



Leseprobe aus Kanitz, Schulische Sozialisation, Anerkennung und Männlichkeit,

ISBN 978-3-7799-6079-9

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6079-9)

isbn=978-3-7799-6079-9

Kapitel 1

Benachteiligung und Geschlecht

Die beiden Themen Schule und Geschlecht werden seit den 1970er Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven zusammengedacht und untersucht. Das Forschungsfeld, das sich dem Zusammenhang von Schule und Geschlecht widmet, beschäftigt sich unter anderem mit den Themen der Benachteiligung von Mädchen und Jungen in der Schule und der damit verbundenen Geschlechterungleichheit und -differenz im Bildungssystem wie auch mit den Auswirkungen gesellschaftlich konstruierter Geschlechterhierarchien auf die handelnden Akteure innerhalb der Institution Schule. Die Forschungsfragen und -gebiete der genderbezogenen Schulforschung haben sich sukzessiv verschoben und sind durch diverse Perspektivwechsel miteinander verbunden.

Insbesondere die feministische Schulforschung übt seit den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum Kritik an der Institution Schule und forderte Veränderungen, um eine Benachteiligung von Mädchen und Frauen im Bildungssystem aufzuheben. Wie bereits in der Einleitung angesprochen, werden aktuell Probleme hinsichtlich einer männlichen Sozialisation in der Schule diskutiert.

In diesem Kapitel werden zunächst Untersuchungen der feministischen Schulforschung in den Blick genommen, um aufzuzeigen, wie der Zusammenhang von Schule und Geschlecht seit den 1970er Jahren thematisiert wird und welche geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die schulische Sozialisation diskutiert werden (vgl. Unterkap. 1.1). Daran anschließend stehen empirische Untersuchungen der schulbezogenen Jungenforschung im Fokus, die den Schwerpunkt auf die Sozialisationsbedingungen für Jungen in der Schule legt, um gegenwärtige Erkenntnisse aufzuzeigen und zu diskutieren (vgl. Unterkap. 1.2).

1.1 Genderbezogene Schulforschung: Benachteiligung der Mädchen

Die feministische Schulforschung der 1970er und 1980er Jahre im deutschsprachigen Raum ist gekennzeichnet von wissenschaftlichen und sozialpolitischen Interessen und führt einen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über die Gleichstellung und Chancengleichheit der Geschlechter.

Die von Zinnecker (1972) vorgelegte historisch-dialektisch angelegte Untersuchung systematisiert die vorhandenen Forschungsergebnisse und Themenbereiche der feministischen Schulforschung. Zum einen werden historische Entwicklungslinien und -muster aufgezeigt, die die gesellschaftliche Position der

Frau bestimmen. Zum anderen wird die Sozialisation von Mädchen in der öffentlichen Schulbildung in den Blick genommen. Diese beiden Bereiche verbindend zieht Zinnecker (ebd.) Schlussfolgerungen zwischen schulischer Ausbildung und gesellschaftlicher Lage der Frau. In seiner Auseinandersetzung mit den damaligen politischen und wissenschaftlichen Debatten hinsichtlich des Geschlechts in der Schule werden gesellschaftliche Denkweisen und Deutungsmuster kritisch betrachtet. Auch wenn in seiner Studie „Emanzipation der Frau und Schulausbildung“ die Benachteiligung der Frau in der Gesellschaft im Vordergrund steht, werden Schwierigkeiten im Umgang mit Jungen in der Schule angedeutet.

Zinnecker (ebd.) verweist darauf, dass die „erfolglosen Jungen“ (ebd., S. 147) nicht vertraut sind mit dem „dominierenden Einfluß kleinbürgerlicher Verhaltensnormen und Wertemuster“ (ebd.), sodass die Arbeitshaltung der Jungengruppe von dem Lehrpersonal als nicht angepasst und undiszipliniert wahrgenommen wird. Eine problematische Schullaufbahn dokumentiert sich nach Zinnecker (ebd., S. 150) überwiegend bei Arbeiterjungen, die „im normgerechten schulischen Verhalten deutlich gegenüber allen übrigen Schülergruppen abfällt“ (ebd., S. 147). Im direkten Vergleich beider Geschlechter kommt Zinnecker (ebd.) zu der Schlussfolgerung, dass für Jungen die schulischen Leistungen und die Notwendigkeit, zur Schule zu gehen, erst zum Ende der Schulzeit relevant werden: Durch eine klare Berufsorientierung zum Ende der Schulzeit ergibt sich für Jungen die Bedeutung der Schule für den späteren Lebensweg (ebd., S. 167 f.). Für Mädchen werden hingegen gegenteilige Rückschlüsse gezogen: Schulische Leistungen verlieren für Mädchen zum Ende der Schullaufbahn an Bedeutung, weil für sie der „zweckhafte Zukunftsbezug“ (ebd., S. 169) nicht mehr gegeben sei.

