rolle bei diesen Abgrenzungen spielt der Körper, der den normativen Vorstellungen von Männlichkeit entsprechen muss (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005: 41-44). Der Burschenbetrieb als geschlechtshomogener Raum weckt bei den Burschen leicht Assoziationen zum Homosexuellen:

> Rami: Gayparty für diesen einen - wie heißt er? -- Gay wär das Schönste
> Enes: Was denn?
> Kerim: Usman?
> Rami: Nächste Frage
> Enes: Ok nächste Frage
> (…)
> V (Interviewerin): Jetzt eine Frage zum Burschenbetrieb
> Kerim: Oh yes
> Enes: Oh
> Rami: Das heißt nicht mehr Burschenbetrieb - wir ham das umgetauft (x)
> V: Wie heißt das?
> Rami: Gayparty
> V: Aha
> Rami: Jeden [Wochen-]tag ist Gayparty
> Kerim: Heute ist [Wochen-]tag heute ist Gayparty
> Rami: Selina raus bitte wir haben jetzt was zu erledigen
> V: Was machts ihr dann?
> Rami: Was machen so Gays? ((Selina lacht))
> V: Na keine Ahnung - is irgendwas anders im Jugendzentrum?
> Rami: Ja sicher!
> Kerim: Alle gehen nackt! (Diskussion 2, 2011: 2-3)

Sie machen Spaß über den Burschenbetrieb aber in abwertender Manier. Über die Nennung von Usman grenzen sie sich von ihm und Homosexualität ab, weil sie „nicht wirklich“ schwul sind, Usman aber schon. Budde und Faulstich-Wieland konstatieren, dass Jungen, die symbolisch verweiblicht werden, von der Gruppe ausgegrenzt werden und das Miteinander nicht mehr mitgestalten können (vgl.Budde/Faulstich-Wieland 2005: 44). Es trifft zwar zu,

dass Usman abgewertet wird und in der Hierarchie unter den Burschen weiter unten ist, aber dass er stark ausgegrenzt wird, konnte nicht festgestellt werden. Er ist Teil der Gruppe.

Auch im Mädchenbetrieb lässt sich eine homophobe Einstellung einiger Mädchen beobachten:

> Ala und Fatima sitzen auf Sofa, Ala nähert sich Fatima, ein Monster mimend, ihre Hände zu Klauen angespannt und sagt mit Gruselstimme: „Ich bin lesbisch“. Fatima lehnt sich weiter weg. (Protokoll 2011: T13, 1)

Im Vergleich zu den Burschen berührt Ala Fatima aber nicht, das ist wohl eine „Grenzüberschreitung“, die sich nur die Burschen „erlauben“. Im Interview meint Fatima, dass sie Homosexualität „nicht so gut“ (Interview 3: 13) findet. Wenn eine Freundin von ihr lesbisch wäre, würde sie nicht mehr so Kontakt zu ihr haben (vgl. ebd.). In der heterosexuellen Matrix wird eine Freundin zum „konstitutiven Außen“ (Butler 1991) – eine Person die ausgegrenzt wird, um sich der eigenen der Heterosexualität zu versichern. Ein weiteres Beispiel für die Abwertung anderer durch die Beschimpfung als homosexuell ist eine Szene einer Jugendlichen im Mädchenbetrieb:

> Nina kommt ganz aufgeregt in das Jz, weil, wie sie der Betreuerin Kathi erzählt, ihr Fußballtrainer sie angezeigt hat, weil sie ihm unabsichtlich beim Schießen den Knöchel verstaucht hat. Nina: „Du kennst mich, du weißt, wie ich bin, ich hab viel Kraft, ich bin wie ein Bub“ Sie erzählt weiter, dass sie den Trainer zur Rede gestellt hat und ihn gefragt hat, wie er dazu kommt als 40-Jähriger eine 13-Jährige anzuzeigen. Der sei nur „gusch“ gewesen und habe gesagt, er werde die Anzeige zurückziehen. Nina: „Ich red gleich alles raus, ich sag jedem alles ins Gesicht, ich red nicht hinter dem Rücken.“ Fatima ist in der Zwischenzeit gekommen, Nina sagt zu ihr: "Du weißt wie ich bin, als dieser Schwule und diese Lesbische“ sie bricht ab und geht hin und her. (Protokoll 2011: T4, 2)

Nina ist klein, sportlich gekleidet und wirkt burschikos, ist aber auch geschminkt. Sie zeigt sich stark, direkt und männlich und grenzt sich nach „unten“ hin ab, gegen Homosexualität. Sie als Mädchen demonstriert stolz ihre (männlichen) Attribute – lesbisch oder schwul zu sein, ist für sie etwas Minderes. Was Anderes ist der Austausch von Zärtlichkeiten unter Mädchen, die frei vom Verdacht lesbisch zu sein, sind:

> Jovana ist „auf Kuschelkurs“, sie geht zu den einzelnen Mädchen hin, die im Kreis stehen und ihren Tanz proben, und küsst sie auf die Wange. Später geht sie auf ein Mädchen zu, umarmt und küsst es. (ebd.: T15, 2)

Die Clique C hingegen ist im Umgang mit Homosexualität viel entspannter und offener:

> Dana, Mara, Karolina, die Betreuer_innen Kathi und Yusuf reden über einen früheren schwulen Zivi. Mara sagt sofort, schwul sagt man nicht, das sei eine Beleidigung, sondern homosexuell, die andern Betreuer verneinen. Kathi erzählt, dass er sich im Jugendzentrum immer voll zusammengerissen habe, hetero zu erscheinen, außerhalb des Jz aber ganz anders war. Mara sagt, sie habe ihn gleich gemocht, aber nicht gleich gecheckt, dass er schwul sei. Dana erzählt fast schon stolz, dass er auf ihren Bruder gestanden sei und von ihm geschwärmt habe: „Ah dein Bruuuder!“ (ebd.: T20, 5)

Jugendliche wie Erwachsene sind hier nicht angespannt und nicht darauf versteift, sich abzugrenzen. Dana ermahnt die anderen, dass „schwul“ abwertend sei, sie kennt das Wort wohl nur als häufig verwendetes Schimpfwort. Schwul sein ist unter ihnen akzeptiert, es bleibt aber das von der Norm Abweichende. Ein vermuteter Grund der Offenheit der Mädchen gegenüber Homosexualität, liegt darin, dass sie älter und reifer sind (17 bis 18 Jahre alt) und sich nicht davon abgrenzen müssen, um zur Gruppe dazuzugehören, wie das bei den Burschen der anderen Cliquen der Fall ist.

Im Jugendzentrum sind an gut sichtbarer Stelle in der Bar zwei Poster einer vereinsübergreifenden Plakatkampagne gegen Homophobie aufgehängt. Darauf sind zwei sich küssende Pärchen abgebildet, einmal ein lesbisches, einmal ein schwules. Darunter steht auf drei Sprachen, deutsch, türkisch und bosnisch-serbisch-kroatisch „Liebe verdient Respekt!“ Die Institution setzt ein Zeichen für den Abbau von Homophobie. Auch die Betreuer_innen treten homophobem Verhalten der Jugendlichen entgegen:

> Die Betreuer_innen Yusuf und Kathi spielen gegen Milica und Damir Tischfußball. Damir ruft: „Nächste Zwei!“ [das nächste Tor zählt zwei Punkte, Anm. V.U.], Yusuf: „Nein das machen wir nicht“, Damir: „Ihr wollt so schwul spielen?“ Yusuf fragt ruhig: „Was ist schwul?“ Damir: „Egal, wir werden sowieso gewinnen“ „Was ist schwul? Was ist nicht schwul?!“ Damir: „Egal, spiel!“ (ebd.: T14, 3)

Der Jugendliche will in dieser Situation aber nicht darauf einsteigen und bricht ab.

Für den Umgang der Jugendlichen untereinander lässt sich festhalten, dass sich Mädchen und Burschen gegenseitig ärgern, necken, berühren und sich auf diese Art und Weise nahe kommen ohne richtig zärtlich werden zu müssen. Eine direkte Unterordnung der einen unter die anderen kann nicht ausgemacht werden, auch wenn die Initiative hauptsächlich von den Burschen ausgeht, und die Mädchen sich eher verteidigen zu scheinen. Im Vordergrund steht der Spaß, meist wird gelacht und gescherzt.

Der Umgang mit Homosexualität ist vielschichtig. Die Burschen zeigen zwar keine Berührungsängste, dennoch ist es ihnen wichtig, nicht als „echter Schwuler“ zu gelten. „Schwul“ kann jederzeit als treffsichere Beleidigung eingesetzt werden. Auch einige Mädchen im Mädchenbetrieb sind weitgehend gegen Homosexualität eingestellt, sich outende Freund_innen, würden ausgegrenzt werden (vgl. Interview 3, 2001). Nicht so bei der Clique der Mädchen im gemischten Betrieb, sie zeigen sich zwar heterosexuell, sind homosexuellen Menschen gegenüber aber offen.

5.7 Doing masculinity

Die Burschen raufen oft, schlagen sich, probieren ihre körperlichen Kräfte aus und sind aggressiv ohne sich gegenseitig wirklichen Schaden zuzufügen. Mädchen wurden nie beim Raufen beobachtet:

> Zwei Burschen stehen in der Bar vor den PCs, Efe geht zu ihnen, fängt an zu stänkern und haut einem seine Mütze auf den Kopf. Später sitzen sie am Tischchen, Efe haut wieder seine Mütze ins Gesicht der anderen, sie springen aufeinander drauf und quetschen sich gegenseitig ein. Dann reden sie sehr laut auf Türkisch und lachen. (ebd.: T22, 3)

> Drei Burschen rennen einander lauthals hinterher, ein Stuhl wird dabei quietschend verrückt. (ebd.: T14, 3)

> Danilo und Sinan stehen vor dem Fernseher, da nimmt Danilo eine Plastikflasche und haut sie Sinan ins Gesicht, er lacht laut und sagt: „Er hat sich selber geschlagen!“ Sinan zeigt keine Reaktion. (ebd.: T16, 1)

Auch in anderen Beobachtungen attackieren sie sich gegenseitig, schlagen, treten, boxen, springen aufeinander drauf. Es schaut meist nach einer Rangelei, einem Spiel aus, sie müssen aber einem Kodex folgen und sich als männlich erweisen, d.h. sich mit Gewalt durchsetzen und Respekt verschaffen können. Das veranschaulicht diese Szene:

> Rami betritt mit ein paar Burschen das Jz, der Betreuer Yusuf und ich stehen am Tisch neben der Bar. Rami beschwert sich darüber, dass er gerade von einem jüngeren Burschen gebissen wurde, der dann weggelaufen sei und sagt ernst: „Das macht ein Mann nicht!“ Weggelaufen sei er dann auch noch, Yusuf erwidert: „Na und? Darf ein Mann nicht beißen, darf er nicht wegrennen, wenn er Angst hat, darf er nicht weinen?“ Rami sagt: „Weinen versteh ich ja noch, das hat was mit Gefühlen zu tun“ er lächelt, scheint es aber ernst zu meinen. Rami geht weiter. Yusuf erzählt mir, dass sie im Burschenbetrieb gerade dabei sind, solche Sachen aufzubrechen. (ebd.: T5, 1)

Beißen und Wegrennen sind nicht akzeptabel für einen Mann. Auch der Umgang mit dem eigenen Körper ist auf Kampf ausgerichtet:

> Ich sitze mit Manuela am Tisch in der Bar, plötzlich höre ich einen Brüller, Rami liegt am Boden mit schmerzverzerrtem Gesicht und stöhnt. Er hält sich eine Hand an den Bauch, ein anderer Bursch entfernt sich von ihm und lacht. Ich frage Manuela, was passiert ist. Sie sagt etwas Unverständliches über einen Fuß. Derweil sitzt Rami drei Meter weiter immer noch am Boden und stöhnt. Ich: „Rami? – Ist alles in Ordnung? Was ist passiert?“ Er stöhnt, dann sagt er: „Das trainiert!“ Er bleibt noch eine Weile am Boden sitzen und stöhnt weiter. (ebd.: T31, 2)

Er bewahrt Schweigen über das, was passiert ist, ob er sich von alleine verletzt hat oder ob er getreten wurde. Das Entscheidende ist Ramis Umgang mit sichtlich großen Schmerzen, er hält es für Training zum Stählern seines Körpers. Fitness scheint den Burschen wichtig zu sein:

> Als ich in die Disco komme, machen gerade drei Burschen Liegestütze und begutachten sich nebenbei. Auch andere Jugendliche und Betreuer_innen sind hier. Damir macht dann Liegestütze vor, indem er dabei abwechselnd ein Bein nach oben zieht und sagt zu Rami: „So musst probieren!“ Rami fährt mit den normalen fort. (ebd.: T28, 1)

Ein Boxkampf:

> In der Disco stehen Rami und Sinan mit Boxhandschuhen und fangen an, sich wild zu schlagen. Dabei schieben sie sich durch die ganze Halle. Milica und Ramona sitzen auf der Seite und schauen gespannt zu. Dragana liegt völlig unbeteiligt auf dem Sofa und konzentriert sich nur auf

> ihr Handy. Efe rennt lachend an mir vorbei und macht mit Geräuschen nach, wie Ramis und Sinans Köpfe beim Aufprall taumeln. Auch andere Burschen schauen zu. Der Betreuer Yusuf ruft „Halt! Stopp! Ihr könnts nicht im ganzen Raum rumrennen! Bleibts amal stehen!“ Er und Efe beginnen Sitzbänke herzuschieben und machen einen 5m-Kreis, Rami und Sinan wollen wieder anfangen, Yusuf: „Halt! Bevor ihr wieder beginnt, noch ein paar Regeln. Regel Nr. 1: Nicht ins Gesicht schlagen, Regel Nr. 2: Nicht in die Eier, Regel Nr. 3: Wenn ich Stopp sage, hörts ihr sofort auf, ok? – Erste Runde! Dingdingdingding.“ Er hält dabei ein imaginäres Schild hoch und spaziert durch den Ring. Efe macht währenddessen zwei Klimmzüge. Rami und Sinan fahren genauso fort wie vorher und schlagen sich ohne Deckung ins Gesicht. Yusuf ruft: „Stopp!“ Sie hören auf, er zeigt ihnen wie sie stehen sollen und ermahnt: „Und nicht ins Gesicht!“ Die beiden protestieren: „Aber wo sollen wir dann hinschlagen, auf den Bauch?!“ – „Was ist das, ein Frauenfight?!“ Sie kämpfen weiter wie bisher, hauen einfach zu, dass die Köpfe fliegen. Efe und andere lachen immer wieder, er macht nach wie die Köpfe tuschen. Bald ist der Kampf zu Ende, die meisten gehen wieder raus. (ebd.: T9, 4f)

Anscheinend können sie es nicht lassen, drauflos zu kämpfen. Vielleicht hat jeder Angst vom anderen übertrumpft zu werden. Sie wollen wie bei richtigen Kämpfen ins Gesicht schlagen und betitulieren die weichere Variante als weiblich, von der sie sich distanzieren wollen:

> Yusuf schaltet auf einen Sender, auf dem Fußball gespielt wird. Er rennt hin, und schaut auf den Spielstand und sagt: „Ah das sind die Frauen.“ Damir steht neben ihm, als ein Bursch vorbeigeht und grinsend sagt: „Da könntest du mitspielen, Damir!“ Damir grinst zurück und sagt: „Warum sagst du das? Willst du, dass ich dich schlage?“ Er geht ihm ein Stück hinterher, dreht aber wieder um. (ebd.: T10, 2)

Damir muss seinen Status als Mann auch bei Witzen verteidigen und (spaßhalber) Gewalt androhen. Das weist schon darauf hin, dass größere Konflikte mit Gewalt ausgetragen werden, nicht im Jugendzentrum, aber außerhalb:

> Hasan erzählt Dragana vor der Bar, dass er vor ein paar Tagen am X-platz eine Schlägerei hatte, in die angeblich 20 Leute verwickelt waren. Er lächelt und wirkt eher prahlend. Dragana ernst: „Da wohn ich!“ und scheint darüber weniger erfreut zu sein, Ahmed kommt vorbei und sagt zu Dragana: „Der Hasan will dich nur anmachen“, Dragana wieder ernst: „Haha“. Erst später sehe ich, dass Hasan ein Pflaster im Gesicht hat und frage ihn, was er da gemacht hat und ob das von der Schlägerei kommt, er sagt, es kommt vom Fußball Spielen. (ebd.: T14, 1)

Michael Meuser kritisiert die Rede von der „Krise des Mannes“, wonach hegemoniale Männlichkeit nun allgemein höchst fragwürdig geworden sei. An Maskulinität ausgerichtete vormoderne Orientierungen haben ein „beachtliches Beharrungsvermögen“ (Meuser 2010b: 320), von einer Krise der Männlichkeit kann nur für die wenigen Männer in Männergruppen die Rede sein. Die Mehrheit der Männer berufe sich in ihren kollektiven Habitualisierungen auf Tradition[91] (vgl. ebd.: 320-325).

Die Orientierung an einem traditionellen Männerideal gilt auch für die hier gemeinten Burschen. Sie stammen aus einer sozial benachteiligten Schicht, aus gesellschaftlich

[91] Auch Jürgen Budde und Hannelore Faulstich-Wieland stellen fest, dass hegemoniale Männlichkeit „nach wie vor einen erheblichen Stellenwert bei der geschlechtlichen Identifizierung von Schülern“ (Budde/Faulstich-Wieland 2005: 49) besitzt, derer sie sich zur Durchsetzung ihrer Interessen sehr wohl noch bedienen.

marginalisierten, migrantischen Zusammenhängen, haben weniger Chancen auf Bildung und eine feste Arbeit, fallen öfter öffentlich und polizeilich/gerichtlich auf. Von Ressourcen, Statuserwerb, Prestige, Bildungs- und Teilhabechancen ausgeschlossene Jungen und Männer greifen stärker auf Maskulinität als Bewältigung zurück (Aggressivität, Gewaltbereitschaft und Instrumentalisierung des eigenen Körpers)[92], als solche aus höheren Schichten. Doing masculinity stellt für sie eine Bewältigungsstrategie dar und bedeutet Ermächtigung aus ihrer benachteiligten Lage. (vgl. Bentheim u.a. 2004: 52f; Böhnisch 2008: 74)

Alternative Männlichkeiten scheitern bei ihnen durch Androhung der Exklusion (vgl. Faulstich-Wieland u.a. 2004: 225). Jugendzentren können für Jugendliche aus benachteiligten Schichten Orte des Austauschs von schichtspezifischen Wissen, Normen und Verhalten darstellen (vgl. Schweighofer-Brauer/Schroffenegger 2009: 93f). Ausreichend ist das nicht. Soziale Missstände können leicht als Geschlechterfragen verschleiert werden, im Sinne sozialer Gerechtigkeit geht es nicht nur um die Auseinandersetzung mit problematischer Männlichkeit, sondern auch um den Abbau struktureller Ungleichheit (vgl. Bentheim u.a. 2004: 53).

5.7.1 Doing masculinity *und* doing gentleman

Sexistisches Verhalten bei Mädchen oder Respektlosigkeit untereinander haben die Burschen nur unter Gleichaltrigen gezeigt:

> Ein Bursch ruft in der Bar zu Rami, dass Nina oben vor dem Jz sei, Rami rennt sofort rauf. (…) Später sitzt Nina mit anderen am Tisch in der Bar. Hinter ihr sitzt Rami am PC. Unvermittelt ruft er zu Nina runter (er sitzt höher als sie): „Du Schwarzbrot! Du bist ein Schwarzbrot und sie [Ninas Freundin neben ihr] ist ein Weißbrot", Nina antwortet: „Ha! Du gehst ja selber Soli[93], damit du so braun wirst wie ich!" (Protokoll 2011: T28, 2)

Vermutlich ist Rami an Nina interessiert, nähert sich ihr aber auf eine sie abwertende Art und Weise. Vielleicht weiß er nicht, wie er sich ihr anders nähern könnte. Zu mir ist er höflich:

> Ich spiele mit Rami Tischtennis, er spielt besser als ich, oft spiele ich ihm hohe Bälle zu, aber er schmettert nie, obwohl ich ihn beim Spielen mit anderen immer schmettern gesehen habe. Ich spreche ihn drauf an: „Warum schmetterst du nicht?" Er schaut mich nur lächelnd und achselzuckend an. Ich: „Aus Höflichkeit?" Er schmunzelt: „Ja!" Später erzähle ich es Betreuer Alexander, der meint: „Ja, er hat gespielt wie ein Gentleman." (ebd.: T25, 1)

[92] Das normative Ideal eines Mannes verlangt: keinen Schmerz spüren, sich nicht mit Gefühlen auseinandersetzen, Grenzen überschreiten, keine Angst haben, cool und mutig sein, bedrohlich auftreten, sich körperlich aber nicht verbal ausdrücken, Räume besetzen usw. Wer aus diesem Raster rausfällt, wird von den anderen ausgelacht. (vgl. Bentheim u.a. 2004: 52f)

[93] Solarium

Auch in anderen Situationen wird klar, dass eine 25-Jährige einen anderen Status hat, als eine 15/16-Jährige (siehe Nina „Du Schwarzbrot“ oder Milica, die als Hure beschimpft wurde) oder ein 18-jähriger Bursch:

> Martin und Damir pokern, Milica und ich sitzen daneben und schauen zu. Damir (20) fängt gleich an, über Martin herzuziehen: „Ich spiele mit einem Kind“, Martin lachend: „Ich bin 18!“ Damir sagt in die Runde: „Vor einem Monat hab ich’s ihm beigebracht, seitdem schuldet er mir zwei Mc Menüs!“ Dann fallen zwischen den beiden Beleidigungen wie „Du Opfer! Wichser! Oasch! Fick dich!“ Damir tut dabei auf „cool“ und „Macho“, Martin lacht und schmunzelt immer wieder und scheint Damir nicht ernst zu nehmen. (ebd.: T8, 3)

Zu mir ist Damir umso freundlicher: Ich frage ihn am selben Abend, wie er heißt, er sehr höflich: "Damir - und wie heißen Sie?" Ich: "Verena, Aber bitte sag du zu mir", Damir: "Ok" und lächelt mich an (ebd.: T8, 2). So höflich ist er weiterhin geblieben. Allgemein waren die Jugendlichen freundlich zu mir, auch jene, die öfters gegen die Regeln des Jz verstoßen und ab und zu Schwierigkeiten mit den Betreu*ern* haben. Efe z.B. hatte ein paar Tage Hausverbot, zu mir war er zuvorkommend:

> Efe möchte die asiatische Speise kosten, die die Mädchen im Mädchenbetrieb gekocht haben, ich sage, so wie die Betreuerin Kathi es zuvor den Mädchen gesagt hat: „Zuerst Reis und dann die Soße drüber.“ Efe entgegnet: „Ich möchte aber daneben“, dann hält er inne und sagt: „Ich tu wie du sagst“ und leert die Soße über den Reis. (ebd.: T13, 2)

Zu mir verhalten sich die Burschen wie Gentlemen, ich bin älter als sie und die Mädchen ihres Alters, bei denen sie es sich erlauben, respektloser zu sein. Ich habe allerdings keinen autoritären Status, gegen den sie rebellieren oder ankämpfen müssten, einerseits weil ich keine Betreuerin bin, andererseits weil ich eine Frau bin und es nicht um die Aushandlung von Rängen unter Männern gehen kann: An einem Abend kam es zum Streit zwischen Efe und dem Zivildiener, der ihn aufforderte, höflich zu sein, worauf er erwiderte, der Zivildiener habe ihm nichts zu sagen (vgl. ebd.: T28, 3). Doing gentleman und doing masculinity schließen sich nicht aus, sondern sind abhängig vom Gegenüber der Burschen.

5.7.2 Polizei – Gesetz und Gesetzesübertretung

Einige von den Burschen sind bereits mit dem Gesetz in Konflikt geraten[94]. Es scheint nichts Ungewöhnliches zu sein, schon eine Anzeige bekommen zu haben:

> Der Betreuer Bojan redet mit Mehmet über die Polizei, ein paar andere Burschen und der Betreuer Alexander stehen drumherum. Bojan sagt, dass die Burschen eine Ressource bei der Wiener Polizei wären, weil sie türkisch können, sie nehmen immer mehr türkische Burschen. Alexander: „Auch immer mehr Frauen“. Bojan erklärt, dass sie dafür einen perfekten Leumund und Strafregister brauchen. Bei „Strafregister“ grinst Mehmet und sagt: „Dann kann ich eh nicht.“ Das grinsen bleibt ihm bis zum Ende des Gesprächs, in dem Bojan weiter über die Polizei erklärt. (ebd.: T17, 4)

[94] Genaueres ist nicht bekannt, ein Bursch hat eine Bewährungsstrafe wegen schwerer Körperverletzung. Es ist zu vermuten, dass es bei den anderen auch um Gewaltdelikte geht.

Mehmet scheint darüber nicht betrübt zu sein, dass er eine oder mehrere Anzeigen hat. An einem Abend kommen ein älterer Polizist und seine junge Nachfolgerin, um den Jugendlichen Fragen zu beantworten, sie zu unterstützen und sie über die Polizeiarbeit aufzuklären. Der Polizist ist groß und korpulent, hat einen Wiener Akzent und ein freundliches, aber Respekt einflößendes Auftreten. Sie ist um die 20, wirkt taff und beginnt mit der Fragerunde. In der Bar befinden sich vier Betreuer_innen, der Zivildiener, 19 Burschen und ich. Bald wird klar, dass das Verhältnis zwischen Burschen und Polizei ein angespanntes ist:

> Ein Bursch fragt, ob er eine Anzeige bekomme, wenn er einen Polizisten beschimpft, der Polizist brummt: „Nein, warum sollte der dich anzeigen? Der will doch auch nur am Abend in Ruh sein Schnitzel essen!“ (…)
>
> Rami, der schon ein paar Fragen gestellt hat, ruft selbstbewusst aus dem Kreis seiner Freunde: „Wenn ein Polizist mir eine Watsche gibt, darf ich dann zurückschlagen?“ Der Polizist antwortet ungeduldig: „Hat dir schon einmal ein Polizist eine Watsche geben?!“ Rami: „Nein, aber wenn!“ – „Warum sollt dir ein Polizist eine Watsche geben?“ Rami: „Keine Ahnung!“ Der Polizist sich belustigend: „Du bist überhaupt immer das arme Opfer!“ Einige lachen. Dann meint er, dass die Polizei wohl nicht umsonst ausrücken müsse, wenn sie alle hier Unschuldslämmer wären. (…)
>
> Ein Bursch fragt, ob er auch angezeigt wird, wenn er sich mit einem schlägt, der ihn angreift. Sie antworten, dass er die Pflicht habe, auszuweichen – wenn er zurückschlägt, wird er auch angezeigt. Der Bursch wieder: „Auch wenn der andere anfängt und ich mich nur verteidige?“ Sie erklären, dass er die Pflicht habe, sich in Sicherheit zu bringen und sich dabei wehren darf, um dann zu flüchten. Der Bursch wieder: „Auch wenn der mich zuerst schlägt?“ (…) (Protokoll 2011: T23, 3)

Der Bursch meint wohl auch, wie er seine Ehre als Mann bewahren soll. Der Polizist geht genau darauf mit dem Beispiel der Beschimpfung ein: „Bei Ehrbeleidigung darf man sich nicht körperlich wehren, was bei euch auch oft ein Problem sein wird!“ (ebd.: 3) Wenig später gesteht er sich dasselbe Verhalten zu:

> Erkan fragt, ob ihn ein Polizist vom Platz verweisen darf. Er war kürzlich im Park und ein Freund von ihm hat was angestellt, weswegen die Polizei gekommen ist und dann auch ihn nach Hause geschickt hat. Erkan: „Muss ich dann gehen?!“ Der Polizist: „Nein, aber die Frage ist, ob es nicht gescheiter ist, wenn du ‚ok' sagst und dich einfach umdrehst und in einer viertel Stunde wiederkommst. Weißt, da geht es darum, wer der Gescheitere ist, aber ich hab das ja auch, dieses Machogehabe, wenn mich wer deppert angeht, sag ich auch ‚Herst wos is?!' Das wird uns allen so gehen.“ Yusuf steht nickend daneben: „Ja, ja.“ (ebd.: 4)

Die Polizei und die Burschen (es ist zwar eine weibliche Polizistin anwesend, in den Diskussionen geht es nur um männliche Agierende) haben eine konfliktreiche Beziehung, in der es auf beiden Seiten u.a. um Männlichkeit und den Kampf um Ehre geht. An diesem Abend haben sie sich locker austauschen können, einige Burschen haben in Handschellen für Fotos posiert.

5.7.3 Bundesheer

Die Institutionen Polizei und Bundesheer spielen bei den Burschen eine ambivalente Rolle: sie eröffnen die Erprobung von Männlichkeit und begrenzen Handlungsmöglichkeit:

> Betreuerin Daniela, Betreuer Yusuf, Damir, Ramona und Milica sitzen an einem Tisch in der Bar und reden über das Bundesheer.
>
> Yusuf zieht Damir auf: „Bist du jetzt ein richtiger Mann, weil du beim Bundesheer warst?“
>
> Damir lacht verschmitzt: „Ja.“
>
> Yusuf: „Und vorher warst du das nicht?“
>
> Daniela: „Ist Yusuf kein richtiger Mann, weil er Zivildienst gemacht hat?“
>
> Damir lacht: „Doch.“
>
> Daniela: „Ist der Yasin dann kein Mann, weil er Zivildienst macht?“
>
> Damir: „Das sieht man ja, dass er ein Mann ist!
>
> Der Zivi Yasin ruft von der Bar rüber: „Die erzählen euch dort, dass wir alle Weicheier sind, stimmt’s?“
>
> Yusuf: „Was ist so toll daran?“
>
> Damir: „Man lernt schießen, mit einer Waffe umgehen“
>
> Yusuf: „Die lassen euch nicht einmal richtig schießen!“
>
> Damir: „Doch!“
>
> Yusuf: „Nein, die geben euch Platzpatronen und erzählen’s euch nur.“
>
> Damir: „Doch, einmal haben wir schon richtig schießen dürfen!“
>
> Die zwei Mädchen sitzen daneben und hören zu.
> Später erzählt Damir fasziniert Yasin, wie sie einmal sieben Kilometer mit Ausrüstung über’s Gras kriechen mussten und weil sie geratscht haben, mussten sie noch mal vier Kilometer machen. Dann zählt er in Kiloangaben auf, wie schwer die Ausrüstung ist: der Helm, die Stiefel, die Waffe um den Hals, die Munition etc. Er sagt, er würde noch zwei Monate machen, aber so wie die letzten zwei waren, nicht wie die ersten zwei. Damir: „Am x. Oktober war ich fertig, ich schwöre dir, das wird mein Nationalfeiertag! Da werd ich heiraten, da werd ich mein Kind zeugen, da fick ich die Scheißkaserne!“ (Protokoll 2011: T9, 3)

Damir spricht sehr zweideutig über seine Zeit beim Bundesheer. Einerseits ist er fasziniert von der Härte und der Anstrengung, die er auf sich nehmen musste und betrachtet die Zeit als Initiation zum Mann, andererseits hat er es auch gehasst. Seine Aussagen werden von den Anwesenden in Zweifel gezogen, von einer Frau und zwei Männern, die Zivildienst bevorzug(t)en, karikiert.

5.7.4 Schichtzugehörigkeit und Streben nach hegemonialer Männlichkeit

Den Jugendlichen ist durchaus bewusst, einer unteren sozialen Schicht anzugehören. Das äußert sich auch in der folgenden Szene, in der sich Niko mit seiner beruflichen Zukunft auseinandersetzt:

> Als ich zu Dajana (16) und Niko (18) hingehe und frage, ob sie den Fragebogen für meine Diplomarbeit ausfüllen können, sagt Niko etwas abfällig: „Du studierst Pädagogik“, ich: „Woher weißt du das?“ Er: „Weil du eine Frau bist und weil du hier im Jugendzentrum bist. Warum studierst du nicht was Technisches?!“ Ich bin überrascht, dass er das sagt und zucke mit den Schultern. Dann füllen sie aus, er fragt mich, was er bei letzter abgeschlossener Schule

> angeben soll: „Pflichtschulabschluss?! Die werden denken, ich kann nix!“ [Niko arbeitet als Maschinenbautechniker und macht gerade die Berufsmatura, Dajana geht aufs Gymnasium.]
>
> Kurz darauf hakt er nach: „Was hat dir das Pädagogik-Studium gebracht? So viel lernen und wie viel verdienst danach?“ Er meint, dass man so was wie Jugendzentren nicht braucht und dass sie früher oder später gestrichen werden, da fühle er sich im technischen Bereich schon sicherer. Betreuer Bojan hat sich im Laufe des Gesprächs dazugesetzt. Ich sage, dass das Studentenleben sehr schön sei, Dajana: „Ja! Erzähl uns mal vom Studentenleben!“ Als ich anfangen will, sind Niko und Bojan schon bei der Kosten-Nutzen-Rechnung eines Studiums, Bojan meint, dass Berufserfahrung für gute Jobchancen sehr günstig ist und man Qualifikationen auch währenddessen nachholen kann. Bojan erzählt von seinem beruflichen Werdegang und was er alles gemacht hat, unter anderem habe er Anzug getragen. Niko sagt aufgeregt: „Ich würde gerne einen Anzug tragen, schau dich an, wie du jetzt aussiehst.“ Bojan trägt bequeme, sportliche Kleidung. Niko kritisiert, dass Bojan sich jetzt nicht mehr alles leisten könne, Bojan widerspricht: „Na sicher!“ Bojan erzählt uns, dass er im Kasino 5000€ verdient, aber dafür 60 Stunden pro Woche gearbeitet habe, er meint: „Du und ich, wir sind Proleten“. Er sagt, dass es auf das Arbeitszeit-Geld-Verhältnis ankomme, nicht nur auf das Geld. Dann platzt es aus Niko heraus: „Irgendwann bin ich ganz oben!“ Dann habe er Kohle und sei der Boss. Bojan „Ja, das wünsch ich dir von ganzem Herzen! Ich bin der Erste, der dir gratuliert, aber was machst du dann mit dem ganzen Geld?“ Niko lachend: „Ausgeben!“, „Du wirst keine Zeit mehr haben, es auszugeben!“ (ebd.: T20, 3)

Hier geht es nicht um ein Studium aus Interesse seiner Wahl, für Niko scheint das belanglos zu sein. Für ihn geht es darum, sich nach oben zu kämpfen und irgendwann viel Geld zu verdienen und das gehe eben am Besten im technischen Bereich. Bojan betont ihre gemeinsame Herkunft aus demselben sozialen Umfeld, sie sind „Proleten“. Heranwachsende aus sozial benachteiligten Schichten haben schlechtere Chancen auf Bildung, schlechtere soziale Netzwerke und damit schlechtere Chancen auf einen guten Job, wie bei Niko sichtbar wird: Er muss jetzt neben seiner Erwerbstätigkeit mühevoll die Matura nachholen (er beschwert sich öfters, dass er gerade so wenig Zeit habe, ins Jz zu kommen; er kommt nicht in den Genuss eines Bildungsmoratoriums, wie andere Maturant_innen). Bojan hat bereits eine abwechslungsreiche Berufslaufbahn hinter sich und will ihm verdeutlichen, dass das Streben nach „oben“ Stress und wenig Zeit mit sich bringt. Im Unterschied zu Niko besucht Dajana ein Gymnasium und scheint am Studentenleben interessiert zu sein, wenn es aber um Karriere geht, spricht sie nicht mehr mit. Ihre Wünsche und Pläne für die Zukunft bleiben verschwiegen.

Auch bei einem anderen Burschen blitzt an zwei Stellen die Auseinandersetzung mit Studium durch:

> Ich stehe hinter der Bar und helfe gerade ein bisschen aus. Ein Bursch bestellt zwei Getränke, Rami kommt zur Bar und bestellt ebenfalls etwas. Ich vergesse, was der erste bestellt hat und schaue kurz nachdenkend mit zusammengezogenen Augenbrauen drein, Rami „Jetzt bist du überfordert! Das ist nicht so einfach wie studieren, was?!“ (ebd.: T21, 2)
>
> [Zu Beginn der Gruppendiskussion befinden sich noch sieben Jugendliche im Raum, sie reden alle durcheinander, es gelingt mir nicht Ruhe zu schaffen, Anm. V.U.] Rami bemerkt das und sagt: „Ham wir dich überfordert? *Wir* sollten studieren gehen!“ (Diskussion 2, 2011: 3).

Rami ist 15 Jahre alt, hat den Hauptschulabschluss und ist arbeitslos[95]. Es macht den Anschein, als wolle er mich als Studentin ein wenig degradieren, um sich selber zu erhöhen.

Das eigene Auto als Statusobjekt spielt in folgenden Szenen eine wichtige Rolle:

> Marko sucht schon seit ein paar Tagen im Internet nach einem Auto zweiter Hand. Betreuer Yusuf geht zu ihm hin und fragt: „Warum willst du so viel Geld ausgeben? 1500 €?! Warum muss es unbedingt ein BMW sein?“ Marko: „Ich weiß nicht.“ Yusuf: „Aber wir sind auch so. Ich hab mein Auto um 600€ gekauft.“ (ebd.: T13, 3)

Marko ist sich nicht bewusst, warum er gerade ein teures Auto will oder mag nicht sagen, dass er ein Prestigeobjekt besitzen möchte, der Betreuer zeigt sich verständnisvoll, zeigt aber auf, dass es auch anders geht. Schließlich hat Marko einen BMW gekauft:

> Marko spielt in der Bar vor einer Gruppe lachender Jugendlicher Gitarre und singt dilettantisch dazu auf Serbisch. Ein Bursch geht vorbei, lacht ihn aus und sagt er kann nicht singen, Marko steht grinsend auf und ruft: „Ich fahr mit meinem BMW in deine Wohnung!“ Rami ruft unterstützend: „Ja, mit seinem 316er BMW!“ (ebd.: T20, 1)

5.8 Mädchen und Raumenteignung

In einigen Szenen haben es Burschen durch dominante Verhaltensweisen geschafft, die Mädchen von ihren Plätzen zu verdrängen. Das folgende Kapitel will näher darauf eingehen, wie sie das schaffen.

> Milica hat sich die Fernbedienung geschnappt und schaut Simpsons, Sinan kommt, er setzt sich neben sie hin und will ihr die Bedienung wegnehmen. Sie werden beide handgreiflich und reißen an der Fernbedienung. Milica: „Nein!“ und lächelt, sie schlagen (nicht fest) und lachen. Ihre Hände haben sich zu einem ringenden Knäuel verschlungen. Dann schafft es Milica, sich und das Gerät aus Sinans Fängen zu befreien. Er nimmt ihr Iphone weg, das auf dem Tisch liegt, sie greift danach. In dem Moment reißt er ihr die Fernbedienung aus der Hand und zappt weiter. Milica: „Nein, ich will das nicht schauen! Ich will Simpsons! Schalt um!“ Sie klingt ein bisschen wie ein trotziges Kind. (ebd.: T9, 4)

Sinan erweist sich nicht als körperlich stärker als Milica, schafft es dennoch, sich durchzusetzen, Milica zieht den Kürzeren. Die Situation ist locker, wie ein Spiel. Nachdem sich Sinan durchgesetzt hat, mimt Milica ein quengelndes Kind, um ihren Platz „zurückzuerobern“. In der nächsten Szene wird klar, dass sie auch mitspielt, damit es Sinan gelingen kann, seine Wünsche gegen ihren Willen durchzusetzen:

> Fair Trade Projekt: Sinan und Milica stehen mit Betreuer Alexander und Praktikantin Anna vor dem Flipchart. Sie wollen zusammen aufschlüsseln, wieviel die Näher_innen bei einer Jeans verdienen. Sie diskutieren darüber und Milica schreibt mit einem Edding die Kosten dazu. Sinan nimmt ihr den Stift weg, Anna schreitet ein: "Nein, lass sie schreiben, sie will", er hört nicht gleich hin, Anna wiederholt es, er und Milica grinsen. Sinan: "Ich will!" und fragt Milica siegessicher lächelnd: "Willst du, dass ich schreibe?" Sie lächelt zurück: “Ja.” Anna schaut missmutig drein, Sinan lacht und schreibt weiter. (ebd.: T5, 3)

---

[95] Als die Personalchefin einer führenden Wiener Bank zu Besuch kommt, um den Jugendlichen Tipps für eine erfolgreiche Bewerbung zu geben, will er, aus unbekannten Gründen nicht hin, als ein Betreuer fragt, ob er nicht teilnehmen möchte. Er scheint kurz zu grübeln, spielt dann aber weiter Tischtennis.

Die Frage ist, warum sie mitspielt. Der Praktikantin Anna gefällt es gar nicht, zu sehen, wie Milica sich unterordnet und kann sie auch nicht mehr unterstützen. In der folgenden Szene wird Milica von einem Burschen verteidigt, damit sie dort bleiben kann, wo sie ist:

> Neven, Damir, Milica und Ramona haben die Plätze um den Wuzzeltisch eingenommen, Rami und Sinan stehen daneben. Neven geht von seinem Platz weg, den gleich Sinan einnimmt. Rami zu Sinan: „Lass mich! Ich war vor dir da!“ Sinan: „Nein“ und rührt sich nicht, Rami: „Milica, geh!“, Damir empört: „Das ist meine Partnerin!“ Milica sagt nix, lächelt aber. Ramona sagt genervt: „Ich geh“ und geht. (ebd.: T8, 2)

Rami fragt, nachdem er Sinan verdrängen will, der seinen illegitimen Platz mit einem einfachen Nein behalten kann, die Nächsttiefere in der Rangordnung, Milica, wahrscheinlich weil sie jünger ist als Ramona. Sie verteidigt sich nicht selbst, das übernimmt ein anderer für sie. Rami würde es vermutlich nicht wagen, Damir wegzuschicken, der fünf Jahre älter ist. Schließlich geht Ramona „freiwillig“, die von Rami wahrscheinlich als nächste gefragt worden wäre. Milica ist gleich alt wie Rami, er hätte es geschafft, ihren Platz einzunehmen, wäre nicht Damir gewesen. Sie hat sehr wahrscheinlich aufgrund von Geschlecht die schlechteren Karten als Rami. Milica wird aber auch (bzw. schon wieder, s. Kap. 5.4) übersehen:

> Beim Wuzzelturnier: Milica und Damir spielen gegen Hasan und Daniel. Damir scheint wie immer mehr hineingesteigert zu sein als Milica, er flucht, ist hektisch und ruckelt aggressiv an den Hebeln. Milica wirkt zwar nervös, aber konzentriert, sie kaut Kaugummi, macht Blasen und schießt einige Tore. Milica und Damir gewinnen, Daniel und Hasan gratulieren Damir, indem sie sich umarmen und sagen: „Super Spiel!“ Damir: „Danke Bruder!“ Milica steht daneben und lächelt. (ebd.: T12, 1)

Ihr wird nicht gratuliert, sie wird übersehen oder nicht beachtet, obwohl der Sieg auch ihr Verdienst war. Sind die Burschen einmal weg, bemerken die Mädchen (und ich) Folgendes:

> Die Burschen sind plötzlich verschwunden, beim Wuzzeltisch bleiben Ramona, Mira, Milica und ich übrig. Ramona und Milica fragen Mira und mich, ob wir mitspielen möchten. Wir fangen an, es wird gleich ruhig, wie die Ruhe *nach* dem Sturm und Milica sagt: "Gleich urchillig, wenn die Burschen weg sind, nur wir Mädels”, Ramona: "Ja, schau niemand dreht[96] mehr!" Wir spielen und Mira und ich verlieren. Danach tauschen wir Plätze und spielen nochmal. (ebd.: T9, 2)

Es fällt auf, dass die Stimmung nicht mehr so aufgedreht ist, wie vorher. Niemand scheint sich mehr „ordentlich“ inszenieren zu müssen.

5.8.1 „Wieso haben wir eigentlich keine Mädchen?“ – Sexismus

> Milica sitzt vor dem PC und surft im Internet, neben ihr steht eine Freundin, Murat kommt die Treppe runter und schreit laut: "Steh auf, Hure[97]!" und grinst dabei, er schreit noch ein paar mal

[96] Drehen an den Griffen des Tischfußballtisches.

[97] Ich bin mir ziemlich sicher, dass er „Hure“ gesagt hat, aber nicht ganz. Meine Zweifel kommen vor allem aus meinem Unglauben, dass er so etwas sagen könnte. Ich war ziemlich paff, außerdem haben beide gelächelt, was mit der Härte der Beleidigung nicht übereinstimmt. Hätte er „du Blöde!“ gesagt, hätte ich wahrscheinlich nicht solche Zweifel, mich verhört zu haben, schließlich hat er geschrien.

> “Steh auf!” Sie lächelt und steht schließlich auf. Er setzt sich hin und schaut sich eine Wettseite an. Milica steht neben ihm und sagt: "Du gewinnst eh nicht" und lacht, dann fährt sie ihm lächelnd durch die Haare und sagt dabei: "Was würdest du machen, wenn ich das tu?" Er: "Fick dich." Sie lächelt immer noch, als sie mit ihrer Freundin zum Wuzzeln geht. (ebd.: T4,1)

Milica ist 15, Murat vielleicht etwas älter als sie. Er schafft es, sie von ihrem Platz zu vertreiben, sie geht aber nicht weg, sondern bleibt kurz. Richtig ernst zu sein, scheint die Situation also nicht. Milica wirkt nicht besonders betrübt, über die Beschimpfung und schlechte Behandlung von Murat und berührt sogar zärtlich seine Haare. Sie fragt aber, was wäre, wenn sie so zu ihm wäre. Er geht nicht darauf ein und weist sie forsch zurück. Vielleicht denkt sie, er sagt es gerade nur, um sein Ziel zu erreichen, was sein Verhalten aber nicht weniger respektlos macht. Dass Sexismus ein Mittel ist, um Mädchen zu vertreiben, zeigt auch folgende Situation:

> In der Nachbesprechung erfahre ich, was sich in der Bar abgespielt hat: Ivan, der durch seinen modischen Kleidungsstil auffällt, sei an den türkischen Burschen vorbeigegangen. Einer von ihnen habe sich über ihn lustig gemacht: „Was hat der für eine Frisur?!“ Der Zivi Yasin habe geantwortet: „Er hat aber eine Freundin!“ Darauf habe ein Jugendlicher gefragt: „Wieso haben wir eigentlich keine Mädchen?“ Yasin habe den Betreuer Bojan gerufen, der ihnen gesagt habe, dass es Mädchen bei ihnen nicht aushalten würden. Hasan soll darauf gesagt haben, dass es keine auch nur einen Tag bei ihnen aushält.
>
> Wieder in der Nachbesprechung: Bojan erzählt, was am Vortag passiert sei: Sinan und Cem haben vom Jugendzentrum (im Keller) aus zu zwei Mädchen, die davor gestanden seien, raufgeschrien: „Kommt runter und blast meine Eier!“ Bojan, der zufällig vorbeigekommen sei, habe es gehört und sie in die Schranken gewiesen. Die Mädchen seien gegangen. (ebd.: T17, 5)

Sie besetzen die Räume und verdrängen durch ihr Machogehabe die Mädchen, auch wenn nicht gewollt. Das muss aber nicht heißen, dass sie sich durchgängig sexistisch verhalten. Der Grad lässt sich steigern, von Verdrängung vom Platz bis zur Verdrängung von der Einrichtung. Milo meint im Interview, die Mädchen möchten nicht angemacht werden und kommen deswegen nicht (vgl. Diskussion 1, 2011: 23). Auch an anderen Stellen weisen mehrere Jugendliche darauf hin, dass es vielen Mädchen im Jz wegen des Verhaltens der Burschen nicht gefällt:

> V: Ja aber warum sind keine - warum sind kaum Mädchen hier? ((die Jugendlichen reden aufgeregt ineinander))
> Kerim: Ja sie haben Angst
> (…)
> Selina: Ich hab viele Freunde
> V: Freunde und Freundinnen?
> Kerim: Na na nur
> Enes: Na Freunde ((z z z))
> Kerim: Nur Jungs
> Selina: Ja genau
> V: Nur Jungs?
> Kerim: mhm

Selina: Ja aber auch Mädchen die aber nicht hierher kommen
V: Aha und wieso nicht?
Kerim: Die haben Angst vor uns
Selina: Wegen denen da ((sie zeigt auf die Burschen))
V: Wieso? ((Kerim, Cem und Enes lachen))
Selina: Weil die Psychopathen sind ((Enes und Kerim murmeln kurz))
Cem: **Und was hab ich jetzt gemacht?!**
Selina: Was habts nicht gemacht?!
Enes: **Ham wir vergewaltigt oder was?!** ((Selina lacht leise)) (Diskussion 2: 7ff)

Gleich zu Beginn äußert Kerim, dass einige Mädchen nicht kommen, weil sie von ihnen, den Burschen, eingeschüchtert sind. Wenig später in der Diskussion sagt Kerim, eine Freundin von Selina habe behauptet, er habe etwas bei ihr gemacht, Kerim streitet ab, er habe nur mit ihr geredet. Sie wollen mir nicht weiter sagen, um was genau es geht (vgl. ebd.: 11). Während des Interviews hat Kerim einige Male seinen Laserpointer gezuckt und sowohl auf mich als auch auf Betreuerin Daniela (die kurz reinkam, um Ruhe zu stiften) gezielt, wo er nicht hinzielen sollte. Vermutlich hat Kerim Selinas Freundin auf ähnliche Weise belästigt. Selina hat fast nur männliche Freunde, die aber anscheinend nicht sexistisch sind, da Selina sie von den Burschen des Jz, den „Psychopathen", abgrenzt. Die Burschen regen sich wegen des Vorwurfs von Selina auf: Was kann denn schon so schlimm sein, was sie machen? Besonders Enes, der ruhigste der drei Burschen, ist verärgert und wehrt sich gegen das „bad guy"-Image, so was Gewalttätiges, Grenzüberschreitendes wie vergewaltigen tun sie nicht.

Auch die jüngeren Burschen vermuten, dass viel weniger Mädchen kommen, weil sich einige Burschen sexistisch verhalten:

V: Und wieso glaubt ihr das weniger Mädchen herkommen?
Zoran: Weil -- keine Ahnung
Thomas: Weil die Jungs pervers sind - die anderen
Zoran: **Mann red** - kannst du normal reden?!
V: Waren früher eigentlich mehr Mädchen im Kinderbetrieb?
Thomas: Es war früher immer gleich - dann ham sich die Zeiten verändert und alle Mädchen sind gegangen. (Diskussion 4, 2011: 2f)

5.8.2 Die Verteilung von Mädchen und Burschen auf die Betriebe

29-mal wurde die Auslastung des Jz nach Geschlecht und Betriebsart erhoben. Im Diagramm 3 werden die Verteilungen der Besucher_innenzahlen als so genannte Boxplots dargestellt. Die vertikale Linie zeigt dabei die Spannweite der Verteilungen, die horizontale Linie den Median und die Begrenzungen der Boxen das untere bzw. obere Quartil der Daten.

Im gemischten Betrieb zeigt sich, dass sich die Verteilung der Geschlechter stark unterscheidet. Einerseits ist der Maximalwert bei den Mädchen viel niedriger, aber auch die Mediane der beiden Verteilungen weichen stark voneinander ab. Die Zahlen verdeutlichen, dass Burschen das Jz viel häufiger besuchen als Mädchen.

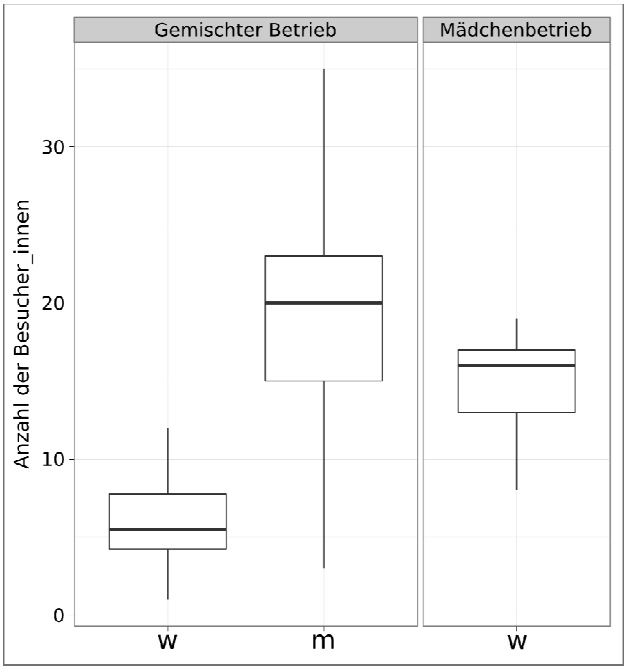

Diagramm 3

Vergleicht man den gemischten Betrieb mit dem Mädchenbetrieb, so fällt auf, dass letzterer von Mädchen viel häufiger besucht wird. Allerdings ist auch die Zusammensetzung dieser Gruppe anders. Während in den gemischten Betrieb nur wenige Mädchen türkischer Herkunft kommen, sind es im Mädchenbetrieb viel mehr (s. Kap. 5.3.2).

Besucherzahlen für den Burschenbetrieb fehlen, da ich als Frau dort nicht zugelassen bin. Zwei Burschen, Markus und Milo, berichten in der Diskussion, dass es dort um einiges weniger Besucher gibt und auch sonst die Stimmung viel ruhiger sei als im geschlechterübergreifenden Betrieb (vgl. Diskussion 1, 2011: 7). Bei meinem letzten Feldaufenthalt erzählte Kerim, er und einige seiner Freunde haben eine Petition gestartet, damit die Mädchen auch in den geschlechtshomogenen Burschenbetrieb kommen dürfen (d.h. der Betrieb sollte abgeschafft werden) (vgl. Protokoll 2011: T31, 2). Es erscheint etwas merkwürdig, dass es weniger Burschen im Buschenbetrieb gibt als sonst, da auch im gemischten Betrieb manchmal sehr wenige Mädchen anwesend sind, dafür aber immer noch viele Burschen. Wie im Jahresbericht verlautet, kommen die Betreuer_innen dem Wunsch der Burschen teilweise entgegen und werden in Zukunft aus den Burschenbetrieb-Tagen öfters geschlechterübergreifenden Betrieb machen.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, warum es zwar Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund im Mädchenbetrieb gibt, aber keine im geschlechtergemischten Betrieb.