Die Überlegungen von Zinnecker (ebd.) werden in der Studie von Horstkemper (1987) aufgegriffen, in welcher schulische Sozialisationsprozesse aus der Sicht von Schülern und Schülerinnen untersucht werden. Die quantitative Längsschnittstudie rekurriert auf Daten eines Forschungsprojekts an hessischen Gesamtschulen, die einen Modellversuch im Schulwesen evaluierten (ebd., S. 85 ff.). Im Zentrum des Interesses von Horstkemper (ebd.) steht die Entwicklung des Selbstvertrauens bei Jungen und Mädchen. Bei den befragten 10- bis 15-jährigen Schülern und Schülerinnen wächst das Selbstvertrauen während der Schulzeit, allerdings ist bei Jungen ein durchgängig höheres Niveau zu finden (vgl. ebd., S. 214). Horstkemper schlussfolgert, dass „Jungen ganz offensichtlich eine noch positivere Entwicklung durchlaufen als die Mädchen“ (ebd.) und eine Auseinanderentwicklung beider Geschlechter während der Schulzeit stattfindet, „bei der die Mädchen schlechter abschneiden“ (ebd.). Des Weiteren wurde herausgearbeitet, dass die „schulischen Interaktionsbeziehungen eine große Rolle für die Entwicklung des Selbstvertrauens“ (ebd., S. 215) spielen: Unabhängig von Schulart, Geschlecht oder Alter ist eine positive Entwicklung des Selbstvertrauens gegeben, wenn Schüler und Schülerinnen nicht das Gefühl haben, gegen-

über Klassenkameraden benachteiligt zu werden. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass eine negative Beziehung zur Lehrperson, also wenn diese „als strafende Instanz“ (ebd.) wahrgenommen wird, das Selbstvertrauen von Schülern und Schülerinnen hemmen kann.

Bezüglich der Schulnoten kommt Horstkemper (ebd., S. 215 f.) zu dem Ergebnis, dass Mädchen bezogen auf ihre schulischen Leistungen erfolgreicher und auch leistungsorientierter sind als Jungen. In Bezug auf das Selbstvertrauen zeigt sich, dass für Mädchen Schulnoten während der gesamten Schulzeit von Relevanz sind. Dieser Zusammenhang lässt sich bei Jungen erst im letzten Schuljahr statistisch nachweisen. So dokumentieren sich geschlechtsspezifische Unterschiede, die auf einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und dem Selbstvertrauen von Schülern und Schülerinnen hindeuten (vgl. ebd., S. 216):

„Eine besonders günstige Wahrnehmung der Beziehung zu Lehrern und Mitschülern, aber auch gute Zensuren, beschleunigen den Anstieg des Selbstvertrauens; die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht wirkt sich hingegen weiterhin ‚bremsend‘ aus“ (ebd.).

Infolgedessen zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den Geschlechtern: Jungen sind eher in der Lage, ihr größeres Selbstvertrauen in schulischen Erfolg umzusetzen (ebd., S. 218). Bilanzierend hält Horstkemper (ebd., S. 219) in Bezug auf die schulische Sozialisation fest, dass erstens vermittelte Unterrichtsinhalte an männlichen Erfahrungen und Interessen ausgerichtet sind und Frauen so systematisch ausgegrenzt werden. Zweitens werden Unterrichtsbeiträge von Jungen von der Lehrperson als positiver wahrgenommen und beurteilt, sodass es zur intellektuellen Abwertung des weiblichen Potenzials kommt. Drittens werden die Ansichten von männlicher Überlegenheit und weiblicher Schwäche in der Schule reproduziert, sodass viertens institutionelle Strukturhierarchien eine Veränderung unterrichtlicher Inhalte und sozialer Verhaltensweisen hemmen.