5.8.3 Der Mädchenbetrieb: Raum für Mädchen türkischer Herkunft

Während der Erhebung wurden verschiedene Aktivitäten wahrgenommen: kochen, Wii-Spiele spielen, backen, tanzen, Hausübungen erledigen, Musik hören, Internet surfen. Wie auf Diagramm 3 sichtbar, ist der Mädchenbetrieb weniger besucht, als der gemischte Betrieb, wirkt aber sehr belebt.

Es gibt zwei lose Cliquen, die jüngeren Mädchen (zwischen 11 und 13 Jahre alt, slowakischer, österreichischer, kroatischer, bosnischer, serbischer, türkisch-kurdischer, rumänischer Herkunft) und die älteren Mädchen (zwischen 14 und 15 Jahre alt, vor allem türkischer Herkunft, ein Mädchen kommt aus Polen). Im Folgenden geht es um die Mädchen der letzten Gruppe.

Die Betreuerinnen Kathi und Daniela besprechen zusammen mit Fatima und Esma Beziehungen, Heirat, Kopftuch:

> Esma sagt, sie will nächstes Jahr auch ein Kopftuch tragen. Sie erzählt, dass sie zu ihrer Mutter immer wieder sage, „nächstes Jahr, nächstes Jahr". Ihre Mutter wünsche es sich, sie sagt aber, andere in ihrem Freundeskreis hätten auch erst mit 18 begonnen eines zu tragen. Esma wiederholt, sie möchte Kopftuch tragen, weil es im Koran steht. Sie berichtet, dass Frauen, die aus der Türkei nach Österreich kommen, plötzlich beginnen Kopftuch zu tragen, weil sie es hier auch bei anderen Türkinnen sehen, in der Türkei selber sei es nicht so streng. Hier wollen diese Frauen stolze Kopftuchträgerinnen sein. Esma zeigt mit einem Tuch vor, wie es gebunden werden muss. Fatima, die ihr gegenüber sitzt, macht Scherze, zeigt ihr die Zunge und verdreht die Augen. Esma warnt sie lächelnd: „Ich schlage dich! Arschloch!"(…)
>
> Esma erzählt, dass manche dazu gezwungen werden, Kopftuch zu tragen und geschlagen werden, wenn sie's nicht tun. Manche würden damit aus dem Haus gehen und es gleich abnehmen. Fatima spielt mit ihrem Halstuch und bindet es sich albernd und kichernd um den Kopf. Auch Fatima sagt im Laufe des Gesprächs, sie möchte mal eines tragen. Esma meint, man müsse das Kopftuch wirklich tragen wollen. Wenn man es nicht wirklich selber will, ist es Sünde, Kopftuch zu tragen und man könne es gleich wieder abnehmen. Esmas Mutter frage sie immer wieder, wann sie Kopftuch tragen werde, ihrem Vater sei das egal. Die Betreuerinnen fragen, wo sie den Unterschied zwischen Zwang und Freiwilligkeit sieht, wenn ihre Mutter ihr die ganze Zeit sage, sie solle eins tragen. Sie antwortet, es ist Zwang, wenn man geschlagen wird, damit man eins trägt. (…)
>
> Daniela wendet ein, dass man mit Kopftuch die Frisur aber nicht mehr sehen könne, Esma erwidert, man kann auch mit dem Kopftuch eine „Frisur" machen, es gebe verschiedene Bindtechniken, manche wickeln sich ein zweites Tuch innen herum, damit das Kopftuch außen so nach oben geht (sie zeigt es). (ebd.: T10, 1f)

Der Umgangston unter den Mädchen ist sowohl im gemischten als auch im Mädchenbetrieb ist nicht besonders feinfühlig, sie beschimpfen sich öfter, reden auch davon, sich gleich zu schlagen, was aber nie ernst gemeint war. Es konnte nie beobachtet werden, dass ein Mädchen ein anderes schlägt, wie es unter den Burschen übliche Praxis ist. Die Mädchen der Clique, zu denen Esma und Fatima gehören, tragen enge Jeans, Leggings, Schuhe mit Absatz und sind leicht geschminkt. Besonders Esma ist immer schön gekleidet (hier handelt es sich nicht nur

um eine subjektive Meinung der Forscherin, auch eine Betreuerin sagte einmal: "Esma, du Stylerin! diese Leiberl sind jetzt voll in und wer trägt's? Die Esma!" (ebd.: T4, 3)). Wahrscheinlich ist ihr Wunsch, sich schön zu kleiden, einer der Gründe, weshalb sich Esma widersprüchlich zum Kopftuch äußert: Einerseits möchte sie es als gläubige Muslima tragen, weil es, wie sie sagt, im Koran steht. Andererseits schiebt sie es Jahr für Jahr hinaus. Hier zeigt sich, wie Normen, die dem Subjekt vorausgehen, es formen. Esma möchte der Norm einer guten Muslima entsprechen, woran sie auch von ihrer Mutter immer wieder daran erinnert oder dazu gedrängt wird. Gleichzeitig möchte sie der Norm nachkommen, schön zu sein und sich schön anzuziehen, was sie mit Kopftuch nur mehr eingeschränkt machen kann. Während der Beobachtungszeit wurde im Jz kein Mädchen mit Kopftuch gesehen.

Im Gespräch der Betreuerinnen, Fatima und Esma geht es nun um Beziehungen und Familie:

> Fatima sagt, sie darf offiziell keinen Freund haben, nur versteckt oder gar nicht. Ihre Eltern sind gegen Zwangsheirat, wenn sie heiraten möchte, soll sie es ihren Eltern sagen, so war das auch bei ihrer Schwester. Beide Mädchen möchten zwei Kinder, Esma sagt lachend, ihr Mann werde sich um die Kinder kümmern, auf jeden Fall solle er mithelfen. Beide wollen arbeiten. Die Betreuerin Daniela fragt die zwei, ob sie denn heiraten müssen. Sie erklärt, dass für sie mit dem Freund zusammenziehen und ein Kind kriegen noch nicht heißt, dass sie heiraten möchte. Esma und Fatima stimmen darin überein: „Bei uns geht das nicht. Zuerst heiraten, dann Kinder kriegen". Fatima: „Ihr dürft ja alles." (ebd.: T10, 2)

Im Gespräch taucht eine Ihr-Wir-Gegenüberstellung, eine Differenz auf: Die Mädchen meinen, bei „Uns", den Türk_innen, geht das nicht. Fatima schiebt gleich einen Satz nach, dass bei „Euch" alles erlaubt ist. Den Mädchen werden normative Restriktionen auferlegt bzw. tragen sie sie in sich: sie sollen Kopftuch tragen, offiziell keinen Freund haben, Jungfrau bleiben, zuerst heiraten, dann Kinder kriegen. Gleichzeitig sind sie mit einer Mehrheitsgesellschaft konfrontiert, in der sich Mädchen und Frauen nicht an diese Regeln halten müssen. Der Betreuer Yusuf berichtet über die patriarchalen Strukturen in vielen türkischen Familien, in denen das gilt, was der Vater sagt. Die älteren Brüder haben auf ihre Schwestern aufzupassen bzw. sie zu kontrollieren. Um der Reihe von Verboten und der Kontrolle zu entgehen, heiraten viele junge Frauen sehr früh, mit 20. Sie denken, sie seien in der Ehe frei, „aber der Schuss geht oft nach hinten los" (ebd.: T5, 1).

Fatima ist mit Ala befreundet mit der sie öfters im Jz Zeit verbringt. Im Gegensatz zu Fatima scheint Ala, die vor sechs Jahren von Polen nach Wien gezogen ist, viele Kontakte zu anderen Burschen zu haben. Im Mädchenbetrieb reden sie oft über Alas Beziehungen zu Burschen; Fatima scheint dazu ein zwiespältiges Verhältnis zu haben :

> Ala sagt, sie kennt viele Burschen, von der Schule, von der Nachbarschaft, vom Park: „Ich lebe im Park!" Sie lacht. Fatima fängt an, Alas Freunde aufzuzählen: „Mustafa, Abdul, …" (…)

> Ala wird auf ihrem Handy angerufen, Fatima fragt, ob es Danilo ist, Ala: „Nein es ist Mustafa!“ Sie telefoniert und will scheinbar einen Treffpunkt mit ihm ausmachen: „Wie lange brauchst du zur xy-Gasse? (…) Ich finde dich trotzdem“ und lacht, Fatima schreit grinsend immer wieder ins Handy: „Sie nützt dich aus – Sie nützt dich aus!“ (ebd.: T17, 1)
>
> Fatima sagt spöttisch: „Ala geht mit Abdul, sie flirtet mit Abdul“, Ich frage ob das der war, der letztens da war, um ein Glas Wasser zu trinken, Fatima bejaht und sagt leicht abschätzig „Abdul, der Araber“. (ebd.: T15, 1)
>
> Der Zivildiener Yasin kommt und fragt, ob er die Halloweenbeleuchtung abnehmen kann, Daniela sagt zu Yasin, dass jetzt Mädchenbetrieb ist und fragt die Mädchen: „Ist es in Ordnung für euch, dass der Yasin vorne ist?“ Fatima sagt achselzuckend: „Ja. Was soll er schon machen?! Er ist eh schwul.“ Esma stößt sie mit dem Ellbogen, Fatima: „Was?! Das hat er eh nicht gehört!“ (ebd.: T17, 2)

Es ist verwunderlich, warum Fatima sagt: „Was soll er schon machen?! Er ist eh schwul.“ Was könnte er machen? Kontakt zu ihr aufnehmen, so wie Ala zu den Burschen? Ist sie neidisch auf Ala oder findet sie Alas Kontakt zu vielen Burschen verwerflich? Vielleicht hält sich Fatima Burschen auf Distanz, damit es für sie nicht in Frage kommen kann, sich auf einen einzulassen. Vielleicht könnte sie die für sie gültige normative Vorstellung, keinen Freund zu haben, verletzen. Auf die Frage, was man braucht, um glücklich zu sein, nennt Fatima im Interview Freundinnen und einen Freund (vgl. Interview 3, 2011: 11). Ihre Aussagen („Ihr dürft eh alles!“, das Aufzählen der männlichen Freunde ihrer Freundin Ala, „Was soll ein Schwuler schon machen?!“) deuten darauf hin, dass sie sich mit der Thematik „Freund haben oder nicht“ auseinandersetzt.

Die Mädchen türkischer Herkunft aus dem Mädchenbetrieb kommen nicht in den gemischten Betrieb, Mädchen ex-jugoslawischer Herkunft dagegen schon.

> Die Betreuerin Kathi fragt Fatima und Esma, ob sie heute am Abend in den gemischten Betrieb kommen wollen: „Ihr wisst ja, ihr seid herzlich willkommen!“ Fatima: „Ich würde ja, aber du weißt ja“, Kathi: „Aber wenn du irgendwie kannst…“, Esma sagt: „Ich kann nicht, ich habe Kopf weh!“ Kathi: „Achso? Jetzt auf einmal?“ Esma: „Nein wirklich, schon den ganzen Tag.“ Die Mädchen sind nicht gekommen (Protokoll 2011: T13, 1)

Im Interview hat Fatima gemeint, sie möchte nicht in den gemischten Betrieb, fühle sich aber als 14-Jährige unter 19-Jährigen zu jung, „ich möchte überhaupt nicht mal“ (Interview 3, 2011: 2). Dagegen gibt es einige 13-jährige Burschen, die sich schon trauen, sich Raum im gemischten Betrieb anzueignen. Die Betreuerin Daniela berichtet über einen weiteren Grund, warum Fatima nicht kommen mag. Ihr älterer Bruder (20) ist dort und sie möchte nicht, dass er sieht, wie sie unter Freund_innen so ist (vgl. Protokoll: T31, 2). Wie Zivildiener Yasin mitteilt, kommt Fatimas Clique noch in den Betrieb für Teenies, obwohl sie schon zu alt dafür sind. Sie trauen sich nicht oder dürfen vielleicht nicht in das für ihr Alter entsprechende Angebot und stecken auf einer Stufe fest.

Aus dem Interview mit den Betreuern Bojan und Alexander geht hervor, dass sie im Jz den Mädchen Raum bieten und ihr Selbstbewusstsein stärken möchten, denn im Gegensatz zu ihnen haben die männlichen Gleichaltrigen mit türkischem Hintergrund, kein Problem mit Raumaneignung. Der Betreuer Bojan meint, dass bei den Mädchen familiäre Barrieren dahinterstecken, sich Raum zu nehmen. Die Eltern übergeben den Auftrag, die Mädchen am Jz nicht teilhaben zu lassen, an die älteren Brüder, die über die Schwestern wachen. (vgl. Diskussion 7, 2012: 7)

Diese Barrieren äußert Fatima in einem anderen Kontext im Interview: Väter seien strenger als Mütter, sie wünschen sich eine perfekte Tochter, über die sie sagen können: „meine Tochter geht in die HAK (…) meine Tochter is sehr brav sie ist sehr gescheit (V: mhm) und sie hatte keinen Freund“ (vgl. Interview 3, 2001: 6). Im Jz hätten die Mädchen sehr viel Kontakt zu Burschen. Wie bereits erwähnt, möchte Fatima sich im Jz nicht dem Blick des Bruders aussetzen. Auch die Betreuerin Daniela berichtet, dass Sinan (16) seine Schwester Yasemin (11) mit „strengem Abi[98]-Getue“ heimschickte, als sie einmal kurz mit ihren Freundinnen im Betrieb für die älteren Jugendlichen bleiben durfte, um ihren Tanz aufzuführen. Yasemin habe begonnen zu weinen, Betreuerin Daniela habe davon Wind bekommen und Sinan gesagt, er habe das nicht zu bestimmen. Yasemin ist noch geblieben. Sie vermutet, dass Sinan die kleine Schwester einerseits nicht in seinem „Revier“ als Älterer haben möchte und er andererseits nicht wolle, dass sie sich am Abend noch draußen aufhalte (vgl. Protokoll T31, 2).

Im Betreuer-Interview meint Alexander, sie stoßen an ihre Grenzen, sie können nicht in die Familie treten und mit den Eltern reden (vgl. Diskussion 7, 2012: 7). Die Mädchen selber möchten in den offenen Betrieb kommen, sie haben aber, so Bojan, den guten Ruf der Familie zu bewahren und vermitteln gleichzeitig, dass es „eh auch ihr eigener Wunsch is ähh früher zu Hause zu sein“ und dass „des eh olles ned so oag is“ (ebd.: 8). Alexander und Bojan vergleichen ein Mädchen österreichisch-slowakischer Herkunft, die gegen den Vater rebelliert, sich Miniröcke anzieht, schminkt und fortgeht (und ein ausgelassenes Sexualleben hat, Anm. V.U.). Sie bezweifeln beide, ob das eine gute Lösung ist, meinen aber, dass so was für die Mädchen türkischer Herkunft gar nicht in Frage kommt und sie sich das nie trauen würden. Eine Ausnahme für Raumergreifung im Jz sei Amara, ein sehr selbstbewusstes Mädchen, deren Eltern aber auch liberaler eingestellt seien. Die Betreuer halten fest, dass sie

[98] Abi ist der älteste Bruder in einer türkischen Familie, Abla die älteste Schwester.

die Mädchen nicht aus religiösen Geboten und Traditionen befreien können, sie möchten aber einen Korridor errichten, ohne dass ihnen die Eltern verbieten, überhaupt das Jz zu besuchen. (vgl. ebd.: 8ff)

5.8.4 „Bist du keine Jungfrau, bist du eine Hure“

> Milo, Barbara, Nina und Praktikantin Marina sitzen am Tisch und reden über Ninas Bruder. Nina: „Er sagt mir auch, was ich zu tun habe und ist er jünger als ich!“ Sie lacht sarkastisch: „und ich mache es auch!“ Marina sagt lächelnd: „Das ist dann blöd.“ Dann reden sie über Kondome und Verhütung, Barbara: „Kondome schützen auch nicht 100%ig“, Marina: „Ja aber das ist bei allen so, das müssen sie draufschreiben!“ Ich: „Das stimmt aber leider, dass sie nicht 100%ig schützen.“ Marina: „Ja aber immer besser mit!“ Ich nicke: „Ja!“ Nina: „Am Besten ist überhaupt keinen Sex zu haben!“ Milo: „Leichter gesagt als getan!“ Nina: „Nein wieso?! Ich hab keinen Sex!“ Barbara: „Ich auch nicht!“ Milo: „Wie alt seid ihr?“ Nina: „16“, Barbara: „14“, Milo: „Ja mit 14 ist das nicht schwer, aber mit 16? Alle Achtung!“ (Protokoll 2011: T28, 2)

Es wirkt sehr patriarchal, dass der Bruder der älteren Schwester sagt, was sie zu tun hat. Nina propagiert als Norm, überhaupt keinen Sex zu haben. Wie sich zeigen wird, bedeutet Jungfräulichkeit einen Gewinn von Ansehen bzw. „Achtung“ (Milo).

In zwei Interviews wurde ich gefragt, ob ich noch Jungfrau bin („Zoran: Sind Sie noch Jungfrau? ((Thomas lacht))“ (Diskussion 4, 2011: 4, vgl. auch Diskussion 2, 2011: 16)). Es war mir nicht klar, warum sie mich fragen, also habe ich bei Kerim nachgefragt:

> Ich rufe Kerim zu mir her und frage ihn, wieso er mich in der Diskussion gefragt hat, ob ich noch Jungfrau bin. Er leugnet zunächst: „Nein, ich hab dich nicht gefragt“ Ich: „Doch, hast du.“ Kerim: „Ich weiß nicht mehr, warum ich dich gefragt habe“, schließlich rückt er raus: „Wenn man weiß, ob sie noch Jungfrau ist, weiß man, ob sie ein gutes Mädchen ist oder nicht. Ok, in deinem Alter, ab 18, 20 ist es normal, nicht mehr Jungfrau zu sein, mit 15, 16, da weiß man gleich, wie sie is. Wenn sie Jungfrau ist, dann ist sie gut, wenn nicht dann ist sie-“, er bricht ab. Ich: „Was ist sie dann?“ Kerim: „Du weißt was ich meine!“ Er ruft sich Verstärkung: „Rami, komm her!“ Ich „Nein, sag du es mir!“ Rami geht weiter. Kerim: „Nein, das kann ich dir nicht sagen, das sagt man nicht.“ Ich: „Und wenn sie dann mit jemandem zusammen ist und dann Sex mit ihm hat?“ Kerim grinst: „Einmal ficken, weiterschicken!“ Zivi Yasin steht neben uns und sagt: „Du weißt schon, dass es im Islam auch für Burschen verboten ist?!“ Kerim: „Weiß ich eh, Burschen sollen auch nicht“, Yunus am Tisch neben uns hat gehört, worüber wir sprechen und sagt: „Du bist eh keine Jungfrau mehr!“ Kerim steht auf und grinst: „Halt die Klappe!“ und tritt Yunus gegen die Füße. (Protokoll 2011: T30, 1)
>
> Yasin erzählt mir später, was passiert ist, als ich weg war. Kerim habe ausgesprochen, dass ein Mädchen eine Hure ist, wenn sie Sex hatte. Der Betreuer Yusuf hat sich eingeschaltet und dagegengehalten, dass ein Mädchen nicht eine Hure ist, weil sie mit mehreren geschlafen hat, und dass sie, die Burschen, nach dieser Logik Huren sein müssten. (ebd.)

Für Kerim scheint es dagegen ein Kavaliersdelikt zu sein, keine Jungfrau zu sein, das er mit Grinsen und Drohgebärden beseitigen kann. Hat ein Mädchen einmal Geschlechtsverkehr, wird sie zum Objekt degradiert, das man symbolisch weiterreichen und benutzen kann. Mit Butler könnte man sagen, dass ihr der Status des Menschlichen entzogen wird (vgl. Butler 2011: 10-13). Yasin berichtet dazu weiter, dass es in 90% der türkischen Familien egal sei,

wenn ein Bursch es macht, bei einem Mädchen bedeutet der Verlust ihrer Jungfräulichkeit den Verlust ihrer Ehre. Der Islam selber verbiete Geschlechtsverkehr vor der Ehe auch für Burschen. (vgl. Protokoll 2011: T30, 1)

Nicht der Islam, so Ahmet Tropak, sondern die patriarchale Erziehung und Kultur ist verantwortlich für den Machismus der Burschen und jungen Männer. Ab der Pubertät haben die Jungen die Freiheit, Discos und Lokale zu besuchen und dürfen sexuelle Erfahrungen sammeln. Mädchen hingegen sind wesentlich eingeschränkter in ihrem Bewegungsfreiraum, sie halten sich in der häuslichen Umgebung und näheren Nachbarschaft auf und müssen häufig im Haushalt mithelfen. (vgl. Tropak 2008: 208-211) Der Besuch von Jugendeinrichtungen von türkischen Mädchen wirkt sich negativ auf ihren guten Ruf aus. Eine junge Frau müsse sich stets gegen sexuelle Wünsche eines Mannes behaupten, tut sie es nicht und es kommt zu Geschlechtsverkehr, wird dieser Mann sie nicht heiraten. Für sie gilt, Jungfrau zu bleiben, er kann bzw. soll hingegen voreheliche sexuelle Erfahrungen sammeln. (vgl. Uhde 1991: 128f) Ehre bedeutet, so Tropak, für Männer und Frauen verschiedenes: Der Mann muss die Familie verteidigen, Ehefrau, Schwestern und Töchter kontrollieren und sich selber nicht nach anderen Frauen umsehen. Die Ehre der Frau beinhaltet die Bewahrung der Jungfräulichkeit bis zur Ehe und dann die Treue. Eine Frau muss sich darüber hinaus korrekt benehmen und kleiden. Besonders bei misslingender Integration und Partizipation, Schul- und Berufausbildung von jungen Männern türkischer Herkunft setzt sich ein traditionelles Männlichkeitskonzept durch. Türkische Männer der unteren sozialen Schichten legen viel mehr Wert auf die Jungfräulichkeit ihrer zukünftigen Frau, während es für jene mit guter Ausbildung und einem höheren Status weniger eine Rolle spielt. (vgl. Tropak 2008: 212-216)

Die Aufforderung, Jungfrau zu bleiben, trifft aber nicht nur muslimische Mädchen, sondern alle im sozialen Umfeld lebenden Mädchen. Milena und Ivana (serbisch-orthodoxe und muslimische Religionszugehörigkeit) regen sich in der Diskussion enorm darüber auf, ihre Jungfräulichkeit bewahren zu müssen, während den Burschen keine Schranken gesetzt sind:

> Milena: Oder das blödeste ist du musst Jungfrau bleiben -
> Ivana: Vor der Ehe
> Niko: Genau - is doch scheißegal
> Ivana: Aber der Mann
> Milena: Er geht ficken und dann kommt er mit einem schmutzigen Schwanz zu mir und ich soll ihm jetzt-
> Martin: He he he keine Fäkalwörter
> Ivana: Nein meine Reinheit geben sozusagen
> Milena: Und ich soll ihm was Sauberes geben? Das spielt sich da nicht oder?

Ivana: Das ist schon immer unfair gewesen
Martin: Also beide sind schmutzig ((klatscht, lacht))
Milena: Das ist einfach nicht schön – (Diskussion 6, 2011: 38)

Während Milena und Ivana sich in weiterer Folge immer mehr aufregen, nehmen die Burschen eine ihnen zustimmende und unterstützende Haltung ein (Niko unterstützt, weil er gleichzeitig so tun kann, als ziehe er als Mann auch seinen Nutzen daraus, wenn Mädchen Geschlechtsverkehr gegenüber offen eingestellt sind) oder eine neutral kommentierende bis schweigende Rolle (Martin). Milena verleiht dem Thema symbolische Ausdrucksstärke, während Ivana wiederholt ruhiger und reflektierter die Ungerechtigkeit des Geschlechterverhältnisses betont:

Milena: Wenn du schmutzig bist darf ich auch schmutzig sein oder?!
Niko: Du bist ja nicht schmutzig du tust dich ja waschen oder? ((Martin lacht))
Milena: Sozusagen
Ivana: Na es geht darum die Männer - machens mit jeder Frau da draußen die sie wollen
Niko: Ich machs nicht mit jeder
Ivana: Und kein Mensch darf nachfragen - und bei der Frau geht es darum - bist du keine Jungfrau bist du eine Hure
(…)
Milena: **Was heißt da Hure? Du darfst Spaß haben und ich nicht oder wie?**
Niko: Genau setz dich dafür ein
Milena: Und das is ich find das ur Blödsinn also ich **hasse** so was - wenn Männer denken ich muss Jungfrau bleiben Jungfrau Jungfrau Jungfrau - **Mann** - dann bleib du auch Jungfrau wieso muss darfst du reinstecken und ich darf nicht?!
Niko: Ein Mann kann keine Jungfrau bleiben!
Milena: ((schreit:)) **Ja wieso? Wieso soll ich Jungfrau bleiben?**
Niko: Nein ich mein das Be- das Wort Begriff Jungfrau existiert bei dem Mann nicht
(…)
Martin: Jungmann
Niko: auch nicht
Martin: Doch (ebd.: 38f)

Ivana und Milena betonen die absolute Hierarchie in der Bedeutung von Geschlechtsverkehr bei Jungen und bei Mädchen:

Milena: Tschuldigung - du fickst hundert Frauen
Niko: Du hast Sex
Milena: Ich fick zehn Männer und dann bin ich die Hure und du bist der Beste du kommst unter deinen Freunden unter die Top zehn
Ivana: Wie ein König
Milena: Und ich komm an - da unten bin ich
V: Ist das so in eurer Umgebung?
Ivana: Mhm überall is das so
Milena: Überall

> Ivana: In jedem Bezirk wirst du als Schlampe oder ecetera bezeichnet wenn du zwei oder drei Freunde hattest auch wenn du nicht mit ihnen geschlafen hast sogar nur wenn du mit mehreren Männern zusammen warst (ebd.: 39f)

Als Mädchen muss man nicht einmal mit dem (Ex-)Freund geschlafen haben, es reicht aus, nur einen Freund gehabt zu haben. Innerhalb der patriarchalen Kultur, in der die Mädchen leben, wird weibliche Sexualität sehr stark reglementiert bzw. auf die Ehe beschränkt, während ihren männlichen Gleichaltrigen offenbar keine Grenzen gesetzt sind. Auf die Frage, wo sie als Huren angesehen werden, antworten sie mit in ganz Wien. Damit können sie aber nur den Raum meinen, indem sie sich bewegen, denn für andere soziale Schichten und Kreise (z.B. das Student_innenmilieu) kann dies nicht festgestellt werden. Die Mädchen sprechen über die Belastung und den Druck, einerseits einen Freund zu haben/haben zu wollen und andererseits der Norm der Jungfräulichkeit[99] zu entsprechen:

> Ivana: Wenn man jung ist macht man sich schon Gedanken
>
> Milena: sie kriegen nicht das was sie wollen
>
> Niko: mhm
>
> Ivana: Warte mal wenn man jung ist macht man sich schon Gedanken wenn man sich das immer einreden lässt - du bist ne Schlampe du bist das (…) Überall wird über dich geredet nur weil du zwei oder drei Freunde hattest und ge- genau der Junge der über dich redet hatte schon schon eine Millionen Frauen (…) und es geht halt darum dass es keine Gleichberechtigung is (ebd.: 40)

Ivana und Milena pochen auf Gleichberechtigung auch in der Sexualität. Obwohl ihr Umfeld nicht aufhört, auf Jungfräulichkeit zu bestehen, kämpfen sie dagegen an:

> Milena: Aber mir scheißegal sie sind alle Neider ((Martin lacht))
>
> Ivana: (Sie können auch)
>
> Milena: Ganz einfach Neider – fertig (…)
>
> Ivana: Sie [Ivanas Eltern, Anm. V.U.] sind nicht streng religiös ich bin und trotzdem seh ich das jetzt nicht wie meine Eltern - ich bin jetzt nicht streng erzogen worden so dass sie sagen trag ein Kopftuch du darfst keinen Freund haben - meine Mutter weiß wenn ich einen Freund hab und dies und das aber Jungfrau soll ich trotzdem bleiben ich könnte ihnen jetzt zum Beispiel nie sagen dass ich mich an sowas nicht halten kann weil das einfach (1) keine Gleichberechtigung is (…) (allein diese) Dinge dies über dich herum - das ist halt nicht richtig find ich - so - ok aber je älter man wird umso mehr denkt man sich ich scheiß drauf was die anderen sagen
>
> Milena: Is so
>
> Ivana: Das ist mein Leben und ich entscheide
>
> Milena: Es gehört ja mir und ich darfs geben wem ich will (ebd.: 40f)

[99] Es soll hier darauf verwiesen werden, dass nicht nur die Norm, Jungfräulichkeit zu bewahren, Druck erzeugen kann, sondern auch die Norm innerhalb der Peergroup, sie so bald wie möglich zu verlieren.

5.8.5 Dragana greift durch – doing masculinity

Dragana (16) ist eines der wenigen Mädchen, das sich in der Clique der Burschen durchzusetzen scheint. Sie tut dies, indem sie dieselben Mittel einsetzt wie die Burschen. Sie besucht die HTL, hat serbische Wurzeln und ist hübsch. Im Folgenden einige Szenen:

> Sinan reißt Dragana das Iphone aus der Hand, sie reißt es sich zurück und schlägt ihm zweimal mit der offenen Hand auf den Kopf. (ebd.: T19: 1)
>
> Efe schlägt Dragana mit der Hand auf den Kopf (nicht fest, aber sicher unangenehm) und steht angriffslustig vor ihr. Sie steht auf, watscht zurück und setzt sich wieder hin, sie schauen beide ernst. (ebd.: 14, 3)
>
> Dragana sitzt im Gokart, Rami steht drauf, sie fährt mit ausdrucksloser Mimik rücksichtslos nach vor und zurück bis er runterfällt. (ebd.: T10: 4)
>
> Ich gehe in die Bar, dort sind der Zivi Yasin, Dragana und Hasan. Dragana erzählt etwas undeutlich von einer Fetzerei (Schlägerei), die sie fast gehabt hätte, ich höre noch, wie sie sagt: „Ich war nie schwanger". Ich habe den Eindruck, sie will es nicht vor mir erzählen. Yasin erzählt mir später: Eine Schulkollegin habe herumerzählt, dass Dragana schwanger gewesen sei, sie aber das Kind bei einer Fetzerei verloren habe, deswegen wollte sich Dragana mit ihr schlagen. Dazu sei es aber nicht gekommen. (ebd.: T14, 1)
>
> Dragana und Hasan kommen in die Bar zu Zivi Yasin. Dragana will einen Tischfußball von Yasin: „Gib mir Ball!" Yasin: „Was sagt man?" Sie klopft vor Yasin auf die Theke und sagt ernst: „Ball! Bitte!" Yasin: „Nein dir geb' ich keinen mehr", Hasan: „Dann gib mir Ball!" Yasin: „Was ist das Zauberwort?" Hasan: „Bitte." (ebd.: T14, 1)
>
> Kerim zu Dragana, die vor uns steht „Bring mir bitte so einen Zettel", Dragana: „Du hast selber zwei Beine, hol ihn selber!" Dragana geht weiter, eine Minute später geht sie wieder vorbei, Kerim noch einmal: „Gib mir Papier bitte!" Dragana: „Leck mich!" und geht weiter. (ebd.: T31: 2)

Schon in der ersten Szene geht Dragana viel härter als Milica damit um, wenn Sinan ihr das Iphone wegnimmt (s. Kap. 5.8), sie reißt es sich zurück und haut den „Täter" zur Strafe. Obwohl sie akzentfrei deutsch spricht, bleibt sie bei einer harten „Ausländersprache": „Gib mir Ball" und inszeniert sich damit auch hart und fordernd. Sie verweigert Kerim auch den „Botendienst", der nett darum bittet. Durch ihr Auftreten erscheint sie in der Wahrnehmung anderer als „vermännlicht":

> Andi schaut Dragana von einiger Entfernung an und grinst dabei, Dragana schaut wieder zu Yasin, Hasan und mir und sagt mürrisch: „Was will der?!" Yasin grinsend: „Sie schlägt dich! Sie ist wie ein Mann! Sie schlägt jeden", Dragana lächelt „Das denk ich mir auch manchmal!" Hasan: „Sie ist eine Transvestie!" und lacht hämisch, Yasin bessert ihn aus: „Auf Deutsch sagt man nicht Transvestie", Hasan: „Wie dann?" Yasin: „Transe". Hasan ärgert sie abfällig „Dragana ist eine Transe!" Sie wird sauer, ihr Gesicht spannt sich an, sie geht hin und hält ihn mit einer Hand fest, die andere hebt sie drohend, dann gibt sie ihm einen Klaps auf den Hinterkopf. Yasin lächelnd: „Warum schlägst du nicht zurück?" Hasan lächelnd: „Sie ist ein Mädchen, warum schlägst du sie nicht?" und meint mich (ich stehe die ganze Zeit unbeteiligt daneben), Yasin lächelt: „Weil sie ein Mädchen ist". (ebd.: T17: 3)

Man gewinnt den Eindruck, dass Dragana durch doing masculinity unter den Burschen „bestehen" und sich durchsetzen kann. Sie trägt „männliche Züge" zur Schau um sich Respekt zu verschaffen. Gewalt scheint nicht nur bei Burschen, sondern auch bei (gewaltbereiten)

Mädchen oft die einzige Erfolg versprechende Lösung bei Verleumdung und verbalen Angriffen zu sein (vgl. Bruhns 2010: 362), Dragana will sich mit der schlagen, die behauptet sie war schwanger. Als sie als Mann bezeichnet wird, lächelt Dragana, es bedeutet wohl ein „Upgrade“ für sie, da sie sich von als schwach bewerteter Weiblichkeit abzugrenzen vermag, handlungs- und durchsetzungsfähig gegenüber den Burschen wird (vgl. ebd.: 364). Gleichzeitig riskiert sie damit ihre Anerkennung als Mädchen – sie wird von Hasan als Transe betitelt. Jedoch wäre hier eine „vermännlichte“ Darstellung von ihr reduzierend, sie zeigt sich oft auch sehr liebevoll, verbringt öfters Zeit mit dem behinderten Mädchen Manuela, das von den anderen immer wieder ausgeschlossen wird und ist ihr gegenüber fürsorglich. Sie verbindet, wie auch in anderen Szenen sichtbar, doing masculinity mit einer femininen Erscheinung und liebevollen („weiblichen“) Verhaltensweisen:

> Enes kommt rein und begrüßt alle. Dragana sagt fröhlich: „Oh hallo!“, genauso Enes: „Hallo!“ Später sehe ich sie nebeneinander am anderen Tisch, Enes kuschelt seinen Kopf auf ihren Schoß und bleibt eine Weile so liegen. Am Vortag hat auch Erkan seinen Kopf an Dragans Schulter entspannt angelehnt, während sie sich gemeinsam etwas auf dem Laptop angeschaut haben. (ebd.: T31, 2)

Dragana wird von allen Burschen respektiert, obwohl sie mit Blick auf den Abschnitt 5.8.4 zu Jungfräulichkeit schon mit einem aus der Clique zusammen war.

Eine etwas andere Strategie sich zu behaupten, verfolgt Amara. Sie hebt in einer Szene ihre Weiblichkeit hervor und überhöht sie:

> Amara und Ahmed ziehen beide ihre Ärmel hoch und betrachten gegenseitig ihre Arme. Amara: "Siehst du, mein Arm ist so schön und sexy und deiner ist so … behaart!" Ahmed: "Du hast ja auch einen Frauenarm und ich einen Männerarm!" (ebd.: T18, 2)

5.9 „Verfehlte“ Männlichkeiten – Alter und Anderssein

Geschlecht ist nicht die einzige Differenzkategorie, die die Positionen unter den Jugendlichen strukturieren kann. Auch das Alter übt einen Einfluss darauf aus, welcher Status in der Clique eingenommen werden kann. Die jüngeren Burschen dürfen weder bei den älteren Burschen noch bei Mädchen mitmachen. Wurde vorher gezeigt, dass Mädchen öfters von ihren Plätzen verdrängt und untergeordnet werden (s. Kap. 5.8), ist dies im Folgenden auch bei jüngeren Burschen der Fall:

Damir (20) schickt Neven (15) von seinem Tischfußballplatz weg, weil er will, dass Mira und Danilo gegen ihn und Milica spielen. Damir musste die beiden erst dazu drängen, trotzdem musste Neven zurückweichen. Auch Ramona (19) tut das Gleiche, indem sie einfach Neven wegschiebt und sagt: „Spielen wir so Bursch Mädel - Bursch Mädel.“ (ebd.: T8: 2)

Auch Milica (15), die, wie bis jetzt gezeigt (s. Kap. 5.8), oft von den anderen untergeordnet wurde, kann Neven über sein Schulversagen unterordnen:

> Ich bitte Milica und Neven, meine Fragebögen auszufüllen, Neven füllt bei seinen Zettel nur „Schule“ aus, ich frage ihn, ob er mir dazuschreiben kann, welche Schule, er: „Ich will nicht!“ Milica: „Sonderschule!“ Neven: „Nein, das stimmt nicht!“, Milica: „Bist du behindert?! Schreib, du Idiot!“ Neven: „Nein, ich will nicht.“ Milica: „Bist du behindert?! Schreib!“ Ich: „Du kannst es so lassen“. (ebd.: T25, 1)

Neven scheint eine Affinität zum Weiblichen zu haben, in folgender Szene scherzt er darüber:

> Die Betreuerin Daniela fragt Mira und Milica, ob sie zum vereinsübergreifenden Tanzwettbewerb nur für Mädchen mitkommen möchten. Sie erzählt, was es dort geben wird, unter anderem eine Stylingecke, wo sie sich schminken lassen können, wenn sie wollen. Mira: „Ist das das große Jz? Ja!“ Sie lächelt begeistert. Neven: „Ich will auch mit!“ Daniela: „Das ist nur für Mädchen“, Neven lächelt: „Ich bin auch ein Mädchen! Ich kann mich auch schminken und Stöckelschuhe anziehen.“ Daniela: „Wir tragen auch keine Stöckelschuhe. Siehst du eine von uns mit Stöckelschuhen?“ Neven scherzt weiter: „Ich kann auch meine Stimme verstellen“ und spricht sehr hoch. (ebd.: T16, 2)

> Neven sagt während die anderen Tischfußball spielen: „Das Frauenklo ist voll schön und sauber“, Milica zu Neven: „Willst du sehen, magst du reingehen?” Er weiter: „Das Burschenklo ist ur schirch, ihr habt voll viel drin, sogar eine Zahnbürste und einen Kamm habt ihr!“ Ich lächelnd: „Hättest du auch gerne so ein gemütliches Klo?“ Neven lächelt verschmitzt: „Ja, mit einer Hello Kitty auf dem Klodeckel!“ Damir sagt schroff: „Oida! Zum Pissen brauch ich kein schönes Klo!“ Das Thema ist damit beendet. (ebd.: T10, 3)

Damir benutzt Nevens Aussage, um sich im Vergleich zu Neven als besonders männlich zu positionieren. Er zeigt dem Jüngeren auch, „wo’s lang geht“, wenn man ein richtiger Mann sein will. Auch Thomas widerfährt Ausschluss, weil er zu jung ist: Während eines Tischfußballspiels kommt Thomas und schaut zu, Damir befiehlt ihm mit verscheuchender Handbewegung: „Marschier!“ Thomas dreht sich kommentarlos um und geht. (ebd.: T12, 1) Auch er zeigt (noch) Interesse für eine exklusive Welt der Frauen:

> Mara, Dana und Karolina proben ihren Tanz in der Disco, Betreuerin Daniela und ich schauen zu. Thomas kommt rein, Daniela geht auf ihn zu und sagt, dass heute nur Mädchen reindürfen. Thomas versucht sich an Daniela vorbeizuwinden und sagt: „Ich bin auch ein Mädchen!“ Daniela bugsiert ihn nach draußen. (ebd.: T16, 3)

Es ist nichts Ungewöhnliches, wenn Jugendliche unter möglichst Gleichaltrigen bleiben möchten und Jüngere nicht dabei haben wollen. Neven ist im Gegensatz zu Thomas aber Mitglied der Clique, kommt jedoch den Vorstellungen eines „akzeptablen Burschen“ nicht nach. In Cliquen wird geschlechtstypisches Verhalten verstärkt und rigide Weiblichkeit sowie Männlichkeit performiert, um als richtige Frau/richtiger Mann angesehen zu werden (vgl. Krafeld 2005: 73f). Es ist naheliegend, dass Neven dem rigiden Männlichkeitsbild nacheifern wird, dem er (noch) nicht entspricht, nachdem auch das Weibliche für ihn unannehmbar ist. Diese Tendenz deutet sich hier an:

> Neven und ich wuzzeln gerade, Damir und Milica wollen mit uns spielen. Neven zu mir: „Heb einfach nur die Beine!“ Ich schaue ihn mit hochgezogenen Augenbrauen an bis er grinsend sagt: „Die Spielerbeine, nicht deine echten!“ Ich verärgert: „Das wär ja noch schöner!“ Das Spiel

> beginnt, Damir redet nur mit Neven, Milica und ich werden total ausgeblendet: „Ich mach dich fertig! Spiel nicht so schwul! Du schaffst es eh nicht!“ Dann sagt Damir etwas von 500 €, ich komme nicht mit und schaue ihn fragend an, er: „Geld beim Spielautomaten!“ Ich nicke. Wir verlieren haushoch, Damir dreht sich um und geht, Milica folgt ihm. (Protokoll 2011: T21, 3)

Neven tut sich zu Beginn unserer Bekanntschaft schwer, Du zu mir zu sagen, umso erstaunlicher, dass er plötzlich sagt, ich soll meine Beine heben, wenn es darum geht, Damir zu besiegen und das obwohl ich Neven gerade zuvor viermal besiegt hatte. Am Umgang von Damir mit Neven wird die „culture of cruelty“ (Kindlon/Thompson 2000, zit. n. Schweighofer-Brauer/Schroffenegger 2009: 36, 42) unter Burschen wahrnehmbar. In der Rangordnung der Clique besteht die ständige Gefahr des Abrutschens durch Missachten von Verhaltensregeln und des Sich-lächerlich-Machens vor den anderen. Der Gruppendruck erzwingt eine Konformität mit Normen und Regeln der Gruppe, die Persönlichkeitsentfaltung hindert und Aggression als Abwehrhaltung fördert. Die Älteren geben herrschende Männlichkeitsvorstellungen an Jüngere weiter, d.h. man(n) darf keine Schwächen zeigen und kein Opfer werden. (vgl. ebd.: 53f) Im Feld zeigt sich „culture of cruelty“ auch an der Wahl der Worte:

> Usman, Hamid und ich stehen draußen. Usman sagt er hat Halsweh: „Ich hab Krebs, ich hab solche Freunde, die würden mich auslachen, wenn ich Krebs hätte.“ Hamid lacht neben ihm und sagt: „Du Opfer!“ (Protokoll 2011: T31, 3)

Hamids Reaktion wirkt eher einstudiert als überzeugend. Klar wird: Wer ein Problem hat, ist ein Opfer. Auch andere Burschen im Jz werden manchmal abgewertet, weil sie doing masculinity nicht korrekt umsetzen oder missachten. Milo und Markus scheinen reflektiert zu sein, haben Zugang zu ihren Gefühlen und trauen sich, die Gefühlsebene anzusprechen. So sprechen sie im Interview langsam und überlegt, lassen sich gegenseitig ausreden und unterstreichen das Angebot, mit den Betreuer_innen über Probleme reden zu können (Milo: „damit sie sich [die Jugendlichen, Anm. V.U.] wieder gestärkt fühlen und Selbstvertrauen gewinnen“ (Diskussion 1, 2011: 2f); Markus: „(…) über das reden einfach was ihm [dem Jugendlichen, Anm. V.U.] grad am Herzen liegt“ (ebd.: 6). Sie unterscheiden sich in ihrem ruhigerem Auftreten von den anderen Burschen, sind eher Einzelgänger und sprechen häufiger mit den Betreuer_innen. Die folgende Szene bringt den Unterschied im Verhalten zum Vorschein:

> Milo und ich sitzen im Studio und plaudern. Efe und Osman kommen rein. Efe nimmt einen Tisch, zieht ihn in Raummitte und befiehlt Milo: „Hilf mir!“ Milo steht auf und hilft Efe den Tisch an die Stelle zu schieben, wo die Decke tiefer liegt. Efe steigt auf den Tisch und versucht ein Kissen zwischen die Latten der Decke zu stecken. Milo neugierig: „Was wird das denn?“ Efe forsch: „Muss ich dir das sagen?!“ Milo lächelnd: „Wenn man höflich danach fragt, könntest du es mir ja sagen“, Efe „Ich könnte auch sagen ‚Halt die Fresse!‘“, Milo „Und wenn ich trotzdem frage?“ Efe: „Dann hau ich dir in die Fresse“. Osman sichtlich belustigt: „Haha! Halt die Fresse, dann hau ich dir in die Fresse! Der war gut oder?“ und schaut mich an, ich ziehe

> die Augenbrauen hoch, Milo grinst immer noch, sagt aber nichts und setzt sich dann wieder hin. Efe leise zu mir: „Könnten (Sie) sich bitte auf die andere Seite setzen?“, was ich mache. Die Burschen fangen an, Anlauf zu nehmen und auf das Kissen zu kicken. Wenig später geht Milo raus. (ebd.: T29, 1)

Milo entspricht nicht den Vorstellungen von Männlichkeit der Clique der türkischen Burschen und wird dafür weniger respektiert. Efe respektiert mich viel mehr als Milo, er nuschelt etwas zu mir, sodass ich nicht deutlich verstehe, ob er mich siezt oder nicht. In diesem Fall tritt Geschlecht hinter Alter, was das Erweisen von Respekt angeht.

Milo und Markus gehören zu keiner Gruppe. Es kann vermutet werden, dass ihnen dafür der „richtige“ migrantische Hintergrund fehlt (Milo ist aus Bosnien, Markus hat neben österreichischen Wurzeln auch slowakische; die Jugendlichen aus den anderen Cliquen kommen mehrheitlich aus der Türkei und aus Serbien), sie auch nicht dasselbe Leitbild von Männlichkeit haben und anderen Jugendkulturen angehören (Markus hört Metall, Efe HipHop/Rap, Milo weder das eine noch das andere, er bezeichnet sich selbst lachend als den sympathischen Jungen, auf den die Mütter stehen (vgl. Diskussion 1, 2011: 11). Milo und Markus werden des Öfteren leicht abgewertet, scheinen sich davon aber nicht besonders beeindrucken zu lassen. Aber auch Efes Clique ist nicht immer die tonangebende, auch sie können im Jz die unterlegenen „Kleinen“ sein:

> Ivana, Milena, Niko und ich stehen draußen, sie reden über Sex, Efe und Mustafa stehen in der Ecke und rauchen still. Milena meint, dass sie nicht so viel Blödsinn vor den zwei jüngeren Burschen reden sollten. Darauf sagt Niko auf Efe und Mustafa schauend: „Naja so jung sind sie auch wieder nicht, die verstehen das schon!“ (Protokoll 2011: T28, 2)

Es war eine ungewöhnliche Situation, da die Burschen dieser Clique, Efe und Mustafa, sonst nie so leise sind. Niko redet in der dritten Person über sie, als wären sie noch Kinder und degradiert sie damit. Niko, Milena und Ivana sind hier die Älteren, Erfahrenen – Überlegenheit aufgrund von Geschlecht wird unbedeutend.

> Ich gehe zum Büro, um meine Tasche zu holen. Mustafa und Efe stehen davor. Sie wirken sehr ernst, Efe geht auf Mustafa zu, schlägt und tritt auf ihn ein, Mustafa reagiert auf gleiche Weise. Nach fünf Sekunden gehen sie wieder kurz auseinander, dann geht Mustafa auf Efe zu und fängt an zu schlagen. Keiner von beiden lacht. Ich bleibe vor ihnen stehen und weiß nicht, was tun. Ich sage, ich müsse da durch. Efe schaut mich kurz lächelnd an, ist gleich wieder ernst zu Mustafa und sie schlagen wieder kurz. Niko taucht hinter mir auf, grinst, geht auf Efe zu und fuchtelt wild aber leicht auf Efes geballten Fäusten herum und sagt dabei: „Bäbäbäbä“, Efe lacht kurz, schaut dann wieder ernst. (ebd.: T28, 3)

Niko macht sich über die zwei „Kinder“ lustig und zieht ihren Streit ins Lächerliche. Efe lächelt genauso verlegen wie Sinan, Markus, Milo und Usman, wenn diese (von Efe) abgewertet werden. Auch Efe erfährt eine unterlegene Position innerhalb einer Hierarchie, wenn es ums Alter geht.

5.10 Ethnizität

Die Verbindung von „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit“ (Mecheril 2010) wurde in Abschnitt 5.8.3 in Bezug auf die Lage der Mädchen mit türkischem Hintergrund beleuchtet. Nun wird die Thematisierung von Ethnizität und Rassismus im gemischten Betrieb des Jz in den Blick gerückt.

> In der Gruppenbesprechung, die einmal im Monat stattfindet, können die Jugendlichen Wünsche, Beschwerden und Anregungen für das Jz einbringen. Sie besprechen die Idee eine Cocktailparty im Jz zu organisieren und diskutieren darüber, wie sie verschwendete halb volle Gläser vermeiden können, was sie schon erlebt haben. Eine Idee der Praktikantin Anna ist, die Cocktails sehr billig, z.B. um einen Euro zu verkaufen. Can erklärt, dass es “typisch Tschusch”[100] sei, dass dann niemand was kaufen wird. Er meint, er sei ja selber einer [Can ist türkischer Herkunft], aber er würde ja dafür zahlen. Can wisse, wie Tschuschen denken: “Na der Jugend[101] geben wir nix, lieber gehen wir in eine Sishabar!” Anna fragt, ob er zahlen würde, Can: „Ja, ich schon”. Anna entgegnet, dass sie das nicht glaube, die Jugendlichen zahlen ja auch für Eistee, “Und ihr glaubt nicht, dass sie nicht für einen Cocktail zahlen wollen?” Auch Martin stimmt Can zu: “Nein, sicher nicht.” (Protokoll 2011: T6, 1)

Die jugendlichen Besucher_innen werden von einem Jugendlichen, Can, abwertend als Tschuschen bezeichnet. Can nimmt sich aus der Bezeichnung nicht heraus, wohl aber aus der damit verbundenen negativen, ethnisierten Verhaltensweise. Auch Martin bestätigt Cans These. Die Jugendlichen interpretieren auch das angenommene Verhalten ihrer sozialen Umwelt als opportunistisch:

> Sie reden über die Möglichkeit der Finanzierung ihres Skiausflugs über eine Veranstaltung im Park, in der sie Kinder mit Spielen unterhalten, wofür sie eine freiwillige Spende der Eltern vorgesehen hätten. Martin aber meint, dass da keiner zahlen wird: "Oh cool, da werf ich nur einen Cent rein und unterhalte meine Kinder.” (ebd.)

Nicht nur die Jugendlichen des Jz zeigen sich opportunistisch, auch ihr Umfeld.

Mehrfach ethnische Zugehörigkeit kann desorientierend sein: Einige Jugendliche haben sich beschwert, nirgends richtig dazuzugehören:

> Damir sagt zu Betreuer Bojan: „Hier bist a Tschusch, unten [in Serbien, Anm. V.U.] bist ein Schwabo! (ebd.: T10, 2)
>
> Milo: die sagen da [zu Milo in Bosnien, Anm. V.U.] so Scheißösterreicher Scheißösterreicher also nicht Scheißösterreicher sondern geh weg du Österreicher geh weg du Österreicher oder so und wenn man dann in Österreich ist komischerweise wird man gesagt Scheißausländer geh weg Ausländer
>
> Markus: Das ist das Problem das man nicht weiß wo du hingehörst
>
> Milo: Ja man weiß nicht mehr wo man so richtig hingehört weiß nicht von mir selber denk ich dass ich eher dass ich ein Österreicher bin (Diskussion 1, 2011: 21)

[100] “Tschusch_in”: abwertend für Einwanderer_innen aus dem ehemaligen Jugoslawien, hat sich allgemein pejorativ für Ausländer_innen durch gesetzt.
[101] „Jugend“ = Jugendzentrum

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten und ihre Zuschreibung spielen in den Interaktionen der Jugendlichen in vielen Situationen der Beobachtung eine bedeutende Rolle:

> Milica und Damir kommen ins Halbfinale und spielen gegen Murat und Rami, Damir: „Ich sag es ja, wir verlieren!“ Zwei Burschen neben ihm sagen: „Sei positiv eingestellt Bruder!“ „Ich bin Serbe Mann! Ich weiß, wann wir verlieren, wir Serben sind in der Vorrunde gut, aber im Finale schlecht!” (Protokoll 2011: T12, 1)

> Betreuerin Daniela fragt Mira, Milica, Danilo und Neven, ob sie Lust haben, beim Skiausflug mitzukommen, sie sind unentschlossen, Milica sagt lächelnd: „Skifahren ist nix für Serben!“ (ebd.: 16T, 1)

> Ala und Fatima ärgern sich gegenseitig lachend: Fatima: „Polin!“ Ala: „Türkin! Stolze!“ – Fatima fängt an zu lachen: „Esma ist eine stolze Türkin! Kannst du sie dir mit einem Kopftuch vorstellen?“ (ebd.: T17, 2)

Diese Szenen lassen nicht unbedingt eine hierarchische Wertigkeit von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit erkennen, sie dienen hier als positiver Bezugspunkt für Identitätsbildung (vgl. auch Vogt/Reimann 2010: 147) oder als „In-Differenz-Werden“ (Heinrichs 2001) in Bezug auf Herkunft. Anders als in den folgenden Szenen.