Die Studie von Horstkemper (1987) über die Mädchensozialisation in der Schule und die Untersuchung von Zinnecker (1972) versuchen, die Bildungsbenachteiligung des weiblichen Geschlechts anhand schulischer Sozialisationsprozesse aufzuzeigen. Die vermutete Ursache, dass Geschlechterungleichheiten sich in den Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen und in den sozialen Beziehungsstrukturen verfestigen, wurden von Zinnecker (ebd.) zunächst theoretisch ausgearbeitet. Horstkemper (1987) ist diesen theoretischen Überlegungen nachgegangen und konnte empirisch erste Hinweise aufzeigen, die darauf hindeuten, dass innerhalb schulischer Sozialisationsprozesse geschlechtsspezifische Ungleichheiten aufrechterhalten und verfestigt werden.

Zentrale Fragen zur schulischen Sozialisation unter Einbezug der Geschlechterkategorie verfolgen neben Horstkemper (ebd.) auch Enders-Drägässer & Fuchs (1989) in ihrer Untersuchung „Interaktionen der Geschlechter“. Beide Studien

können im feministisch orientierten Wissenschaftsdiskurs als Basis der empirisch-feministischen Schulforschung gesehen werden (Breitenbach 1994, S. 179). In der Untersuchung von Enders-Drägässer & Fuchs (1989) werden Lehrerinneninterviews und Unterrichtsbeobachtungen analysiert, um die Strukturen der geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule sichtbar zu machen.

Bilanzierend werden von den Autorinnen monokausale Zusammenhänge für die Benachteiligung der Mädchen in der Schule angeführt: Zum einen sind Jungen konkurrenzorientiert und Mädchen kooperationsorientiert, sodass Mädchen dahingehend benachteiligt werden, dass sie nur als mentale Unterstützung für die Lehrerin hilfreich sind und „fachliche oder interaktionelle Leistungen“ (ebd., S. 148) der Mädchen nicht in die Bewertung einbezogen werden. Zum anderen ist das Lernklima in der Klasse stark abhängig von „den Verhaltensweisen der Gruppe der Jungen und deren Interaktionsverständnis“ (ebd.). Insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern werden die Lernchancen der Mädchen durch einen „jungenorientierte[n] Unterricht mit konkurrentem Interaktionsstil“ (ebd.) dezimiert.

Anzumerken ist, dass die Benachteiligung der Mädchen in der Schule lediglich durch Untersuchungen des Interaktionsgeschehens im Unterricht und anhand von Aussagen sowie Deutungen der Lehrerinnen herausgearbeitet wird. Mädchen werden als Leidtragende von sexistischen Interaktionsprozessen dargestellt, ohne jedoch die Schülerinnen zu befragen oder deren Verarbeitungen hinsichtlich schulischer Interaktionsprozesse zu analysieren. Auch wenn die Studie methodische Ungenauigkeiten aufweist, ist zu erwähnen, dass nicht die „sozialisatorischen Defizite von Mädchen und Frauen im Mittelpunkt“ (ebd., S. 48) stehen. Die Forschungstradition des Defizit-Ansatzes wurde zwischen den 1960er und den 1980er Jahren im angloamerikanischen und englischsprachigen Raum der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung geführt (vgl. hierzu Spaulding 1963; Frazier & Sadker 1973; Shaw 1977; Spender & Sara 1980; Spender 1985), von denen sich Enders-Drägässer & Fuchs (1989) versuchen abzuwenden. Bilanzierend kommen die Autorinnen zu der Schlussfolgerung, „daß sich Mädchen und Jungen als Gruppen im Unterricht unterschiedlich verhalten, unterschiedliches lernen, unterschiedlich bewertet werden und unterschiedliche Erfahrungen machen“ (ebd., S. 148). Inwiefern die beiden Geschlechter diese Unterschiedlichkeiten bearbeiten und wie sie mit den an sie gestellten schulischen Erwartungen umgehen, wurde nicht berücksichtigt und ist noch zu prüfen.