5.10.1 Rassismus

Wie schon Can ausdrückt, enthalten ethnische Zuschreibungen oft Abwertungen, die damit zu rassistischen Äußerungen werden.

> Zwei Mädchen reden mit dem Betreuer Bojan an der Bar. Rami fängt plötzlich an, den Mädchen zuzurufen: “Roma gehören um’bracht, Hitler hat die falschen erwischt!” Sofort schalten sich die Betreuer Alexander und Bojan ein: „So, jetzt hast eine Grenze überschritten!” Sie machen ihm die Ernsthaftigkeit der Aussage klar, Alexander: „Wenn ich das in der Gruppe oder im Team sage, egal wie, bin ich meinen Job los.” Rami sagt, er habe es nicht ernst gemeint. (ebd.: T2, 1)

Ein anderer Bursch, Sinan, wird in seiner überwiegend türkischen Clique immer wieder abwertend an seine kurdische Herkunft erinnert:

> Ein Bursch zeichnet etwas auf dem Flipchart, dann dreht er es in der Bar vor vielen anderen um. Darauf ist ein Männchen mit Brüsten gezeichnet, daneben steht: "Sinan ist ein Kurde!" Sinan sitzt gerade neben mir, als er es sieht, steht er sofort auf, rennt zum Flipchart und will nach dem Papier greifen. Der Zeichner und ein anderer halten ihn zurück, schließlich schafft es Sinan, das Plakat runterzureißen und zerreißt es. (ebd. T2, 2)

> Daniela, der Zivi Yasin und ich gehen rauf, vor dem Jz stehen 10-12 Jungs, einige singen, Efe und Sinan rappen mir was vor, andere zeigen demonstrativ den Handgruß der „grauen Wölfe[102]“, es ist laut, die Stimmung ist aufgeheizt, alle schreien durcheinander (...) Daniela sagt ihnen, sie sollen leiser sein: „Ihr wisst doch, was sie dann sagen“ und meint damit die Nachbarn. Efe und Rami formen ihre Hände zu einem Megaphon: „Scheißtürk! Scheißtürk!” und: “Sollen runter kommen!!“ (...) Rami rülpst mittendrin laut, die drei um ihn herum fangen laut zu lachen an. Plötzlich geht es um ein anderes Thema: Kurden. Efe geht lachend auf Sinan los: “Du Scheißkurde!” Sinan schreit, mit Lächeln: “Gehen wir, komm, ich schlag dich!” Sie zerren aneinander, schlagen sich aber nicht. Efe schreit zu Sinan: “Hast kein Land?! Ich kauf dir eines!” Er lacht, einige andere auch. Sinan schaut bedrückt aus, lächelt aber. Yasin: “Was kann der Sinan dafür?” Auch Daniela versucht zu intervenieren. Rami ruft: “Ihr brauchts nicht mit

[102] Rechtsextreme türkisch-nationalistische Bewegung.

> uns reden, wir werden uns sowieso nicht ändern!“ Einer vor mir sagt zu einem anderen: „Er ist Türke, mein Vater ist Türke und meine Mutter ist Kurdin und wir lieben uns trotzdem“, sie umarmen sich und stellen lachend Geschlechtsverkehr nach. (ebd.: T17: 5)

Die Burschen werden von Erwachsenen nicht als Jugendliche[103] beschimpft, die, wie andere Jugendliche auch, ab und zu laut sein können, sondern als “Scheiß-Türken”. Sie werden beschuldigt, laut zu sein, *weil* sie “Türken” sind und darauf hingewiesen, dass sie in der Gesellschaft nicht willkommen sind. Grund genug, um sich einer rechtsextremen, nationalistischen, türkischen Bewegung angehörig fühlen zu wollen. Schließlich können sie sich so gegen das Gefühl der Ohnmächtigkeit und des Ausschlusses erheben und zugleich eine andere ethnische Gruppe, die Kurd_innen ausschließen. Die Diskussion schwappt dann auch sogleich auf die Abwertung eines kurdischen Jugendlichen über. Sinan ist grundsätzlich akzeptiertes Mitglied der Clique, er ist immer dabei (auch ein Jugendlicher der Clique zählt ihn in der Gruppendiskussion als selbstverständliches Mitglied auf (vgl. Diskussion 2, 2011: 12)). Sinan selbst möchte nicht nur dazugehören, sondern als Türke zur Gruppe gehören:

> Fußballmatch Türkei gegen Kroatien: Sinan schreit durch die Bar: „Marina! Marina! Wir werden euch besiegen!” (Protokoll 2011: T21, 2)

Auf die Frage, warum die Burschen denken, dass weniger Mädchen ins Jugendzentrum kommen, antwortet Sinan: “Sie ham Angst vor uns Türken!” (Diskussion 2, 2011: 6) Kerim erinnert ihn daran, dass er kein Türke “ist”: „Vor Kurden sicher -- Vor Kurden ham sie Angst ((lacht))” (ebd.). Kerim ist Tschetschene, ihm widerfährt aber keine Abwertung und kann Sinan unter Anwendung der Gruppenpraxis beleidigen. Auch in anderen Freundschaften werden hierarchische natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten „ausgespielt“, um sich selbst aufzuwerten und andere abzuwerten. In diesem Fall ein österreichischer 13-Jähriger seinem serbisch-rumänischen Freund gegenüber:

> [Ich frage Zoran im Interview, wieso er so viele Sprachen, serbisch, rumänisch und deutsch spricht:]
> Thomas: “Er is Tschuschit!”
> Zoran: Mein Vater ist Halbserbe und Halbrumäne sozusagen
> V: Und deine Mutter?
> Zoran: Auch so
> V: Und du?
> Thomas: Bin Deutscher (4) ((zu Zoran:)) Was hast du gesagt? (3) Hast du Schwabo gesagt?
> (…)
> Zoran: Wir sind Cousins
> V: Ihr seids Cousins? ((Zoran schüttelt den Kopf))

[103] Im Interview erzählt Fatima, dass im Gemeindebau, in dem sie wohnt, “die Österreicher eher sehr gegen Ausländer“ (Interview 3, 2011: 14) sind, weil die Kinder und Jugendlichen überwiegend ausländischer Herkunft dort Fußball spielen und laut sind. Was hat aber das Spielen und Lärmen der Kinder mit ihrer Herkunft zu tun?

Thomas: Hör auf zu lügen Oida

V: Ok machma weiter

Zoran: He du bist ein Österreicher ich bin ein Serbe oder was?

Thomas: I bin kein Zigainer[104] ((Thomas lacht 12 Sekunden leise, Zoran und V sind still)) (4)

V: Hast du noch was hinzuzufügen?

Thomas: Na bin deiner Meinung (4) Zoran Zoran - Warte kurz he - ich meinte nicht dich dass du dir denkst dass ich dich Zigainer meinte ich hab nur so gesagt

Zoran: ((genervt)) Ja ja

Thomas: Ich (x) nicht Mann - nicht dass du böse bist - Du bist Tschuschit

Zoran: ((leise)) Ich weiß (Diskussion 4: 1-6).

Zwar kontert Zoran zunächst noch mit Schwabo, bei der zweiten Beleidigung verstummen sowohl er als auch ich. Thomas entschuldigt sich bald darauf, besteht aber darauf, dass Zoran ein „Tschuschit" ist. Wie schon Can in der obigen Szene akzeptiert Zoran die Bezeichnung „Tschusch" für sein Selbstbild. Der Betreuer Bojan berichtet, dass es in diesem Jz im Vergleich zu einer Jugendeinrichtung für Roma, wo er früher arbeitete, weniger Abgrenzung und Sich-unterscheiden-Wollen der Jugendlichen nach Herkunft gibt, sie seien mehr „durchmischt". Der Betreuer Alexander teilt mit, dass die Besucher_innen früher überwiegend türkische Burschen waren, heute sei es schon viel ausgewogener, auch das Team ist unterschiedlicher Herkunft (vgl. Diskussion 7, 2012: 4f).

5.10.2 Wertigkeit der Sprachen

Nicht nur Bezeichnungen wie „Tschusch", auch die Wertlosigkeit der eigenen Kompetenzen für die Gesellschaft spielt für ihr Selbstbild eine Rolle. Niko und Dajana verweisen auf die Minderwertigkeit der Sprachen, die sie sprechen:

> Niko füllt den Fragebogen aus: „Welche Sprachen sprichst du? Soll ich alle hinschreiben? Die haben hier nicht Platz!" Ich lächelnd: „Du kannst ja hinten weiter schreiben." Er schreibt Deutsch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Türkisch, Arabisch, Englisch. Dajana schreibt Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Deutsch, Englisch, Spanisch hin. Ich sage bewundernd: „Ihr könnt's alle ur viele Sprachen!" Niko: „Das kann ja jeder hier!" Ich: „Trotzdem sind das viele Sprachen." Dajana abwertend: „Ja aber welche?! Bosnisch? Türkisch?!" Niko: „Was mach ich mit Bosnisch!" (…) Auf dem Arbeitsmarkt könne er damit nichts anfangen: „Englisch ist wichtig, das braucht man in der Arbeitswelt!" (Protokoll 2011: T20, 1)

Diversität und Mehrsprachigkeit wird in der Einrichtung und in der Arbeit der Betreuer_innen mit den Jugendlichen gefördert. Das Sprechen der Herkunftssprache unter den Jugendlichen (auch mit dem türkisch- und dem serbisch sprechendem Betreuer) wird wertgeschätzt, ansonsten gilt die Regel, die gemeinsame Sprache deutsch zu verwenden, damit alle an einem Gespräch partizipieren können. (vgl. Verein Wiener Jugendzentren Leitbild: 1ff [online]; Diskussion 7, 2012: 5f)

[104] Zigeuner

5.10.3 Partner_innenwahl

Herkunft und Religion sind für die Jugendlichen wichtige Faktoren bei der Auswahl des/der Partner_in:

Fatima möchte einen Mann aus der Türkei, der Moslem ist. Ein Österreicher kommt für sie nicht in Frage (vgl. Interview 3, 2011: 12).

Den Jugendlichen aus der Diskussion 2, Kerim, Selina und Cem, ist es wichtig, mit einem Moslem, einer Muslima zusammen zu sein (vgl. Diskussion 2, 2011: 25).

Ali und Aleksander (beide 13) bringen den Wunsch ihrer Eltern klar zum Ausdruck, nach dem sie Muslimas heiraten sollen, aber nicht müssen. Aleksander sagt, er soll die Frau heiraten, die die Eltern wollen, d.h. ein Mädchen aus dem Dorf aus Albanien, aus dem er kommt. Ali verweist auf den Islam, der es ihm gestattet, eine Frau einer anderen Religion zu heiraten, einer Muslima aber verbietet, einen Andersgläubigen zu ehelichen. Ali äußert, dass es in seiner Religion verboten ist, mit einer Frau zu schlafen, mit der er nicht verheiratet ist. (vgl. Diskussion 5, 2011: 8f)

Auch in der Diskussion 6 sind sich die Jugendlichen einig, dass Religionszugehörigkeit und Ethnizität grundlegend für eine Partnerschaft sind. Ivana kann sich eine Zukunft mit einem Nicht-Moslem, auch wenn sie ihn lieben würde, nicht vorstellen, weil ihre Eltern nicht damit einverstanden wären. Auch Milena berichtet über ihre vorherige Beziehung, die nicht funktionieren konnte, weil ihre sebisch-orthodoxen Eltern nicht mit ihrem muslimischen Freund einverstanden waren und auch umgekehrt seine Eltern nicht mit Milena. (vgl. Diskussion 6, 2011: 65). Bei Niko hatte das Scheitern seiner Beziehung weniger mit Religion, als mit Nationalität zu tun, er ist Bosnier und sie war Serbin, was damals nach dem Konflikt im Krieg nicht zusammengepasst habe: „Auf ihrer Seite hatten ihre Eltern was gegen mich und meine Eltern hatten was gegen sie“ (vgl. ebd.: 66).

5.11 Behinderung

In der Zeit der Beobachtung besuchen drei Jugendliche mit geistiger Behinderung das Jugendzentrum. Ein jüngerer Bursch mit Downsyndrom scheint gut im Freundeskreis integriert zu sein. Ein Mädchen mit geistiger Behinderung, Manuela, versuchte sehr aufdringlich Teil der Clique der türkischen Burschen zu sein. Diese fühlten sich von ihr häufig gestört, bedrängt und haben sie oft weggeschickt. Ein weiterer Bursch mit geistiger Behinderung, Andi, wollte Mitglied der Clique der serbisch sprechenden Jugendlichen sein

und wird bei seinen Versuchen teilzuhaben, besonders von einem Burschen veralbert. Eine Behinderung kann zu Ausgrenzung führen, die Jugendbetreuer_innen versuchen dem entgegenzusteuern. Die Dynamik ist aber keineswegs eindimensional. Manuela und Andi werden einmal akzeptiert, dann wieder ausgeschlossen:

> Ich gehe ins Studio, dort findet gerade ein Tischtennisturnier statt, es sind 14 Burschen im Raum. Manuela hat mich vor der Tür abgefangen und ist mir nachgegangen. Sie setzt sich zum Zuschauen neben mich auf einen Tisch. Sofort fangen einige der Burschen an zu protestieren und schreien: „Manuela! Geh raus!" Sinan befehlend zu mir: „Schick sie wieder raus!" Ich verdutzt: „Ich bin aber keine Betreuerin", Sinan verärgert: „Aber jetzt bist du eine! Wir sagen, dass du jetzt eine bist!" Wir bleiben und schauen zu, Manuela fängt an, laut in das Spiel zu rufen: „Rami wird gewinnen!" und ärgert Ramis Gegenspieler Osman, indem sie ruft: „He Osman! Osman! Osman!…" Osman schaut finster zu uns, ich flüstere Manuela zu: „Manuela, der Osman spielt gerade." Sie bleibt weiter laut und stört das Spiel. Nach einer Weile sage ich zu ihr: „Komm Manuela, gehen wir raus." Sie folgt mir. (ebd.: T21, 2)

Manuela hält sich nicht an Regeln im Umgang mit anderen, sie spürt oft nicht die Grenze, setzt sich ganz nahe zu ihren Gesprächspartner_innen und drängt sich auf. Andere Jugendliche fühlen sich oft von ihr bedrängt, auch außerhalb der Einrichtung und wollen sie oft loswerden. Dann wird sie von einigen wieder verteidigt:

> Milica und Damir wuzzeln gegen Rami und Ali. Manuela stellt sich neben mich und redet leise vor sich hin, sie steht neben Damir, der sie anschnauzt: „Manuela, geh weg!" Sie dreht sich um und geht, Damir ruft ihr nach: „Du Behinderte!" Rami warnt Damir: „Sag nicht so zu ihr!" (ebd.: T12, 2)

Die Betreuer_innen versuchen zu vermitteln, sie versuchen Manuela einen Platz im Jugendzentrum zuzusichern und die Burschen zu schützen, indem sie Manuela manchmal von ihnen wegschicken:

> In der Nachbesprechung erzählt Kathi, dass Manuela mit Efe und Dragana, die dort kuschelten, im finsteren Chillraum gesessen ist: Die anderen Betreuer_innen sind überrascht und freuen sich. Sie erzählen mir, dass Manuela am Anfang von allen rausgeekelt worden sei, aber nach ihren Interventionen wird ihre Anwesenheit nun akzeptiert. (ebd.: T4, 4)

Auch Andi wird aufgrund seiner Behinderung häufig ausgeschlossen. Er verschafft sich aber durch seine Körperkraft Anerkennung. Er hat muskulöse Arme für die er hart arbeitet:

> Andi sagt zu mir, er war im Fitness-Studio trainieren und zählt auf was er alles gemacht hat, Nacken, Bizeps, Trizeps, Bauchmuskel, Rücken ..., ich frage ihn, wie lange er trainiert hat, Andi: „3 Stunden", ich: „Echt so lange?" (ebd.: T8, 4)

Die Burschen sind beeindruckt über seine Kraft (doing masculinity):

> Cem, Kerim und ich sitzen am Tisch und reden. Erkan kommt her und redet auf Türkisch aufgeregt auf Cem ein. Über sein Gestikulieren verstehe ich, dass es um Liegestütz und Klimmzüge geht. Kerim protestiert, da er und ich nichts verstehen: „Wir sind hier im Jugendzentrum! Redet's auf Deutsch! Geh weg, das ist ein Gespräch unter sechs Augen!" Erkan forsch: „Sei gusch!" und geht. Ich frage Cem, was Erkan zu ihm gesagt hat. Cem antwortet, er habe über Andi geredet, der drinnen Klimmzüge und Liegestütz gemacht hat. Erkan klang sehr beeindruckt. (ebd: T22, 2)

Diese Szene veranschaulicht sehr gut, wie in der Interaktion immer mehrere Kategorien der Differenz gleichzeitig involviert sind, wie West und Fenstermaker (1995) in ihrem Konzept

des doing difference postulieren. Hier sind es Ethnizität, gender (doing masculinity) und Gesundheit/Behinderung. Erkan tritt in das Gespräch ein und spricht auf Türkisch, womit er eine Grenze zwischen ethnisch Angehörigen und ethnisch Fremden zieht, da Kerim und ich nichts verstehen. Kerim protestiert und schickt ihn weg, das wiederum kann sich Erkan (als Mann) nicht gefallen lassen und redet forsch zurück, damit die Verhältnisse wieder geklärt sind bzw. er nicht der Untergeordnete ist. Der Grund dafür, dass Erkan sich so beeindruckt über Andis Können äußert, liegt vermutlich darin, dass er es ihm aufgrund seiner Behinderung nicht zugetraut hätte. Andi als Bursch mit Behinderung kann die männliche Körpernorm dennoch erfüllen, ja sogar übertreffen.

Warum ein Bursch mit Downsyndrom eingeschlossen wird, Manuela und Andi hingegen nicht durchgehend, beruht möglicherweise darauf, dass Ersterer in seinem Verhalten näher an der Normalität liegt, sein Verhalten ist intelligibel. Manuela und Andi verhalten sich oft nicht verständlich und bewegen sich öfters nicht innerhalb der Kommunikationsregeln, sie irritieren die Norm.

5.12 Gender in den Diskussionen

Im Folgenden soll erörtert werden, wie sich die Jugendlichen in den Interviews über Partnerschaft und Sexualität, Familie, Haushaltsarbeit, Kindererziehung und Erwerbstätigkeit äußern. Dieser Abschnitt verfolgt die Beantwortung der Forschungsfrage (5): Welche Gruppenbedeutung und/oder subjektive Bedeutung hat Geschlecht für die Agierenden und wie stimmt das verbal Konstruierte mit der eigenen Praxis überein?

5.12.1 Diskussion 1

Die ersten beiden Teilnehmer, Markus (18) und Milo (16), wurden nicht ausgewählt, weil sie einer gemeinsamen Clique angehören, sondern weil sich beide in einer Sonderposition befinden. Sie sind eher Einzelgänger, unterhalten sich häufig mit den Betreuer_innen und erfahren von anderen Burschen manchmal Ablehnung. Von Interesse für die Auswahl für das Interview war, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich zwischen ihnen zeigen. Sie waren in ihren Antworten beide ruhig und überlegt. Mit einer Dauer von fast zwei Stunden war es mit Abstand das längste Gespräch.

Auf die Frage, wie sie sich eine Familie vorstellen und ob sie mal eine eigene Familie haben möchten, antwortet Markus, er möchte mit 26 eine Frau und zwei Kinder kriegen. Seine Freizeit will er mit seinen Kindern verbringen. Die Haushaltsarbeiten möchte er sich mit seiner Frau ausmachen und zählt auf, was er übernehmen könnte: kochen, bügeln und

waschen. Milo, der keine Vorstellungen zu einer eigenen Familie hat, sagt ironisch: „Nichts da von waschen später ((lacht)) nichts", Markus entgegnet: „Doch doch ich bügel für mein Leben gerne ich mach das - mir macht das ur Spaß", Milo: „Mir macht bügeln auch Spaß" (Interview 1, 2011: 24).

Homosexualität gegenüber zeigen sich die zwei aufgeschlossen:

> Markus: „Homosexuelle sind in meinen Augen auch Menschen und jeder Mensch ist gleich viel wert - und es ist egal welche Sexualität er bevorzugt - jeder soll gleich behandelt werden (…) weil jeder Mensch sollte das machen was er gerne macht und nicht dass irgendein Gesetz ihm vorschreibt ob ob er einen Mann eine Frau lieben soll oder eine Frau einen Mann - jeder soll das lieben was er selber will" (ebd.: 29)

Milo hat im Jz die Erfahrung gemacht, dass Homosexualität nichts Außergewöhnliches ist. Er hat sich mit einem früheren schwulen Zivildiener sehr gut verstanden:

> Milo: „(…) und da merkt man Schwule sind überhaupt nicht anders als andere Menschen also - zum Beispiel ich konnte mit ihm sogar über meine Liebesbeziehung reden obwohl ich normal ((kichert)) bin also - normal - das ist jetzt hetero (V: mhm) also --- normal unnormal das ist blöd wenn man sagt normal (…)" (ebd.: 29)

Schließlich stößt sich Milo auch an der Bezeichnung „normal" und möchte den Zivi nicht ins Abnorme abdrängen. Auch Markus stimmt dem zu:

> Markus: „(…) normal ist eine Norm an die sich alles halten soll - wenn man sagt dass hetero normal ist dann ist Homosexualität keine Nor- nicht normal also eine Ausgrenzung", Milo: „Ja eh" (ebd.: 29f).

Im Jz insistiert Markus allerdings darauf, als nicht schwul wahrgenommen zu werden:

> Während des Fair-Trade-Spiels in der Bar fotografiert Rami in die Menge. Er visiert auch Markus an, der seine Zunge rausstreckt und lächelt. Rami hält inne und sagt ablehnend: "Bist du schwul?!" Markus, der es ernst zu nehmen scheint: "Nein, spinnst?!" (Protokoll 2011: T6, 3)

Das muss nicht bedeuten, dass Markus nur vorgibt, nicht homophob zu sein, sondern dass er selber nicht ausgegrenzt werden möchte und sich schließlich doch den vorherrschenden Normen für Männlichkeit unterwirft/unterwerfen muss. Doch auch Markus und Milo nehmen eine Ausgrenzung vor. Auf die Frage was Geschlecht ist, argumentiert Markus mit biologischen Unterschieden:

> Markus: Die Frau hat ein Loch und der Mann etwas womit man das Loch stopfen kann
>
> V: Gibt es sonst noch Unterschiede oder nicht?
>
> Markus: „Sagma so - es gibt Transen was - wurscht aber"
>
> Milo: „Das sind Ausnahmefälle ((lacht))"
>
> Markus: „Leider zu viele ((Milo lacht)) ähm ja ((lacht))" (Diskussion 1, 2011: 26).

Markus verwickelt sich im Interview in Widersprüche. Er ist, was die Gleichberechtigung von Frauen und Männern angeht, sehr egalitär eingestellt: „ich mache jetzt keinen Unterschied ob jetzt jemand Frau Mann Kind ist oder so und (V: mhm) im Prinzip sind bei mir alle gleich"

(ebd.: 8). Wenn es aber darum geht ein Mädchen zu beleidigen, das er nicht mag, greift Markus angeblich auch auf chauvinistische Witze zurück:

> Markus: "Es kommt halt drauf an wie sich das Mädchen mir gegenüber gibt (...) Ok mein bestes Beispiel - One-night-Stand Mann Frau sind fertig - Mann legt sich zur Seite und nach einiger Zeit äh zur Frau - Kannst du aufstehen Kaffee kochen oder kannst das auch net? - Das wär mal der erste - oder - die zwei machen machens äh One-night-Stand und ähm mitten beim Sport äh dreht sich der Mann zur Seite - die Frau fragt ihn so ähm er soll oben weiter machen - der Mann so - nana ich mach selber fertig" (ebd.: 13).

5.12.2 Diskussion 2

Die Diskussion fand mit einigen Jugendlichen der größten und „lebendigsten" Clique im Jugendzentrum statt, die hauptsächlich aus Burschen mit türkischen Wurzeln besteht. Zunächst erklärten sich sieben Burschen und ein Mädchen zu einem Interview bereit, die Gruppe löste kurz nach Beginn wieder auf (einige Burschen haben sich plötzlich verabschiedet, weil sie rauchen gehen wollten). Besonders zu Anfang waren die Jugendlichen sehr laut, sind dauernd rein und raus oder haben Freunde unversehens reingelassen. Erst nachdem eine Betreuerin einschritt, die offenbar den Tumult vor der Tür bemerkt hat, ist ein wenig Ruhe eingekehrt, vorher schien es unmöglich, das Setting zu halten. Die Gruppe, mit der schließlich das „Hauptgespräch" stattfand, setzte sich aus drei Burschen Enes, Cem, Kerim (zwischen 15 und 18) und Selina (16) zusammen. Auffallend war, dass Selina gleich zu Beginn erklärte, sie wolle nur zuhören, sich auch später oft hinter ihren Zetteln versteckte (sie hatte handbeschriebene Blätter bei sich, wahrscheinlich Lernunterlagen) und erst mitredete, wenn sie direkt gefragt wurde. Im krassen Gegensatz dazu waren die Burschen sehr laut, haben durcheinander gesprochen und das Interview dirigiert (vor allem Enes hat immer wieder „Nächste Frage bitte!" gesagt). Sie haben viel gelacht, „geblödelt" und Scherze gemacht. Die Diskussion dauerte 50 Minuten.

Selina wünscht sich einen Mann und zwei Kinder, er muss studiert und einen guten Job haben. Er muss auch putzen und waschen, so wie ihr Vater bei ihr zu Hause. Auch sie möchte studieren (vgl. Diskussion 2, 2011: 22f). Selina ist türkischer Herkunft und teilt mit, nur männliche Freunde zu haben, mit denen sie im Park rumhängt. Während sie sich im Interview nur zögerlich einbringt, verdeutlicht sie einen klaren Standpunkt, wie ihr zukünftiger Mann sein soll. Cem bestimmt, seine Frau soll bei der Geburt der gemeinsamen Kinder zehn Jahre lang zu Hause bleiben, dann darf sie wieder arbeiten gehen. Kerim gibt ihr "nur" fünf Jahre vor. Cem meint, putzen wird jene/r, der/die weniger müde ist (vgl. ebd.: 24f). Enes möchte alleine leben und „keine Probleme haben" (ebd.: 25). Die Frage, ob Frauen und Männer in Österreich gleichberechtigt sind, beantwortet nur Cem: „sie sollten es sein (…) sie sollte das

gleiche Recht haben" (ebd.: 30). Wie Markus äußert auch er sich im Vergleich zu seiner egalitären Einstellung chauvinistisch: „ich hab eine Frau - scheiß drauf ich gehe Puff" (ebd.: 27). Schon bei Beginn der Diskussion werten zwei Burschen Homosexualität ab, indem sie den Burschenbetrieb und Usman, den sie als Schwulen bezeichnen, veralbern (vgl. ebd.: 2f).

5.12.3 Interview 3

Eine Diskussion war auch mit Mädchen des Mädchenbetriebs geplant, es erklärte sich aber nur eine dazu bereit. Fatima (16) wirkte zu Beginn des Interviews im Gegensatz zu vorher nervös und schüchtern, lockerte sich aber zunehmend (Gesamtdauer: halbe Stunde). Sie war bemüht auf die Fragen einzugehen, war aber nicht so gesprächig wie sonst im Mädchenbetrieb[105].

Fatima denkt, dass Frauen und Männer die gleichen Rechte und Chancen haben: "zum Beispiel Bürokauffrau Bürokaufmann", auch in Bezug auf das Jz glaubt sie, dass Burschen und Mädchen die gleichen Möglichkeiten haben, Fatima: "mh -- Ja glaub ich amal" (Interview 3, 2011: 15). Ihre eigene Situation und die ihrer Freundinnen reflektiert sie an dieser Stelle nicht mit, keine von ihnen kommt, aus oben besprochenen Gründen (s. Kap. 5.8.3) in den gemischten Betrieb für Jugendliche. Fatima möchte später eine eigene Familie haben, Sie wird arbeiten und eine Betreuung für ihre zwei Kinder suchen, ansonsten sollen sich beide, ihr Mann und sie, um sie kümmern (vgl. ebd.: 10). Ihr Mann soll im Haushalt mithelfen: „Also er soll mir schon ein bisschen helfen bei der in der Küche halt so ein bisschen nicht andauernd Fernseh schauen Fußball" (ebd.: 9f). Obwohl sie sich nicht verpflichtet, den gesamten Haushalt allein zu erledigen, übernimmt sie doch mehr Aufgaben, damit spielt sie ihrem zukünftigen Mann in die Hände:

> Fatima: Also bügeln soll ich eigentlich machen ((lacht)) weil Männer können das nicht gut - äh kochen wir beide (V: mhm) ähm - G- Geschirr spü Geschirr spülen is is eh leicht Geschirrspüler rein fertig
>
> V: Also du wirst das machen?
>
> Fatima: Ja eh ich (V: mhm) ähm was gibt noch was gibt
>
> V: Mh ja putzen gibts noch
>
> Fatima: Putzen (xx) ((lacht)) Ja eher ich
>
> I: Eher du?
>
> Fatima: Sie sind zu faul ((lacht)) die Jungs (Interview 3, 2011: 10f)

[105] Hier zeigt sich der Vorteil von Gruppendiskussionen, da sich einige Jugendliche unter ihren Freunden sichtlich lockerer fühlen.

5.12.4 Diskussion 4

Nachdem die Jugendlichen, die ich ursprünglich ausgewählt hatte (die Clique der serbisch sprechenden Jugendlichen) kein Interview machen wollten, sprangen zwei jüngere Burschen, die zufällig danebenstanden, spontan ein. Das Interview mit Zoran und Thomas (beide 13) dauerte 40 Minuten und verlief unausgeglichen, Zoran ging auf meine Fragen ein und erklärte bereitwillig, Thomas klinkte sich nach zehn Minuten aus, schien sich zu langweilen und blödelte oft herum. Beide machten während des Interviews öfter sexuelle Anspielungen, z.B. fingen sie laut zu stöhnen an, vermutlich um einige ihrer Freunde vor der Tür zu unterhalten.

Zoran ist serbisch-orthodox und der Überzeugung, dass die Frau der Tradition des Mannes folgen muss: „Ich bin der Mann im Haus" (Diskussion 4, 2011: 8). Er erklärt es, anhand seiner Familienverhältnisse, in der die Mutter nicht mehr die traditionelle Feier ihres Vaters (slava Sveta Petka) begeht, sondern die des Ehemannes, Zorans Vater, übernehmen muss (slava Sveti Nikola). Zoran möchte später selber Frau und Kinder: er wird sich gleichviel um die Kinder kümmern, sie soll aber nur Teilzeit arbeiten und das Essen vorbereiten. Putzen und waschen wird er auch, aber kochen nicht (vgl. ebd.: 9ff). Auch Thomas will später mal Familie, er wird mit den Kindern spielen, kochen und waschen – putzen möchte er nicht. Beide Jungen stimmen sofort darin überein, dass sie im Haus Reparaturarbeiten übernehmen werden (vgl. ebd.: 13).

5.12.5 Diskussion 5

Die nächste Diskussion (30 Minuten) fand wieder mit zwei Burschen, Ali und Aleksander (beide 13), statt, die sich freiwillig meldeten[106]. Sie wirkten noch sehr kindlich, lieferten aber aufschlussreiche Beiträge.

Aleksander und Ali möchten später beide eine Frau mit Kindern, die sie miterziehen wollen (vgl. Diskussion 5, 2011: 11). Ali möchte es seiner Frau überlassen, ob sie arbeiten gehen möchte oder nicht, meint aber gleich, der Mann sei derjenige, der draußen arbeitet, die Frau bleibt daheim bei den Kindern – später im Interview meinen sie, dass beide arbeiten sollen (vgl. ebd.: 12, 18). In Karenz gehen wollen sie beide nicht, Ali denkt, dass Männer keine Geduld für kleine Kinder hätten (vgl. ebd.: 13). Sie glauben, dass Frauen und Männer in Österreich gleichberechtigt sind (vgl. ebd.: 14). Ali betont eigens, falls er eine katholische Frau heiraten wird, dürfe sie sich nicht kurz anziehen, keine Miniröcke, nur lange Ärmel und

[106] Die älteren Jugendlichen sagten weniger zu, vielleicht waren sie skeptischer und weniger neugierig als die jüngeren.

lange Hosen: „Also ich will dass meine Frau sich so anzieht weil ich mag nicht dass dass andere Männer auf meine Frau schauen und so“ (ebd.: 17).

5.12.6 Diskussion 6

Die letzte Gruppendiskussion fand mit einer Clique, zwei Mädchen und zwei Burschen statt. Einer der zwei Burschen stieß erst mitten im Interview dazu. Milena, Ivana, Niko und Martin (zwischen 18 und 19) waren konzentriert und diskussionsbereit. Aus dieser Diskussion (70 Minuten) konnten viele relevante Informationen gewonnen werden.

Alle vier stimmen darüber ein, dass Männer und Frauen nicht gleichberechtigt sind:

> Niko: In Österreich nicht
> Milena: Nicht wirklich
> Ivana: Nirgendwo
> Martin: Überhaupt nicht (Diskussion 6, 2011: 43f)

> Ivana: (…) is es ja häufig so also - derzeit is es so dass die Männer immer denken (…) Ich nehm mir eine Frau sie hat zu putzen zu bügeln zu kochen zu waschen bla bla bla
> Martin: Denk ich so? Denkt er so?
> Ivana: Die Kinder zu erziehen sie bleibt zu Hause - es gibt viele die so denken ich sag nicht alle denken so
> Martin: Ok passt
> Niko: Ich denk so
> Milena: Aber das ist ja ur bl- krank weil die Frau -- auf der lastet dann ja ur viel
> Martin: Das is das is (x)
> Milena: Irgendwann mal wird sie dann krank
> Niko: Ja das kann man in anderen Ländern machen in Österreich geht das nicht
> Ivana: Es geht genug Oida
> Martin: Das ist die mi- mittelalterliche Methode
> Niko: Ja die Leute die zurückgeblieben sind
> Martin: (das ist nicht) Christen gegen Moslems - das ist mittelalterlich
> Ivana: Oder klar aber - Heutzutage (…) Ja eh von anderen Ländern - aber andere Länder die hier
> Niko: Frag mal einen Österreicher
> Ivana: eingezogen sind und österreichische Staatsbürgerschaft haben
> Martin: Der sagt du wasch putz
> Niko: Ja
> Martin: Bring mein Bier
> Niko: sie ham so gelernt von den Eltern oder Kultur (das is) (ebd.: 36f)

Ivana und Milena klagen die Unterdrückung von Frauen durch Männer an. Nikos Position wird nicht unbedingt klar, zuerst stimmt er traditionellen Geschlechterrollen zu, wenig später verwirft er sie wieder und schließt sich der Gruppenmeinung an. Martin dagegen, will sich klar abgrenzen von einer patriarchalen Kultur und scheint verärgert darüber zu sein, in das

Kollektiv der unterdrückenden Männer miteingeschlossen zu werden. Für die Jugendlichen ist das Patriarchat mit natio-ethno-kultureller Bedeutung aufgeladen. Österreicher sind von dem Vorwurf der Unterdrückung befreit, Männer anderer Kulturen und Nationen, die nach Österreich migriert sind, seien die Rückständigen. Martin betont, dass es nicht um Religionen gehe, sondern um Entwicklungsstand, während Niko patriarchale Einstellungen als gelernte fast schon zu akzeptieren scheint.

Zum Thema Familiengründung vertreten die vier Diskussionsteilnehmer_innen die Meinung, dass beide arbeiten sollen (vgl. ebd.: 32). Ivana fordert, dass sich beide Eltern, der Vater genauso, um die Kinder kümmern. Sie möchte nicht, dass der Vater nur sehr selten für die Kinder Zeit hat. Niko bekundet hier Verständnis für die Position der hegemonialen Männlichkeit, die er, wie oben (s. Kap. 5.7.4) gezeigt, auch selber anstrebt: „Vielleicht ist der Vater ein wichtiger Mann“ (ebd.: 32) Gleichzeitig vertritt er die Haltung, den Haushalt alleine zu übernehmen:

> Niko: Schwöre - sie braucht nix zu machen
> Milena: hh
> Niko: Ich werd für sie kochen putzen bügeln (...)
> Milena: Das sagst du jetzt nur so
> (...)
> Ivana: Am Anfang wenn er anfängt - ich lasse meine Freundin nix für mich tun dann -denkt man wow und dann macht alles seine Mutter
> (...)
> Niko: Meine Frau wird glücklich sein
> (...)
> Niko: Wirklich
> Martin: In Wirklichkeit hat er dann eine Haushälterin (ebd.: 35).

Niko macht den Anschein, obwohl er oft mit Standpunkten zu spielen scheint, hin- und hergerissen zu sein, zwischen einer hegemonialen Position und dem Wunsch, es seiner Frau recht zu machen bzw. seinen Freundinnen, die Gleichheit fordern. Sein immer wieder durchschimmerndes Beharren auf hegemonialer Männlichkeit kollidiert mit den Gleichheitsansprüchen der jungen Frauen und den Ambitionen, ihnen zu gefallen. Dieses ambivalente Muster hat bereits Meuser für die aktuellen Einstellungen junger Männer festgestellt (vgl. Meuser 2010a: 424-429). Anscheinend sind nicht nur Mädchen damit konfrontiert, weibliche und männliche Anteile zu zeigen (vgl. z.B. Drogand-Strud/Rauw 2005: 172), sondern auch Burschen: sie sollen dominant und fürsorglich sein, arbeiten und genug Zeit für Kinder und Haushaltsarbeit aufbringen. Niko will auf seine Vormachtstellung

als Mann auf dem Arbeitsmarkt pochen und rechtfertigt die schlechtere Entlohnung der Arbeitsleistung von Frauen:

> Niko: Die Frauen verdienen weniger - es gibt auch einen Grund warum sie weniger verdienen - sie können schwanger werden Karenz arbeiten (x) Trinkgeld bla bla bla dürfen nicht schwere Sachen tragen natürlich kriegen sie da weniger - is ja selbstverständlich (Diskussion 6, 2011: 44)

Andererseits teilt er mit, auch in Karenz gehen zu wollen (vgl. ebd.: 45).

Die zwei jungen Frauen haben, wie sie selbst (stolz) äußern, Männerberufe. Ivana ist Maschinenbautechnikerin und Milena Maurerin (vgl. ebd.: 14):

> Milena: Also daher sind wir auch so halbe Jungs
> Ivana: Männer
> Niko: Männer ((Ivana und Milena lachen)) (ebd.: 15)

Sie betonen, dass sie in ihrer Arbeit gleichberechtigt werden, wieder wirft Niko ein, dass im „richtigen" Arbeitsleben nach wie vor Männer bevorzugt werden:

> Milena: Ich werd in der Arbeit gleichberechtigt - also
> Ivana: Ich auch - ich werd sogar bevorzugt
> Milena: Das was die Burschen machen muss ich auch machen
> Niko: Nur als Lehrling aber in der richtigen -- draußen auf der Welt in der Wirtschaft ist das nicht so
> Milena: Klar (...) Aber in der Arbeit werd ich bevorzugt - äh- das auch - wenn er [der Chef, Anm. V.U.] sieht dass ich das nicht machen kann wenn er sieht das ist wirklich anstrengend is dann lässt er mich auch die Arbeit nicht machen weil er dann weiß ich kann mir einen Bruch holen oder - irgendwas mit dem Kreuz haben weil ich das einfach nicht aufheben kann (ebd.: 48)

Milena werde, so Niko, nur jetzt bevorzugt, später werden sich schon die alten, Männer privilegierenden, Strukturen durchsetzen. Wie Niko schon vorher äußert, kann Milenas „Bevorzugung" problematische Folgen haben. Ihr Chef meint es zwar rücksichtsvoll, führt aber „Geschlecht" wieder als relevanten Faktor in die Interaktion ein und erinnert daran, dass Milena nicht alles kann, was ihre zukünftigen Jobchancen verschlechtern kann. Niko und Martin führen im Gegensatz zu den Mädchen auch Benachteiligungen für Männer in das Gespräch ein:

> Niko: Es - nach der Scheidung - wenn sich die Frau scheidet - hat die Frau hundertprozentiges Recht auf alles Mögliche --- also ist der Mann also in Österreich ist es so dass der Mann so klein ist neben der Frau (2) (ebd.: 46)

> Martin: Dass Mädchen also dass Mädchensport mehr Geld bekommt als äh Burschensport (ebd.: 47)

5.12.7 Zusammenfassung

Alle Teilnehmer_innen der Interviews und Gruppendiskussionen vertreten offiziell Gleichheit und Gleichberechtigung, in Abweichung dazu scheinen in ihren persönlichen Vorstellungen doch hierarchisiernde und benachteiligende Muster durch:

- Markus vertritt ausdrücklich ein egalitäres Geschlechterverhältnis, zeigt sich aber auch von einer sexistischen und heteronormativen Seite. Zu Mädchen, die ihm nicht zusprechen, gibt er an, sexistisch zu sein, Transgendern gegenüber äußert er sich stark abwertend.
- Cem spricht sich für Gleichberechtigung aus, behauptet in der Clique aber angeberisch, er werde später Bordelle aufsuchen.
- Fatima verpflichtet sich selbst zu mehr Hausarbeit, obwohl sie die faktische Gleichstellung von Frauen und Männern annimmt.
- Niko vertritt einen ambivalenten Standpunkt zu hegemonialer Männlichkeit und Egalität.

Die Burschen wollen sich durchgehend ihren geplanten Kindern widmen (wie auch Kromer und Kromer (2008: 56f) feststellen) und sind überwiegend dazu bereit, im Haushalt mitzuarbeiten bzw. sich (fast) gleichwertig zu beteiligen. In der Diskussion 6 hat sich gezeigt, dass bei starken Gleichheitsansprüchen der jungen Frauen auch die jungen Männer in der Clique zustimmen (müssen). Die Jugendlichen äußern sich großteils heteronormativ. Zweigeschlechtlichkeit scheint als Norm durch, Homosexualität ist bei einigen akzeptiert, bei anderen hingegen gar nicht. Die Hierarchie zwischen Mann und Frau demonstriert sich besonders krass in der Sexualität. Mädchen, die keine Jungfrauen bleiben wollen, sind der Beschimpfung „Hure/Schlampe“ (s. Kap. 5.8.4) ausgesetzt.

5.13 Institution und Betreuer_innen

In diesem Abschnitt soll mit Blick auf Frage 6 der Fragestellung (Welche Rahmenbedingungen stellt die Institution Jugendzentrum für die Interaktions- und Konstruktionsprozesse bereit?) noch mal auf die Frage eingegangen werden, wie die Jugendbetreuer_innen, als Mitarbeiter_innen und Repräsentant_innen der Institution, auf die Interaktionen der Jugendlichen eingehen.

Zunächst jedoch wird die Rolle von Geschlecht, Ethnizität und Alter als soziale Differenzkategorien auf den Status eine_r Mitarbeiter_in ergründet, denn wie viel Autorität

per se ihnen von den Jugendlichen zugestanden wird, ergibt sich aus einem Zusammenspiel dieser drei Faktoren.

5.13.1 Alter – Geschlecht – Ethnizität

Die Betreuerin Kathi schildert den Zusammenhang von Geschlecht, Alter und Ethnizität anhand ihrer Erfahrungen:

> Kathi erzählt mir, dass jede Generation anders ist. Die Burschen, die heute das Jz besuchen, seien im Vergleich zur Generation vor ihnen, brave, liebe Lämmchen. Die vorherigen Burschen, „vor allem die türkischen, waren richtig derb, sexistisch, haben mich angebraten." Einer der schwierigsten von ihnen hat ihr, während sie Gitarre spielte, provokativ ein türkisches Handzeichen gezeigt (eine Faust, bei der der Daumen durch Mittel- und Ringfinger gesteckt wird, eine sexuelle Anspielung). Sie wusste damals nicht, was es heißt, aber alle anderen haben gekichert und spannungsvoll geschaut. Sie habe ihn sofort rausgeschickt, mit den Worten: „Für heute ist genug, raus, du kannst erst wieder nächste Woche kommen, mit Entschuldigung!" Das habe er auch gemacht. Sie erzählt, dass sie oft angemacht (sie war 26) und ihr einmal auf den Hintern gegriffen wurde. Früher seien auch viel weniger Mädchen da gewesen als heute. (ebd.: T5, 4)

Der Zusammenhang zwischen männlichem Raumbesitz und freiem, sexistischen Zugriff auf Mädchen und Frauen wird noch einmal deutlich: Nur wenige Mädchen besuchen das Jugendzentrum. Sie haben zusätzlich weniger Mittel als eine Betreuerin sich durchzusetzen:

> Kathi sagt, es sei wichtig, klare Regeln und Grenzen zu setzen, die Jugendlichen bei Regelbruch rauszuschicken ohne zu lachen und immer zu betonen: keine Drogen, keine Waffen, keine Gewalt, keine sexistischen Sprüche. Sie habe sich den Respekt erkämpfen müssen, als Frau habe man es viel schwerer, besonders als junge, blonde Frau. Je älter ein_e Betreuer_in, desto mehr Respekt bringen die Jugendlichen ihm/ihr entgegen. Eine ältere Frau habe es leichter als eine junge, ein Mann habe es automatisch viel leichter. Ein Zivi allerdings wieder weniger, den letzten (der vor Yasin da war) hätten sie immer wieder verarscht, z.B. mit: „Gib mir Wasser!" (ebd.)

Nicht nur Geschlecht, auch das Alter spielt in Zusammenhang mit Autorität der Betreuer_innen eine große Rolle und kann Geschlecht mitunter überdecken: ein junger Mann wird weniger respektiert, als eine ältere Frau. Zusätzlich kann die gemeinsame natio-ethno-kulturelle Herkunft, in diesem konkreten Fall die türkische Herkunft von Jugendlichen und Betreuer, die Achtung der Burschen begünstigen:

> Kathi betont, dass Yusuf als Abi, als älterer Bruder, angesehen werde und es dadurch leichter habe, sich bei den Jugendlichen durchzusetzen. Unterstützung vom Team ist in problematischen Situationen sehr wichtig, denn ein weiterer Betreuer zähle wie 30 Jugendliche. Kathi habe mit dem schwierigsten von allen (der ihr das Handzeichen gezeigt und ihr auf den Hintern gegriffen hat) bis noch heute Kontakt, zu ihr und Yusuf habe er im Laufe der Zeit am meisten Vertrauen entwickelt. (ebd.)

Dass die Verbindung von Geschlecht, Alter und Herkunft ausschlaggebend ist, wenn es um das Durchsetzen von Regeln geht, zeigt auch die Situation (s. Kap. 5.10.1), in der die Clique der türkischen Burschen Lärm vor dem Jugendzentrum machen und die Betreuerin Daniela und der Zivildiener (türkischer Herkunft) versuchen, mit den Burschen zu diskutieren, um

ihnen verständlich zu machen, dass sie um 21:00 Uhr der Nachbar_innen wegen nicht mehr so laut sein dürfen. In der Nachbesprechung setzt sich das Team mit dem Geschehen auseinander: Der Zivildiener Yasin meint, er habe es versucht, aber die Jugendlichen haben ihm nicht zugehört. Daniela erwidert, dass es vor allem daran liegt, dass er selber noch nicht sehr viel älter sei als sie, wenn hingegen der Betreuer Yusuf an dem Abend da gewesen und eingeschritten wäre, dann hätten sie ihm gehorcht und wären sofort leise gewesen. Auch die anderen des Teams stimmen dem zu, dass er als Mann und als Türke automatisch mehr bei den Burschen ausrichten kann. Daniela: „Schon klar, dass ich es schwerer hab als Frau." (ebd.: T17, 4) Betreuer Bojan sagt teilweise liebevoll, teilweise ironisch klingend: „Unsere archaischen Jungs, was der Papa sagt, wird gemacht." (ebd.)

Die türkischen Burschen sprechen ältere Burschen und Männer auch außerhalb der Familie mit Abi an, womit sie Älteren den ihnen selbstverständlich zukommenden Respekt zollen. So auch im Jugendzentrum: Sowohl Yusuf als auch der Zivildiener werden „Yusuf Abi" bzw. „Yasin Abi" genannt. Es hat den Anschein, dass Yasin, der ein bisschen später als ich ins Jz gekommen ist, gleich eine Beziehung zu vielen Burschen über die gemeinsame türkische Sprache und seinen Status als Abi hergestellt hat (z.B. wird Yasin von einem Burschen gefragt „Wie heißt du Abi?" (vgl. ebd.: T13, 2)). Auch Yasin nennt Yusuf einige Male unabsichtlich Abi, obwohl Yusuf ihn bittet, es nicht zu tun.

Yusuf und Yasin setzen sich in einigen Situationen bei den Burschen auch mit Demonstration von Körperkraft durch. Sie ringen im Spaß mit den Burschen, nehmen sie in den Schwitzkasten, laufen ihnen hinterher etc.:

> Rami und Efe machen sich über Yusuf lustig. Letzterer steht hinter der Bar und bückt sich, um etwas aufzuheben. Rami spöttelnd: "Mach mal wieder Sport! Geht das mit deinem Dicki-Körper, mit deinem Specki-Körper?" Efe legt nach: „Çalışkan! Arbeite mal was!" Yusuf packt grinsend Efes Oberarme, zieht ihn über die Theke und hält ihn fest. Efe schreit: „Hilfe, lass los!" Rami, Yusuf und ich lachen. (ebd.: T6, 4)

> Yusuf gibt Martin den Pfand für den Pokerkoffer, Martins Kopfhörer, zurück. Martin überreicht den Pokerkoffer aber nicht, sondern stiehlt sich damit grinsend in Richtung Tür und sagt: „Ich gehe dann mal!" Yusuf schreit: „Halt! Nirgendwo gehst du hin!" läuft auf ihn zu und wirft ihn auf das Sofa. Beide lachen. (ebd.: T8, 4)

Yusuf und Yasin setzen sich mit Körperkraft durch. Für Frauen ist das offenbar nicht möglich:

> Sinan und ich spielen ein bisschen Hacky-Sack. Sinan ist sofort auf Konkurrenzkampf aus und scheint mich eher beschießen zu wollen, anstatt mir den Ball für ein gutes Spiel richtig zuzupassen. Ich schaffe es deshalb oft nicht, worauf er sagt „Ha! Du kannst nicht spielen!" Ich schaue ihn skeptisch an: „*Du* kannst nicht spielen!" Er cool und angriffslustig: „Klären wir das draußen! Gemma raus!" Ich lächle und sage gelassen: „Ok!" Yasin hat alles mitverfolgt und schreitet ein: „Wie redest du mit einem Mädchen?!" Yasin geht lachend auf ihn zu, sie fangen

> an zu ringen. Schließlich drückt er Sinan gegen die Wand, worauf sich dieser nicht mehr losmachen kann. Sinan scheint besiegt zu sein. (ebd.: T13, 2)

Es sind Spiele, bei denen die Beteiligten immer lachen. Das muss nicht heißen, dass es nur um Spaß geht. Yasin und Yusuf erreichen implizit das Ziel sich durchzusetzen, die Jüngeren müssen sich fügen. Yasin erscheint in der obigen Szene in Beschützerpositur, darüber hinaus gewinnt man den Eindruck, dass es nicht nur für Sinan verpönt ist, ein Mädchen/eine junge Frau zu „schlagen", sondern dass es auch für mich als Frau Tabu ist, mich körperlich durchzusetzen. Derselbe Körperkontakt wie zwischen Mann-Bursch scheint zwischen Frau-Bursch nicht erlaubt zu sein.

5.13.2 Pädagogische Arbeit

In ihrem pädagogischen Auftrag stellen die Betreuer_innen geschlechtsspezifische Rollenbilder zur Disposition, wie sich in mehreren Situationen gezeigt hat:

In der schon weiter oben besprochenen Szene beschwert sich Rami bei Yusuf, dass er von einem jüngeren Burschen gebissen wurde, der dann weggelaufen sei, da ein Mann sowas nicht mache. Yusuf thematisiert Angst, Flucht und Gefühle („Na und? Darf ein Mann nicht beißen, darf er nicht wegrennen, wenn er Angst hat, darf er nicht weinen?" (ebd.: T5, 1)) und zweifelt als Mann an Ramis rigidem Männerbild. Rami gesteht einen Teil der Kritik ein: Ein Mann dürfe weinen. Danach geht Rami aber gleich weiter. In einer anderen Szene werden zwei Burschen von einer Frau, der Betreuerin Kathi, auf ihr Frauenbild hin befragt:

> Sinan und Yunus schauen auf Youtube rappende Frauen an (Kitty Kat, Queen Sly), bestätigen sich gegenseitig in der Meinung, dass Rap und Frauen nicht zusammenpassen und lachen sie aus. Sinan sagt: „Das passt nicht, das klingt nicht gut bei einer Frau!" Die Betreuerin Kathi sitzt daneben und fragt kritisch: „Warum passt das nicht?" Sinan: "Ich weiß nicht, es passt nicht zu einer Frau! Das schaut nicht gut aus, wenn eine Frau rappt, sie hat keine harte Stimme." Yunus nickt stirnrunzelnd, die Betreuerin Kathi sagt herausfordernd. „Wieso nicht, wie soll denn eine Frau sein? Eine Tussi?" Yunus antwortet "Nein eh nicht, aber normal halt." (ebd.: T3, 2)

Rap verstärkt rigide Männlichkeitsbilder, Frauen können sich diesen Status nicht aneignen, sie wirken in den Augen der Burschen lächerlich. Betreuerin Kathi spricht mit Sinan und Yunus das weibliche Rollenbild an, sie kritisiert mit der Frage, ob Frauen Tussis sein sollen, wohl das in HipHop-Videos üblich präsentierte Bild von Frauen als tanzende Sexualobjekte. Yunus verneint, sie sollen normal sein, was genau er sich darunter vorstellt bleibt unklar, denn er geht gleich weiter.