Zu Beginn der 1980er Jahre wurden die Forschungsperspektiven sowie bestehende Schul- und Unterrichtsgegebenheiten zwar kritisch analysiert, aber diese sind stark feministisch ausgerichtet und zum Teil wenig empirisch abgesichert (vgl. hierzu Schultz 1978; Schultz 1979; Brehmer 1982; Enders-Drägässer 1982; Skiningsrud 1984). Das Merkmal Geschlecht wurde in unterschiedlichen Forschungsperspektiven der Schulforschung berücksichtigt, sodass geschlechtsspezifische Betrachtungsweisen in theoriegeleitete und empirische Forschungs-

traditionen einbezogen wurden. In Studien wurden horizontale und vertikale Verteilung der Geschlechter in der Schule analysiert (vgl. hierzu Kaiser 1985; Brehmer 1987; Lutzau 1996; Roisch 2003) oder geschlechtsspezifische Interaktionsformen (vgl. hierzu Frasch & Wagner 1982; Enders-Drägässer 1989; Stürzer 2003) in den Blick genommen. Fachspezifische Untersuchungen im Bereich Mathematik (vgl. hierzu Sarges 1984), Naturwissenschaften (vgl. hierzu Hoffmann & Lerke 1986) oder Geisteswissenschaften (vgl. hierzu Faulstich-Wieland 1991) bezogen ebenso den Geschlechteraspekt in ihre Analysen mit ein wie die Schulbuchanalyse (vgl. hierzu Fichera 1996; Hunze 2003; Finsterwald 2008). Hinsichtlich eines koedukativen Unterrichts in den Fächern Mathematik und Technik zeigt Kreienbaum (1992) auf, dass „der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung“ (ebd., S. 59) Rollenstereotypen und Vorurteile in Bezug auf das weibliche Geschlecht bedingt (siehe auch Brehmer 1982).

Die Thematisierung problematischer Verhaltensweisen von Jungen in Schule und Unterricht reichen in Deutschland bis in die 1970er Jahre zurück. Vor allem die Studien der 1980er und 1990er Jahre interpretieren Frauen und Mädchen in der Schule als Leidtragende von strukturellen Gegebenheiten und der geschlechtsspezifischen Sozialisation der Schule, die Mädchen und Jungen stereotypische Rollenbilder zuschreibt. Aktuell hat sich die Perspektive um die Geschlechtergerechtigkeit in der Schule gewandelt. Noch bis zum Ende der 1990er Jahre galten die Mädchen als das benachteiligte Geschlecht. Dieser Blickwinkel hat sich nicht nur im medialen Diskurs, sondern ebenso im Wissenschaftsdiskurs geändert und „so scheinen jetzt Jungen Opfer einer Bildungsbenachteiligung zu sein“ (Mammes & Budde 2009). Die Forschungsgebiete zu den Themen Männlichkeit und Schule haben sich in den letzten Jahren kontinuierlich weiterentwickelt, allerdings fehlt es an einer systematischen Fundierung, die die institutionelle Rahmung der Schule in einen geschlechtsspezifisch männlichen Blick nimmt. Weitgehend diffus ist die schulische Sozialisationsforschung unter Berücksichtigung des Aspekts Männlichkeit. Im folgenden Unterkapitel werden verschiedene Perspektiven der schulbezogenen Jungenforschung herausgearbeitet, die empirische Bezüge zwischen der Institution Schule und dem männlichen Geschlecht herstellen.

1.2 Schulbezogene Jungenforschung: Benachteiligung der Jungen

Diskurse, die über die Gründe des Bildungsmisserfolgs von Jungen diskutieren, sind vielfältig, jedoch wenig empirisch untersucht. Ein Erklärungsansatz, der sowohl national als auch international diskutiert und erforscht wird, ist der Diskurs der „Feminisierung von Schule“. Dieser Ansatz problematisiert die Personalstruktur der Schule und geht von der Annahme aus, dass aufgrund eines

Überangebots weiblicher Lehrkräfte den Jungen zur Identitätsbildung männliche Vorbilder fehlen.