> Das nächste Video, das Sinan demonstriert, ist vom Duo Karmin, indem eine junge Frau sehr schnell rappt, versucht im Gegensatz zu den oberen zwei Frauen aber nicht, einen „harten", männlichen Rapperstil zu imitieren. Neben Kathi haben sich jetzt auch die Betreuer_innen Daniela und Yusuf eingefunden und zollen der Rapperin Anerkennung. Daniela: „Boa ist die Frau cool!" Yusuf sagt: "Die ist echt gut!" Wir schauen uns alle zustimmend an, Sinan schaut in die Runde und lächelt. (ebd.)

Die junge Frau erntet wegen ihres Könnens von allen Anerkennung unabhängig von Geschlecht bzw. hebt Betreuerin Daniela hervor, dass sie eine Frau ist. Auch Sinan lächelt, er bestätigt seine Anerkennung zwar nicht, hat aber nichts mehr einzuwenden (oder traut sich nicht, da alle anderer Meinung sind). Einmal wird in diesen zwei Szenen danach gefragt, welcher Frauentyp den Burschen gefällt, dann findet eine Frau Anerkennung aufgrund von Können.

In einer anderen Situation erfährt Sinans jüngere Schwester die Unterstützung und Parteilichkeit einer Betreuerin, die einschreitet, als dieser sie nach Hause schicken will. Die Betreuerin setzt den Wunsch des weinenden Mädchens gegen ihren Bruder durch. (ebd.: T31, 2)

Mara, Dana und Karolina erhalten einen Raum für sich, um ungestört zu proben, womit sie in der Raumaneignung im Jz unterstützt werden. (vgl. ebd.: T16, 3)

Yusuf will einigen Burschen zeigen, dass auch Frauen zu Leistungen im Kampfsport fähig sind. Er fordert mich vor Ahmed, der kickboxt, und anderen auf, die Zwischendecke mit der Fußspitze zu berühren, mit den Worten: „Zeig es ihnen bitte, sie haben so ein schlechtes Frauenbild!“ Ahmed wirkt erstaunt, als Yusuf ihm mitteilt, dass ich kickboxe, er sagt mit großen Augen „Echt?“ (vgl. ebd.: T15, 6)

Ein anderes Mal widerspricht Yusuf den Burschen, die gerade behaupten, ein Mädchen ist eine Hure, wenn sie Geschlechtsverkehr hat (vgl. ebd.: T30, 2).

Bojan fordert die serbisch sprechende Clique auf, dass die Mädchen unter ihnen nicht wie bisher mit „brati“ (Bruder), sondern mit „sestra“ (Schwester) angesprochen werden (vgl. ebd.: T14, 3).

Der Zivi Yasin erzählt mir, dass er in den Öffnungszeiten für Teenies von einem Mädchen gefragt worden sei, ob er mit ihr zu Wii tanzt. Er hat es gemacht, während Umut ihn auslachte: „Haha ein Mann tanzt!“ Wenig später wollte auch er unbedingt mittanzen. (vgl. ebd.: T21, 2)

Allen Situationen ist gemein, dass sie sehr flüchtig sind, sich die Interaktionen bald wieder auflösen und zwar dann, wenn die Jugendlichen sich dafür entscheiden. Es sind also kurze Momente, in denen mit den Jugendlichen Alternativen angesprochen und sichtbar gemacht werden können. Solche „en-passant-Bildungsgelegenheiten“ (Rose/Schulz 2007: 15) sind

nicht die Ausnahme, sondern die Regel für die Jugendarbeit, deswegen aber nicht bedeutungsloser.

Die folgenden Szenen, zwei davon wurden bereits weiter oben angeführt, zeigen aber auch, dass Stereotype hartnäckig sind und die Jugendlichen sich gegen eine Veränderung sträuben:

> Die Betreuer_innen Yusuf und Kathi spielen gegen Milica und Damir Tischfußball. Damir ruft: „Nächste Zwei!“ [das nächste Tor zählt zwei Punkte, Anm. V.U.] Yusuf: „Nein das machen wir nicht“, Damir: „Ihr wollt so schwul spielen?“ Yusuf fragt ihn ruhig: „Was ist schwul?“ Damir: „Egal, wir werden sowieso gewinnen.“ Yusuf: „Was ist schwul? Was ist nicht schwul?!“ Damir: „Egal, spiel!“ (ebd.: T14, 3)

Damir wehrt Yusufs Thematisierung strikt ab, er will nur spielen. Auch in den folgenden Szenen nehmen Jugendliche eine blockierende Haltung ein:

> Fair Trade Projekt: Sinan und Milica stehen mit Betreuer Alexander und Praktikantin Anna vor dem Flipchart. Sie wollen zusammen aufschlüsseln, wieviel die Näher_innen bei einer Jeans verdienen. Sie diskutieren darüber und Milica schreibt mit einem Edding die Kosten dazu. Sinan nimmt ihr den Stift weg, Anna schreitet ein: "Nein, lass sie schreiben, sie will", er hört nicht gleich hin, Anna wiederholt es, er und Milica grinsen. Sinan: "Ich will!" und fragt Milica siegessicher lächelnd: "Willst du, dass ich schreibe?" Sie lächelt zurück: “Ja.” Anna schaut missmutig drein, Sinan lacht und schreibt weiter. (ebd.: T5, 3)

> Damir sitzt mit Betreuerin Daniela, Milica, Ramona und mir am Tisch und erzählt, dass er kochen kann, seine Mutter habe es ihm beigebracht, er habe alles gelernt als er klein war. Daniela greift es erfreut auf: „Ehrlich? Kannst du für uns im Jugendzentrum kochen?“ Damir: „Ja! Was soll ich kochen?“ Daniela fragt, ob er Palatschinken machen kann, er meint, das sei zu leicht und schlägt gefüllte Paprika vor: „Es muss Fleisch sein, bei uns Serben muss es immer Fleisch sein!“ Dabei gestikuliert er und sagt abwertend, dass Gemüse allein nicht gehe. Milica lächelt kühl: „Er ist Serbe, er kocht nicht!“ (ebd.: T9, 3)

Damir tritt sonst sehr machohaft auf, es sieht so aus, als ob die Betreuerin ihn in seinem Können, das nicht unbedingt mit Männlichkeit in Verbindung gebracht wird, unterstützen und ihm einen Raum für Anerkennung bieten will. Eine Freundin von ihm, Milica, unterminiert das Vorhaben, indem sie Damir implizit daran erinnert, dass das Kochen nicht mit dem üblichen Bild eines Serben übereinstimmt, sprich dass es untypisch und unangemessen für seine „serbische“ Männlichkeit ist. Er und Daniela reden dennoch noch eine Weile über die gemeinsame Kochidee.

Einen einschneidenden, begrenzenden Satz gegen pädagogische Bemühungen äußerte Rami gegenüber Daniela und dem Zivi Yasin mitten im Lärm, den seine Clique an einem Abend vor dem Jz veranstaltete (s. Kap. 5.10.1): “Ihr brauchts nicht mit uns reden, wir werden uns sowieso nicht ändern!“ (ebd.: T17, 5)

Was kann Offene Jugendarbeit dann bewirken, wenn die Jugendlichen abblocken, weil sie nicht belehrt werden wollen oder keine Lust auf eine Auseinandersetzung haben? Die normativen Vorgaben für doing gender in der heterosexuellen Matrix sind zumindest für das

untersuchte Feld streng, Differenzen können und werden von den Jugendlichen dazu benutzt, um „Andersartige“ abzuwerten und auszuschließen.

Zunächst müssen Machbarkeitsfantasien enttäuscht werden: Eine einmalige Forderung an die Adressat_innen, Vielfalt zu akzeptieren, reicht nicht aus, die Jugendlichen können sie ohne weiteres zurückweisen. Aber das Jz ist ein wichtiger Raum für die Besucher_innen und hat Regeln, deren Einhaltung die Jugendbetreuer_innen nicht einmal, sondern dauernd fordern. Außerdem stellen sie eine vertrauensvolle Beziehung zu den Jugendlichen her:

> Sanja flüstert lächelnd Betreuer Yusuf etwas ins Ohr (vgl. Protokoll 2011: T8, 4).
>
> Ivana hat eine gute Beziehung zum Betreuer Bojan, beim Begrüßen umarmt sie ihn fröhlich, später lehnt sie ihren Kopf an seiner Schulter an (vgl. ebd.: T13, 2).
>
> Der Betreuer Alexander berichtet in der Diskussion: Sinan sagte dem Zivi Yasin auf Türkisch, dass es im Jugendzentrum so warm sei und meinte damit menschliche Wärme (vgl. Diskussion 7, 2012: 2)
>
> Milo und Markus erwähnen in der Diskussion, dass sie mit den Betreuer_innen über ihre Sorgen sprechen können (vgl. Diskussion 1, 2011: 2f, 6).
>
> Milena (19) verabschiedet sich bei Betreuerin Kathi, sie reichen sich die Hände. Milena gibt ihr unvermittelt einen Handkuss und sagt: „Du bist meine Kusine, du kennst mich schon seit ich so bin (sie zeigt mit ihrer Hand einen Meter), nein, meine Tante, und er (sie schaut zu Betreuer Yusuf) ist mein Onkel.“ (vgl. Protokoll 2011: T13, 2)

Auf der Basis der Beziehung zu den Jugendlichen ist es den Betreuer_innen möglich, in ihren Begegnungen Differenz und Ausschluss zu thematisieren, die den Gruppenprozessen inhärent sind und in den Interaktionen der Jugendlichen immer wieder zu Tage treten. Wie Betreuerin Kathi berichtete, kann es ein langwieriger Weg sein, eine nicht-sexistische Beziehung aufzubauen und gegenseitige Anerkennung zu erreichen (s.o., vgl. ebd. T5, 4). Eine Erweiterung des restriktiven Rahmens für Normen, die ein würdevolles Miteinander möglich machen soll, ist ein umkämpfter Prozess, aber nicht ein ergebnisloser.

Conclusio

Anhand eines ethnographischen Zugangs wurde den Fragen nachgegangen, inwiefern Jugendliche in einem Wiener Jugendzentrum egalitäre bzw. hierarchische Geschlechterbeziehungen praktizieren und wie Institution und Jugendbetreuer_innen auf die Herstellung von Geschlechterverhältnissen einwirken. Mittels teilnehmender Beobachtung und Gruppendiskussionen wurden die Interaktionen der Jugendlichen in ihrer Auseinandersetzung mit Geschlecht als interdependenter Kategorie nach Gleichstellungs- und Hierarchisierungstendenzen, Ein- und Ausschließungen analysiert.

Die Ergebnisse der Auswertung zeichnen ein heterogenes Bild des Feldes: Es gibt sowohl Tendenzen in Richtung Gleichheit und Gleichberechtigung als auch die Beharrlichkeit von hierarchischen und heteronormativen Strukturen. Mit einem intersektionellen Zugang geraten unterschiedliche normative Orientierungsmuster und verschiedene Subjektpositionen in der Verflechtung mehrerer sozialer Kategorien (Geschlecht in Verbindung mit Ethnizität, Schichtzugehörigkeit, Gesundheit/Behinderung und Alter) in den Blick. Unterschiedliche, hierarchische oder egalitäre Tendenzen zeigen sich schon in den einzelnen Cliquen. Die Jugendlichen tragen gruppenspezifische normative Orientierungen mit ins Jz und verhandeln dort unter sich und mit den Jugendbetreuer_innen.

In der Adoleszenz ist Geschlecht und Sexualität ein zentrales Thema, die Jugendlichen sind dazu herausgefordert, sich mit gesellschaftlichen gender-Skripten auseinanderzusetzen und sich als Mädchen/junge Frau und Bursch/junger Mann darzustellen, um innerhalb der Clique Anerkennung zu erlangen. Beim Flirten greifen die Jugendlichen auf traditionelle Rollen zurück (doing gender nach Deutsch 2007), die Burschen übernehmen meist den aktiven Part und nähern sich den Mädchen neckend und sie ärgernd ohne dabei besonders zärtlich zu sein. Die Mädchen gehen auf das Spiel ein, nehmen aber eine defensive Position ein. Im Flirten werden zwar geschlechtsspezifische Rollen wiederbelebt, aber nicht unbedingt hierarchische, abwertende Verhältnisse hergestellt. Der Spaß beider Seiten steht im Vordergrund.

Benachteiligung und Ungleichheit zwischen Burschen und Mädchen zeigt sich allerdings in der Raumaneignung. Bereits zu Beginn der feministischen Mädchenarbeit wurde die fehlende Beteiligung von Mädchen beklagt, für dieses Feld bleibt diese Aussage bestehen. Die Besucherinnenzahlen haben laut Betreuer_innen zwar zugenommen, übersteigen aber kaum die Ein-Drittel-Marke. Wie aus den Interviews und Beobachtungen hervorgeht, ist ein Grund dafür das Raum besetzende, sexistische Verhalten vieler Burschen, dem nicht viele Mädchen standhalten oder standhalten wollen und sich deshalb andere Orte suchen. Dem versucht die Institution entgegenzuwirken, indem sie Mädchen in Form von geschlechtshomogener Mädchenarbeit und innerhalb der geschlechterübergreifenden Angebote Räume zu Verfügung stellt und die Betreuer_innen gegen sexistisches Verhalten einschreiten.

Die heterosexuelle Matrix zeigt ihre Wirkmächtigkeit: Alle Akteur_innen im Feld sind geschlechtlich klar identifizierbar, Homosexualität wird großteils abgelehnt und ist Grund für Abwertung. Transgenderismus ist nicht präsent, da im Jz vermutlich nicht lebbar. In der hierarchischen heteronormativen Ordnung haben sich im Zuge feministischer Bewegungen

Brüche aufgetan (vgl. i. V. Bourdieu 1997: 93). Im Jugendzentrum zeigt sich die Gleichstellung der Geschlechter am Deutlichsten auf der Ebene der Institution. Sowohl vereinsübergreifend als auch im Leitbild der Einrichtung ist die Gleichstellung der Geschlechter verankert. Das Bemühen von Seiten der Betreuer_innen, Homosexualität in den Bereich des Anerkennungswürdigen (Intelligibilität nach Butler 1991) zu rücken, wurde in der Beobachtung an mehreren Stellen sichtbar.

Ein undoing gender im Sinne des Aufbrechens von gender-Ungleichheit oder einer Neutralisierung von gender-Beziehungen lässt sich in den Interviews feststellen, in denen Gleichberechtigung von Frauen und Männern durchgängig gefordert wird. Wie auch in anderen Studien festgestellt (vgl. Kromer/Kromer 2008: 64ff; Shell Deutschland Holding 2010: 44), zeigen sich die Burschen vielfach dazu bereit, Familien- und Hausarbeit zu übernehmen. Andererseits wird diese Forderung von einigen Jugendlichen auch mit Bezug auf traditionelle Geschlechterrollen wieder teilweise unterhöhlt. Aus den Interviews geht hervor, dass sich manche Burschen auf männlichen Privilegien ausruhen (z.B. nicht putzen wollen), ein Mädchen macht freiwillig Zugeständnisse für die Übernahme von Hausarbeit.

Undoing gender als Abbau von Heteronormativität lässt sich daran erkennen, dass einige Jugendliche keine Abwehrhaltung gegen Homosexualität einnehmen.

Ein undoing gender zeichnet sich auch in der geschlechtsuntypischen Berufswahl einiger Mädchen ab (Maurerin, bautechnische Zeichnerin, Maschinenbautechnikerin). Diese Mädchen zeigen sich selbstbewusst, im Interview pochen sie auf Gleichberechtigung. Von einem Mädchen werden Weiblichkeitsnormen dadurch irritiert, indem sie häufig ein doing masculinity verfolgt, um sich im Jugendzentrum durchzusetzen.

Die obigen Aussagen sind ungültig, werden sie nicht intersektionell nach sozialen Kategorien ausdifferenziert. Das Konzept des doing difference (West/Fenstermaker 1995) sensibilisiert dafür, dass in der Interaktion immer mehrere Kategorien (gender, race, class) der Ungleichheit gleichzeitig präsent sind. So ist es auch für die Analyse sozialer Praxis der Jugendlichen notwendig, das Zusammenspiel der relevanten Differenzmarker (Schicht, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Alter, Behinderung) aufzubrechen und systematisch wieder zusammenzuführen. Differenzen innerhalb der Geschlechter werden so erkennbar.

Alle Jugendlichen kommen aus derselben, sozial benachteiligten Schicht. Sie haben schlechtere Chancen auf Bildung und qualifizierte Berufe. Die Zugehörigkeit zu einer unteren

sozialen Schicht fördert die normative Orientierung der Burschen an hegemonialer Männlichkeit als Leitlinie für die Praxis des doing masculinity (vgl. Böhnisch 2008: 74). Im Jugendzentrum hat sich diese Orientierung an der Höherstellung von Männlichkeit über die Abwertung von Frauen, weiblicher Sexualität und Homosexualität, an der sexistischen Raumaneignung und am beruflichen Streben nach Oben, im Bewusstsein ganz unten zu sein, gezeigt. Doing masculinity stellt eine Bewältigungsstrategie der Burschen (und eines Mädchens) dar, sich in ihrer benachteiligten Situation zu behaupten. Im Widerstand dazu fordern Besucherinnen des Jugendzentrums Gleichberechtigung, berufen sich auf einen Gleichheitsdiskurs und werden von den Freunden ihrer Clique unterstützt. Hegemoniale Männlichkeit erscheint für einen Burschen in dieser Clique konflikthaft. Einerseits strebt er danach, andererseits möchte er den Forderungen seiner Freundinnen nachkommen. Auch Burschen, die sich weniger an doing masculinity orientieren, sind im Jugendzentrum vertreten.

Die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu einer benachteiligten Schicht ist häufig verbunden mit der Zugehörigkeit zu natio-ethno-kulturellen Gruppen, die nicht die Mehrheitsgesellschaft darstellen und von dieser soziale Ausgrenzung erfahren (wie sich im Schimpfwort „Tschusch“ zeigt). Diese Wertigkeit ist Teil der Identität der Jugendlichen, die sie auch untereinander mit abwertender Absicht ausspielen. Hierarchien werden dabei immer weiter unten ausgetragen: Mehrheit – Minderheit – andere Minderheit (Österreicher_innen – „Tschusch“/Türk_innen – Kurd_innen/Roma). Die Mitglieder einiger Cliquen teilen diesselbe natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, andere Cliquen und Freundschaften bestehen unabhängig davon.

Das Geschlechterverhältnis in der Clique Jugendlicher mit serbischem Hintergrund ist eher ausgeglichen, das in der Clique Jugendlicher mit türkischen Wurzeln dagegen sehr ungleich verteilt, nur wenige Mädchen sind dabei und noch weniger davon sind türkische Mädchen. Dafür sind Letztere im Mädchenbetrieb vertreten. Gründe für den Ausschluss aus dem geschlechterübergreifenden Betrieb liegen in familiären Beschränkungen in türkischen/muslimischen Familien durch patriarchale Strukturen, wodurch Mädchen viel strenger kontrolliert werden. Für sie gilt die Bewahrung der Jungfräulichkeit bis zur Ehe, die durch den Kontakt zu Burschen im Jz anscheinend gefährdet erscheint. (Ältere) Brüder haben den Auftrag, diese Kontrolle auszuüben. Eine weitere Auswirkung dieses Gebots scheint die Degradierung derjenigen Mädchen zu sein, die Sexualität ausleben. Sie geraten in eine angreifbare Position, in der sie von anderen leicht diffamiert werden können, egal welcher Herkunft sie sind.

Die Frage, warum kaum Jugendliche mit österreichischem Hintergrund das Jugendzentrum besuchen, muss offen bleiben. Die wenigen, die im Feld anwesend waren, konnten nicht befragt werden. Auffällig ist die Tatsache, dass sie laut Jahresbericht die Angebote für Kinder und Teenies noch besuchen, sich aus den Angeboten für Jugendliche aber zurückziehen. Da ethnische Abgrenzung im Feld immer wieder eine Rolle spielt, ist anzunehmen, dass der Grund dafür in Abgrenzungsprozessen zu suchen ist.

Eine Behinderung zu haben bzw. nicht einer (Körper-)Norm zu entsprechen, kann sich negativ auf die Partizipationsmöglichkeiten in der Peergroup auswirken, ein Mädchen und ein Bursch mit geistiger Behinderung werden von anderen Jugendlichen manchmal eingeschlossen und akzeptiert, manchmal ausgeschlossen und abgewertet. Die Jugendbetreuer_innen versuchen beide zu inkludieren. Ein anderer Bursch mit Downsyndrom scheint gut in seine Clique integriert zu sein. Ausschlaggebend dürfte das Maß sein, inwieweit es die Jugendlichen mit Behinderung schaffen, ihr Verhalten im Rahmen von Normativität für andere verständlich zu machen. Weichen sie zu sehr von den Normen ab, scheinen sie die anderen Jugendlichen damit zu irritieren, die sie daraufhin ausgrenzen (können).

Innerhalb der Cliquen spielt das Alter der Jugendlichen eine Rolle, wenn es um Hierarchien und Mitspracherecht geht, Geschlecht scheint diesbezüglich eher in den Hintergrund zu treten. Jüngere Jugendliche der Clique werden öfters von älteren verdrängt. Es kann vermutet werden, dass Verdrängung jüngerer Burschen durch ältere die Übernahme von doing masculinity begünstigt, weil es als einfaches Mittel zur Durchsetzung verfügbar ist.

Das von den Jugendlichen zugeschriebene Durchsetzungsvermögen der Betreuer_innen ist durch Zuschreibung sozialer Differenzmerkmale grundiert. Frauen haben es, zumindest bei einigen Burschen, schwerer, sich als Autorität zu positionieren. Gleiche ethnische Zugehörigkeit hingegen erweist sich bezüglich Autoritätszuerkennung von Seiten der Jugendlichen förderlich. Je älter ein_e Jugendbetreuer_in, desto eher wird ihr/ihm Autorität zugestanden.

Ein intersektioneller Analyseblick eröffnet den Vorteil, für Differenzen innerhalb einer Kategorie zu sensibilisieren und sich nicht auf die binäre Kategorie Geschlecht allein zu beschränken, womit weitere Differenzierungen ausgeblendet werden. Mit dem Ansatz werden vielfältige Subjektpositionen im Feld empirisch und theoretisch zugänglich. Ein Nachteil ist die Unmöglichkeit, jene Jugendlichen ausreichend in die Untersuchung miteinzubeziehen, die im Feld nicht erscheinen (österreichische Jugendliche, Mädchen).

Eine Analyse, die mehreren sozialen Kategorien und Ebenen gerecht werden will, verschafft zwar einen Überblick über das Feld, ist aber sehr komplex und umfangreich, sodass die vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Subjektpositionen ausgespart werden muss. Einem solchem Fokus auf einzelne sowie auf im Feld nicht vorkommende (da vermutlich ausgegrenzte) Positionen könnte in folgenden Forschungen Rechnung getragen werden.

Eine Individualisierung und Pluralisierung als Freisetzung von sozialen Bezügen und traditionellen Normen und Ermöglichung von vielfältiger geschlechtlicher Ausdrucksweise (vgl. Böhnisch 1999: 27; Beck/Beck-Gernsheim 1994) konnte für dieses Feld nicht festgestellt werden. Dafür treten unterschiedliche normative Orientierungsmuster miteinander in Konkurrenz, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen müssen: Auf der einen Seite gibt es ein egalitäres Muster der Institution, das gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung fordert. Auch einige Jugendliche berufen sich in ihren Aussagen auf dieses. Auf der anderen Seite drängt hegemoniale Männlichkeit oder allgemeiner die heterosexuelle Matrix zur Herstellung von Hierarchien und Eindeutigkeiten, zwischen Burschen und Mädchen, zwischen Heterosexuellen und Homosexuellen. Keineswegs nur Burschen richten ihr Handeln danach aus. Differenzierungen nach Geschlecht, ethnischer Herkunft, Alter, Gesundheit/Behinderung werden genutzt, um Hierarchien herzustellen. Die den Einzelnen zugewiesenen Subjektpositionen sind aber nicht endgültig, die von anderen untergeordneten Jugendlichen kämpfen dagegen an (gegen eine erniedrigende ethnische Zuschreibungen, gegen Sexualisierungen,…), ergreifen Partei für andere an und werten ihrerseits wieder ab.

Die Ergebnisse im Einzelnen sind nun nicht neu. Das was ein intersektioneller Zugang leisten kann, ist die Ermöglichung einer Sichtweise, die nicht das Allgemeine gegen das Besondere ausspielt, sondern umgekehrt. Die Dynamik des Feldes und der darin gelebten, vielfältigen Subjektpositionen können rekonstruiert werden. Jede_r Jugendliche und jede_r Betreuer_in nimmt eine andere Position ein. Die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Kategorien fordert ihre Bearbeitung in den Interaktionen, Zusammenhänge zwischen Kategorien lassen sich erkennen:

Da gibt es den Burschen, der mit doing masculinity nicht viel anfangen kann und sich deshalb mit den Burschen auseinandersetzen muss, die dies schon tun; das Mädchen, das gern mit Burschen flirtet, sich aber leicht von ihnen von ihrem Platz vertreiben lässt; die junge Frau, die einen männlichen Beruf ergriffen hat und auf Gleichheit pocht; den Burschen, dessen Selbstbewusstsein vom Bewusstsein seiner schlechteren, schichtspezifischen Lage immer

wieder untergraben wird; den lebhaften Burschen, der, von anderen als schwul bezeichnet, erstarrt; den kurdischen Burschen, der gern ein Türke wäre; das Mädchen, das aufgrund von Behinderung hin und wieder ausgeschlossen wird; das türkische Mädchen, das gern in den geschlechterübergreifenden Betrieb kommen würde, sich aber nicht traut; …

Das Ziel der geschlechterreflektierenden Pädagogik ist die Reflexion von Beschränkungen aufgrund von Geschlecht und die Ermöglichung von vielfältigen Lebensweisen. In der pädagogischen Arbeit versuchen die Jugendbetreuer_innen einen gerechten und respektvollen Umgang der Jugendlichen zu fördern und ihre Forderungen in die Politik einzubringen. Wie Butler verdeutlicht, ist ein würdevolles Leben nur durch Anerkennung innerhalb des sozialen Umfelds möglich (vgl. Butler 2011: 10-13). Soziale Ungleichheitsverhältnisse werden von den Jugendlichen für sich selbst und anderen gegenüber übernommen. Die Veränderung von gesamtgesellschaftlichen Ungerechtigkeiten kann Jugendarbeit alleine nicht lösen.

Quellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

Auinger, H./Böhnisch, L./Dickinger, P./Ecker, N./Holzhacker, Ch./ Krisch, R./Nemeth, P./Schauer, A. (2002): Männliche Sozialisation und geschlechtsspezifische Arbeit mit Burschen – zwischen Theorie und Praxis. Ein Handbuch zur Jugendarbeit. Wien: Verein Wiener Jugendzentren.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Dies. (Hg): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 10-39

Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.) (2010[3]): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Belotti, E. (1991[15]): Was geschieht mit kleinen Mädchen? Über die zwangsweise Herausbildung der weiblichen Rolle in den ersten Lebensjahren durch die Gesellschaft. München: Frauenoffensive

Bentheim, A./May, M./Sturzenhecker, B./Winter, R. (2004): Gender Mainstreaming in der Jungenarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa

Berressem, H. (2004): Poststrukturalismus. In: Nünning, A. (Hg.), S. 218-221

Bidwell-Steiner, M./Krammer, St. (Hg.) (2010): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. Wien: Facultas

Bilden, H. (1991[4]): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 279-301

Bilden, H. (2001): Die Grenzen von Geschlecht überschreiten. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.), S. 137-147

Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft revisited. In: Feministische Studien, 15. Jg. (1997), Nr. 2, S. 88-99

Bourdieu, P. (2007[2]): Die männliche Herrschaft. In: Hark, S. (Hg.), S. 225-238

Böhnisch, L. (1999[2]): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa

Böhnisch, L. (2008): Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hg.), S. 63-76

Böhnisch, L./Winter, R. (1994[2]): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim und München: Juventa

Braun, Ch.v./Stephan, I. (2000): Einleitung. In: Dies. (Hg): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, S. 9-15

Braun, K.-H./Wetzel, K./Dobesberger, B./Fraundorfer, A. (2005): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätsscherung. Hrsg. v. den Kinderfreunden in Oberösterreich und dem Vorstand des Instituts für Kinderrechte und Elternbildung. Wien: Lit

Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München: Juventa

Brenner, G./Grubauer, F. (Hg.) (1991): Typisch Mädchen? Typisch Junge? Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrollen. Weinheim und München: Juventa

Bronner, K. (2010): Intersektionalität in der Forschungspraxis – zum Potential eines intersektionellen Forschungsblicks für die empirische Analyse. In: Riegel, Ch./Scherr, A./Stauber, B. (Hg.), S. 253-270

Bruhns, K. (2004): Einleitung – Geschlechterforschung als Grundlage von Geschlechtergerechtigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Dies. (Hg), S. 13-48

Bruhns, K. (Hg.) (2004): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bruhns, K. (2010): Mädchen als Täterinnen. Formen, Hintergründe und Prävention von Mädchengewalt. In: Matzner, M./Wyrobnik, I. (Hg.), S. 361-374

Budde, J./Faulstich-Wieland, H. (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, V./Flaake, K, S. 37-53

Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Butler, J. (2011): Die Macht der Geschlechtergrenzen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Busche, M./Maikowski, L./Pohlkahmp,I./Wesenmüller, E. (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.), S.7-20

Busche, M./Maikowski, L./Pohlkahmp,I./Wesenmüller, E. (Hg.) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: Transkript

Busche, M./Stuve, O. (2010): Bildungs- und Sozialarbeit intersektional erweitern. In: Riegel, Ch./Scherr, A./Stauber, B. (Hg.), S.271-288

Bütow, B. (2010): Mädchenarbeit in der Sozialpädagogik. In: Matzner, M./Wyrobnik, I. (Hg.), S. 286-297

Connell, R. W. (2006[3]): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Cornelißen, W./Gille, M./Knothe, H./Meier, P./Queisser H./Stürzer, M. (2002): Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Eine sekundäranalytische Auswertung. Opladen: Leske + Budrich

Dausien, B. (2010[3]): Biographieforschung: Theoretische Konzepte und methodologische Perspektiven für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 362-375

Davis, K. (2010): Intersektionalität als „Buzzword“. Eine wissenschaftliche Perspektive auf die Frage „Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?“. In: Lutz, H./Herrera Vivar, M.T./Supik, L. (Hg.) (2010a), S. 55-68

Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005[3]): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Deutsch, F. M. (2007). Undoing Gender. In: Gender & Society, Vol. 21, No. 1, S. 106-127

Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch

Drogand-Strud, M./Rauw, R. (2005): Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit. In Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.), S. 167-180

Engler, St. (2010[3]): Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 257-268

Faulstich-Wieland, H. (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Faulstich-Wieland, H. (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser E./Klika, D./Prengel, A. (Hg.), S. 175-190

Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und München: Juventa

Flaake, K./King, V. (Hg.) (1998[4]): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/New York: Campus

Flick, U. (2010[3]): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch

Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.) (2009[7]): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch

Forster, E. (2004): Jungen- und Männerarbeit: In: Glaser, E./Klika, D./Prengel (Hg.), S. 477-490

Frerichs, P./Steinrücke, M. (2007[2]): Klasse und Geschlecht. Anerkennungschancen von Frauen im System gesellschaftlicher Arbeitsteilung. In: Hark, S. (Hg.), S. 129-143

Friebertshäuser, B. (2000): Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik. In: Lindner, W. (Hg.), S. 33-55

Friesl, Ch./Kromer, I./Polak, R. (Hg.) (2008): Lieben – Leisten – Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich. Wien: Czernin

Fritzsche, B. (2012): Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In: Ricken, N./Balzen, N. (Hg.), S. 181-205

Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.) (2001): Dekonstrutkive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Opladen: Leske + Budrich

Garfinkel, H. (1973): Studien über die Routinegrundlagen von Alltagshandeln. In: Steinert, H. (Hg.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart: Klett, S. 280-293

Garfinkel, H. (1994): Passing and managed achievement of sex status in a „intersexed“ person. In: Ders.: Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press, S. 116-185

Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Gildemeister, R: (1988): Geschlechtsspezifische Sozialisation. Neuere Beiträge und Perspektiven zur Entstehung des „weiblichen Sozialcharakters“. In: Soziale Welt, 39. Jg. (1988), Nr. 4, S. 486-503

Gildemeister, R. (2005): Carol Hagemann-White: Sozialisation: Weiblich – Männlich? Opladen: Leske +Budrich 1984. In: Löw, M. (Hg.): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 194-213

Gildemeister, R. (2009[7]): Geschlechterforschung (gender studies). In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.), S. 213-223

Gildemeister, R. (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 137-145

Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen Feministischer Theorie. Freiburg (Breisgau): Kore, S. 201-255

Glaser E./Klika, D./Prengel, A. (Hg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Glücks, E. /Ottemeier-Glücks, F.G. (Hg.) (1994): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster: Votum

Goffman, E. (1994): Das Arrangement der Geschlechter. In: Ders.: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 105-158

Gottschall, K. (2010[3]): Soziale Ungleichheit: Zur Thematisierung von Geschlecht in der Soziologie. In.: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 201-209

Graff, U. (2005): Mädchen. In, Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.), S. 59-65

Günem, S. (2007[2]): Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“. In Hark, S. (Hg.), S. 145-161

Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich

Hagemann-White, C. (1995): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Pasero, U./Braun, F. (Hg.), S. 182-198

Hagemann-White, C. (2005): Geschlecht als kulturelle und soziale Praxis – aktuelle Fragen zwischen Sozialisation und Biologie. In: Vogel, U. (Hg.) (2005): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine, S. 32-47

Hagemann-White, C. (2011): Intersektionalität als Herausforderung für die Geschlechterforschung. In: Smykalla, S./Vinz, D. (H.), S. 20-33

Hagemann-White, C./Wolff, R. (1975): Lebensumstände und Erziehung. Grundfragen der Sozialisationsforschung. Frankfurt/Main: Roter Stern

Hark, S. (Hg.) (2007[2]): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hark, S. (2010[3]): Lesbenforschung und Queer Theorie: Theoretische Konzepte, Entwicklungen und Korrespondenzen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 108-115

Hartmann, J. (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.), S. 65-84

Hartmann, J. (2012): Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judtih Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hg.): S. 149-178

Haug, F. (2010[3]): Sozialistischer Feminismus. Eine Verbindung im Streit. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S.52-58

Hausen, K. (2007[2]): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere". Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Hark, S. (Hg.): S. 173-196

Heinrichs, G. (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer

Heinrichs, G./Pewny, K. (2006): Queere Bildung. In: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S 228-235

Heintz, B./Nadai, E. (1998): Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. In: Zeitschrift für Soziologie, 27. Jg. (1998), Nr. 2, S. 75-93

Heintz, B. (2001): Geschlecht als (Un-)Ordnungsprinzip. Entwicklungen und Perspektiven der Geschlechtersoziologie. In: Dies: (Hg.), S. 9-29

Heintz, B. (Hg.) (2001): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag (KZfSS, Sonderheft 41)

Hirschauer, St. (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 46. Jg. (1994), Nr. 4, S. 668-692

Hirschauer, St. (1995): Dekonstruktion und Rekonstruktion: Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. In: Pasero, U./Braun, F. (Hg.), S. 67-88

Hirschauer, St. (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, B. (Hg.), S. 208-235

Hirschauer, St. (2008): Körper macht Wissen – Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In: Rehberg, K.-S. (Hg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Bd. 2. Frankfurt/Main: Campus, S. 974-984

Hirschauer, St./Amann, K. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Dies. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 7-41

Hitzler, R. (2000): Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherung an die (lebensweltliche) Ethnographie. In: Lindner, W. (Hg.), S. 17-31

Horstkemper, M. (2001): Geschlechtsbezogene Jugendarbeit im historischen Wandel. In: Ginsheim, G. v./Meyer, D. (Hg.): Gender Mainstreaming. Neue Hilfe für die Jugendhilfe. Berlin: Fata Morgana, S. 44-56

Howald, J. (2001): Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von „Queer Theory“ für die feministische Mädchenbildungsarbeit. . In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.), S. 295-309

Jäger, M. (2010[3]): Diskursanalyse: Ein Verfahren zur kritischen Rekonstruktion von Machtbeziehungen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 386-391

Kahlert, H. (2000): Konstruktion und Dekonstrutkion von Geschlecht. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hg.) , S. 20-44

Kaiser, A. (2000): Konstruktivismus als hinreichende Theorie für veränderndes Handeln? In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 18. Jg. (2000), Nr. 4, S. 20-30

Keddi, B. (2010[3]): Junge Frauen: Vom doppelten Lebensentwurf zum biographischen Projekt. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 436-441

Kelle, H. (2000): Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hg.) , S. 116-132

Kelle, H. (2010[3]): Mädchen: Zur Entwicklung der Mädchenforschung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 418-427

Kessler, S./McKenna, W. (1992[5]): Gender. An Ethnomethodological Approach. Chicago: Univ. of Chicago Press

King, V. (2000): Geschlecht und Adoleszenz im sozialen Wandel. Jugendarbeit im Brennpunkt gesellschaftlicher und individueller Veränderungen. In: Dies./Müller, B. M. (Hg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 37-57

King, V./Flaake, K. (Hg.) (2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/Main, New York: Campus

Klees, M./Marburger, H./Schumacher, M. (2007[6]): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1. Weinheim und München: Juventa

Klinger, C./Knapp, G.-A. (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Klinger, C./Knapp, G.-A./Sauer, B. (Hg.) Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 19-41

Krafeld, F. J. (2005): Jungen und Mädchen in Cliquen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.), S. 71-77

Kromer, I./Kromer, O. (2008): Es macht schon einen Unterschied! In: Stipsits, R./Bogner, R. (Hg.): Jugend im Fokus. Pädagogische Beiträge zur Vergewisserung einer Generation. Wien: Löcker, S. 59-80

Kunert-Zier, M. (2008): Vom Getrennten zum Gemeinsamen?! Geschichte und Entwicklung der genderbezogenen Pädagogik. In: Dies./Krannich, M.: Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff. Essen: Klartext, S. 13-23

Kuhlmann, Carola (2000): „Doing Gender“ – Konsequenzen der neueren Geschlechterforschung für die parteiliche Mädchenarbeit. In: neue praxis, 30. Jg. (2000), Nr. 6, S. 226-239

Kuhlmann, C. (2009): Gerechtigkeit, Fürsorge und Geschlecht. Ausgeblendete Zusammenhänge in der sozialpädagogischen Theoriebildung. In: Mührel, E./Birgmeier, B.

(Hg.): Theorien der Sozialpädagogik – Ein Theorie-Dilemma? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-146

Kunert-Zier, M. (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz

Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich

Lenz, I. (2010[3]): Intersektionalität: Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und Ungleichheit. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 159-165

Lindner, W. (2000): Ich sehe was, was du nicht siehst" – Ethnographische Kompetenz in der Jugendarbeit. In: Ders. (Hg.), S. 67- 89

Lindner, W. (Hg.) (2000): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen: Leske + Budrich

Lorber, J. (2003[2]): Gender-Paradoxien. Opladen: Leske + Budrich

Lutz, H./Herrera Vivar, M.T./Supik, L. (2010): Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Dies. (Hg.), S. 9-28

Lutz, H./Herrera Vivar, M.T./Supik, L. (Hg.) (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lutz, H. /Wenning, N. (2001): Differenzen über Differenz. Eine Einführung. In: Dies. (Hg.), S. 11-24

Lutz, H./Wenning, N. (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich

Lüders, Ch. (2009[7]): Beobachten im Feld der Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.), S. 384-401

Maeder, Ch./Brosziewski, A. (1997): Ethnographische Semantik: Ein Weg zum Verstehen von Zugehörigkeit. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 335-362

Matzner, M./Tischner, W. (Hg.) (2008): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz

Matzner, M./Wyrobnik, I. (Hg.) (2010): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz

Maurer, S. (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.), S. 125- 142

Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Ders./ Castro Varela, M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melker, C. (Hg.). Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 2-22

Meuser, M. (2010[3]a): Junge Männer: Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 428-435

Meuser, M. (2010[3]b): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und Deutungsmuster. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Micus-Loos, Ch. (2004): Gleichheit – Differenz – Konstruktion – Dekonstruktion. In: Glaser, E./ Klika, D./Prengel, A (Hg.), S. 112-126

Mollenhauer, K. (1993[10]): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz

Müller, B./Cloos, P./Köngeter, St. (2008): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. In: Sozial Extra, 5. Jg. (2008), Nr. 5, S. 38-41

Münst, A. S. (2010[3]): Teilnehmende Beobachtung: Erforschung der sozialen Praxis. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 380-385

Nestvogel, R. (2010[3]): Sozialisationstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In: Becker, R./Kortendiek (Hg.), S. 166-177

Nünning, A. (Hg.) (2004): Grundbegriffe der Literaturtheorie. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler

Oechsle, M/Geissler, B. (Hg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen: Leske+ Budrich

Paseka, A. (2007): Geschlecht lernen am Schauplatz der Schule. In: SWS-Rundschau, 47. Jg. (2007), Nr. 1, S. 51-72

Paseka, A. (2008): Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisationsforschung. In: Buchmayr, M. (Hg.): Geschlecht lernen. Geschlechtersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag, S. 15-31

Pasero, U. (1995): Dethematisierung von Geschlecht. In: Dies./Braun, F. (Hg.), S. 50-66

Pasero, U./Braun, F. (Hg.) (1995): Konstruktion von Geschlecht. Frauen, Männer, Geschlechterverhältnisse. Bd. 1. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft

Plößer, M. (2009): „I kissed a girl and I liked it?“ Queere Perspektiven für die feministische Mädchenarbeit. In: Betrifft Mädchen, 22. Jg. (2009), Nr. 2, S. 53- 57

Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich

Rauw, R./Reinert, I. (Hg.) (2001): Perspektiven der Mädchenarbeit: Partizipation, Vielfalt, Feminismus. Opladen: Leske + Budrich

Reinert, I. (2001): Wie antirassistisch ist die „Ausländerfreundin“? In: Rauw, R./Reinert, I. (Hg.), S. 79-99

Ricken, N./Balzen, N. (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Rhyner, Th./ Zumwald, B. (Hg.) (2008): Coole Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

Riegel, Ch./Scherr, A./Stauber, B. (Hg.) (2010): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Risman, B.J. (2009): From Doing to Undoing: Gender as we know it. In: Gender and Society, Vol. 23, No. 1, S. 81-84

Rose, L. (2004[2]): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa

Rose, L. (2005): Geschlechtsidentität entwickeln. In Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.), S. 151-157

Rose, L./Schulz, M. (Hg.) (2007): Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer

Savier, M./Wildt, C. (1983[4]): Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand. Neue Ansätze zur feministischen Jugendarbeit. München: Frauenoffensive

Scheu, U. (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch

Schimpf (2002): Geschlechterpolarität und Geschlechterdifferenz in der Sozialpädagogik. In: Göttert, M./Walser, K. (Hg.): Gender und soziale Praxis. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer, S. 197-216

Schnack, D./Neutzling, R. (2000[3]): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch

Schweighofer-Brauer, A./Schroffenegger, G. (2009): „Mein Vater war ein großer Schweiger". Erziehung und Jungenarbeit in gesellschaftlichen und historischen Bezügen. Innsbruck: Studienverlag

Shell Deutschland Holding (Hg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch

Shell Deutschland Holding (Hg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch

Sielert, U. (2002[3]): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jungenarbeit Teil 2. Weinheim und München: Juventa

Sielert, U. (2005): Jungen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.), S. 65-71

Smykalla, S./Vinz, D. (2011): Einleitung. Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitiken vor neuen theoretischen, methodologischen und politischen Herausforderungen. In: Dies. (Hg.), S. 9-18

Smykalla, S./Vinz, D. (Hg.) (2011): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot

Stipsits, R. (2003): Sozialpädagogik als „Theorie Sozialer Bewegungen". In: Lauermann, K./Knapp, G. (Hg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Hermagoras/Mohorjeva, S. 124-137

Strauss, A./Corbin, J. (1999): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Sturzenhecker, B. (2008): Jungenarbeit in der Sozialarbeit. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 183-195

Sturzenhecker, B./Winter, R. (Hg.) (2002): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa

Stuve, O. (2001) „Queer Theory" und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.), S. 281-294

Treibel Anette (2006[7]): Geschlecht als soziale Konstruktion und Dekonstruktion (Goffman, Garfinkel, Kessler/McKenna, Hirschauer, Lindemann, Hagemann-White, Gildemeister, Butler). In: Dies.: Einführung in die soziologischen Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.101-128

Toprak, A. (2008): Pädagogische Arbeit mit türkischen Jungen und Jugendlichen. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hg.), S. 207-218

Uhde, Ch. (1991): Junge Türkinnen und Türken – Wandel der Geschlechterrollen. In: Brenner, G./Grubauer, F. (Hg.): Typisch Mädchen? Typisch Junge? Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrollen. Weinheim und München: Juventa, S. 128-132

Verein Wiener Jugendzentren (Hg.) (1999): Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel: auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendarbeit. Wien: Verein Jugendzentren der Stadt Wien

Villa, P.-I. (2010[3]): (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 146-157

Voigt-Kehlenbeck, C. (2001): … und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.), S. 237-254

Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K./Walgenbach, K. (Hg.). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Leske + Budrick, S. 23-64

Wächter, N. (2004): Doing gender & Doing ethnicity. Eine Untersuchung der Interaktionen von jugendlichen MigrantInnen in Chatrooms. Wien: Unveröffentlichte Dissertation

Wedgwood, N./Connell, RW (2010[3]): Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 116-125

Werthmanns-Reppekus, U. (2004): Under construction: Die Kategorie Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe – die Gender-(Mainstreaming-) Debatte und der Elfte Kinder- und Jugendbericht. In: Bruhns, K. (Hg.), S. 51-71

West, C./Zimmerman, D. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, Vol. 1, No. 1, S. 125-151

West, C./Fenstermaker, W. (1995): Doing Difference. In: Gender & Society, Vol. 9, No. 1, S. 8-37

Wetterer, A. (2010[3]): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S.126-135

Winker, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript

Winter, R. (2010[3]): Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschiedliche Potenziale. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.), S. 411-417

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz, S. 227-255

Zapf, H. (2004a): Dekonstruktion. In: Nünning, A. (Hg.), S. 23-24

Zapf, H. (2004b): Dekonstruktivismus. In: Nünning, A. (Hg.), S. 23-28

Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg. (2000), Nr. 3, S. 381-400

Internetquellen

Bierbaumer, S. (2006): Gender Mainstreaming im Rahmen der Aus- und Weiterbildung (hg. v. Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz). http://www.imag-gendermainstreaming.at/cms/imag/attachments/5/7/5/CH0538/CMS1186493093529/gender_mainstreaming_script.pdf [04.01.2012]

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (2011): Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Ansätze in der außerschulischen Jugendarbeit. Fünfter Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Nachdruck des Berichts aus dem Jahr 2007. http://bmwa.cms.apa.at/cms/content/attachments/1/3/5/CH0618/CMS1204796632217/5_jugendbericht_gendermainstreaming.pdf [10.07.2011]

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Für eine Rahmenstrategie der Gemeinschaft zur die [sic] Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen (2001-2005) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0335:FIN:DE:PDF [10.07.2011]

Verein Wiener Jugendzentren:

- www.jugendzentren.at [15.07.2012]
- Burschenarbeit: http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?id=179 [13.05.2012]
- Leitlinien für Mädchenarbeit im Verein Wiener Jugendzentren: http://typo.jugendzentren.at/vjz/fileadmin/pdf_downloads/pdf_f_experts/Leitlinien_fuer_Maedchenarbeit_im_VJZ.pdf [13.05.2012]
- Mädchenarbeit: http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?id=178 [13.05.2012]
- Qualitätsmerkmale: http://typo.jugendzentren.at/vjz/fileadmin/pdf_downloads/pdf_f_experts/Qual_der_offenen_Kinder_kopie2.pdf [15.07.2012]
- Verein Wiener Jugendzentren Leitbild: http://typo.jugendzentren.at/vjz/fileadmin/pdf_downloads/VEREIN_WIENER_JUGENDZENTREN_LEITBILD.pdf [13.05.2012]

Zusammenfassung der EU-Gesetzgebung: Rahmenstrategie der Gemeinschaft zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern (2001-2005). http://europa.eu/legislation_summaries/other/c10932_de.htm# [10.07.2011]

Unveröffentlichte Quellen

Protokolle der teilnehmenden Beobachtung 2011: Tag 1- Tag 31 (80S.)

- Diskussion 1, 2011: Interview mit Milo und Markus, Dauer: 2 Stunden
- Diskussion 2, 2011: Interview mit Selina, Enes, Cem und Kerim, Dauer: 50 Minuten
- Interview 3, 2011: Interview mit Fatima, Dauer: 30 Minuten

- Diskussion 4, 2011: Interview mit Zoran und Thomas, Dauer: 40 Minuten
- Diskussion 5, 2011: Interview mit Ali und Aleksander, Dauer: 30 Minuten
- Diskussion 6, 2011: Interview mit Milena, Ivana, Martin und Niko, Dauer: 70 Minuten
- Diskussion 7, 2011: Interview mit den Betreuern Alexander und Bojan, Dauer: 30 Minuten

Abstract

Das gegenwärtige gesellschaftliche Geschlechterverhältnis, mit dem Jugendliche konfrontiert sind, ist von einer Gleichzeitigkeit von Gleichheitstendenzen und der Beharrlichkeit von Ungleichheit geprägt. Anliegen der geschlechtssensiblen Jugendarbeit ist das Reflektieren und Aufbrechen von rigiden Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern und das Ermöglichen von Entfaltung jenseits von Geschlechterschranken. Ethnographische Studien zur interaktiven Herstellung von Geschlecht bei Jugendlichen ergeben ein Nebeneinander von Gleichheits- und Ungleichheitsverhältnissen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Klärung der Frage, in welchen Situationen Jugendliche in einem Wiener Jugendzentrum die Geschlechterunterscheidung verwenden, um Hierarchie oder Gleichheit, Ein- oder Ausschließungen zu erzeugen oder ob Geschlecht nicht thematisiert wird und neutral bleibt. Daran angeschlossen ist die Frage des Einflusses der Institution und der Pädagog_innen auf die Interaktionen der Jugendlichen. Den theoretischen Hintergrund bilden die Konzepte des „doing gender“ und „undoing gender“. Des Weiteren wird mit einem intersektionellen Zugang die Verflechtung von Geschlecht mit anderen sozialen Kategorien wie Ethnizität, Schicht, Gesundheit/Behinderung, ausgearbeitet und in Verbindung mit normativen Orientierungen der Jugendlichen gebracht. Mittels eines ethnographischen Zugangs wurden eine teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen sowie begleitende quantitative Erhebungen durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgte anhand der Grounded Theory. Die Ergebnisse der Arbeit geben Aufschluss über die komplexe Verbindung von sozialen Kategorien und spiegeln das Spektrum der daraus erwachsenen Subjektpositionen im Feld wider. Den Jugendlichen werden von Seiten der Gesellschaft als auch von anderen Jugendlichen immer wieder unterlegene Positionen zugeschrieben. Diese Positionen sind nicht starr, die Einzelnen kämpfen dagegen an, nehmen ihrerseits aber auch Abwertungen anderer vor.

The current social gender relations that face young people, are dominated by a simultaneous equality and persistent inequality. The concern of gender-sensitive youth work is the reflection and deconstruction of rigid masculinity and feminity, and enabling development beyond gender barriers. Ethnographic studies of interactive gender-construction in adolescents resulted in a juxtaposition of the conditions of equality and inequality. The aim of this study is to clarify the following question: In what situations adolescents in a Viennese Youth Center use gender distinction, whether through hierarchy or equality, inclusions or exclusions, or whether gender is not discussed and remains neutral. Related to this is the

question of the influence that the institution and the pedagogues have on the interactions of the youth. The theoretical background of the study is the concept of “doing gender” and “undoing gender”. It is furthermore an intersectional access to the interconnectivity of gender with other social categories such as ethnicity, class, health/disability; developed and associated with the normative orientation of young people. Using an ethnographic approach participant observation, group discussions and quantitive surveys were carried out. The analysis of data was based on the Grounded Theory. The results of this study shed light on the complex connections of social categories and reflect the range of subject positions shown in the ensuing field.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Verena Unterhauser
Geburtsdatum	01.12.1985 in Bozen (I)
Staatsangehörigkeit	Italien

Bildungsweg

Sept. 1991 – Juni 1996	Volksschule Truden
Sept. 1996 – Juni 1999	Mittelschule Neumarkt
Sept. 1999 – Juni 2004	Pädagogisches Gymnasium in Bozen, Abschluss mit Matura im Juni 2004
Oktober 2004 – Juni 2005	Diplomstudium der Deutschen Philologie an der Universität Wien
Seit Oktober 2005	Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien (Schwerpunkte: Sozialpädagogik, Theoretische Erziehungswissenschaft, Psychoanalytische Pädagogik)

Praxiserfahrung

Juli – August 2005	Assistenz für Menschen mit Behinderung, Die Brücke, Graz
Juni – August 2006	Assistenz für Menschen mit Behinderung, Die Brücke, Graz und Lebenshilfe Bozen (Südtirol)
Juli – Dezember 2009	Assistenz für eine junge Frau mit Behinderung, Wiener Assistenzgenossenschaft
Juli 2010	Praktikum im Kindergarten Enghertstraße 148/1, Kinderfreunde Wien
März – Juni 2011	Wissenschaftliches Praktikum (Interviewführung, Transkription und Auswertung) am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Wien