Die Untersuchungen, die sich mit der Feminisierung des Bildungswesens auseinandersetzen (vgl. hierzu Diefenbach & Klein 2002; Fleischmann 2008; Seebauer & Göttel 2008), arbeiten mit der Annahme, dass sich der geringe Anteil männlicher Lehrer in der Grundschule negativ auf die schulische Entwicklung der Jungen auswirkt. Die Argumentation und Erklärung dieses Ansatzes ist, dass Lehrerinnen das Verhalten von Jungen anders wahrnehmen als männliche Lehrkräfte und Jungen eher für ihr Verhalten sanktioniert werden. Guggenbühl (2008) attestiert der Schule, sie sei „ein weibliches Biotop“ (ebd., S. 150), das Jungen zu wenig Konkurrenz bietet und sie so mit ihren Verhaltensweisen und Eigenschaften aus dem schulischen Raum ausschließt. Weitere Forschungen, die sich ebenfalls mit der These der „Feminisierung der Schule“ auseinandersetzen, verweisen darauf, dass dem Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrperson und dem Bildungsmisserfolg oder -erfolg von Jungen und Mädchen keine hohe Bedeutung beigemessen werden sollte. Eine Studie aus Österreich zur geschlechtsspezifischen Bildungswahl (Bacher/Beham & Lachmayr 2008) widerlegt, dass ein höherer Anteil von Jungen an niederen Schulformen auf einen geringen Anteil männlicher Lehrkräfte zurückzuführen ist. Ebenso konnten Untersuchungen in holländischen Primarschulen (Driessen 2007) und australischen Primary Schools (Martin & Marsh 2005) keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrperson und den Einstellungen, Leistungen und dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern nachweisen. Die Feminisierungsthese trägt nach der aktuellen Forschungslage nur bedingt dazu bei das statistisch schlechtere Abschneiden der Jungen an weiterführenden Schulen zu erklären.

Bezogen auf geschlechtsspezifische Sozialisationspraktiken in der Schule veranschaulichen amerikanische und skandinavische Untersuchungen (vgl. hierzu Lerner 1983; Hagekull & Bohlin 1992), dass Kinder und Jugendliche in der Schule erfolgreicher sind, wenn ihr Verhaltensstil mit den schulischen Erwartungen übereinstimmt. Eine problematische Schulkarriere kann mittels eines Passungsmodells (Chess & Thomas 1991) erklärt werden, wonach Jungen aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen ein vergleichsweise anderes Verhalten aufweisen als Mädchen und diese Verhaltensweisen weniger den schulischen Erwartungen entsprechen.

Eine Studie von Berg/Scherer/Oakland & Tisdale (2006) untersucht mittels standardisierter Fragebögen in den Bundesländern Bayern und Berlin das schulische Verhalten von Jungen und Mädchen und die an sie gestellten schulischen

Erwartungen.³ Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass Jungen und Mädchen ihre Verhaltensweisen unterschiedlich einschätzen und darstellen, und dass ein Großteil der Lehrkräfte unterschiedliche geschlechtsspezifische Vorstellungen an erfolgreiche Mädchen und erfolgreiche Jungen heranträgt. Jungen sind dann erfolgreich in der Schule, „wenn Jungen ihre Verhaltensstile so beschreiben, wie sie von Lehrern bei Mädchen erwartet werden“ (Berg u. a. 2006, S. 36). Die geschlechtsspezifische Passungsthese, dass jungentypisches Verhalten in der Schule ungünstig und nachteilig für die Schulkarriere ist, wird in Bezug auf die unterschiedlichen schulischen Erwartungen bestätigt. Empirische Befunde, an welchen schulischen Erwartungen die Jungen scheitern oder welche Handlungsoptionen sie anwenden, um ungeachtet dessen dennoch erfolgreich zu sein, werden von Berg u. a. (ebd.) nicht gegeben. Ebenso wird nicht differenziert oder aufgezeigt, dass sich problematische Verhaltensstile aus der Sicht der Lehrkraft für Jungen als problematisch darstellen.

Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse, die den Zusammenhang von Männlichkeit und Schulerfolg aus mikrosoziologischer Perspektive betrachten und sich auf eine Passungsproblematik beziehen, werden von Budde (2005; 2012; siehe auch Budde & Rißler 2014) vorgelegt. Geschlecht wird bei Budde (2005) als soziale Konstruktion verstanden. In seinen theoretischen Überlegungen zur Männlichkeit bezieht er sich neben dem Habitus-Begriff von Bourdieu auf das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit von Connell (1999).

Exkurs: Konzept der Hegemonialen Männlichkeit

Das von Connell ab 1987 entwickelte Konzept der Hegemonialen Männlichkeit und die damit verbundene Theorie von Männlichkeit werden ausführlich in den *Men's Studies* rezipiert und haben sich sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Soziologie als ein Ansatz zur allgemeinen Theorie des Geschlechts etabliert (Meuser 2010, S. 99 und S. 107).

Eine besondere Gewichtung kommt Connells Konzept der Hegemonialen Männlichkeit dahingehend zu, dass Männlichkeit nicht nur als Strukturierungskategorie zwischen den Geschlechterverhältnissen dient, sondern ebenso die Verhältnisse von Männlichkeiten untereinander strukturiert:

„Hegemonic masculinity' is always constructed in relation to various subordinated masculinities as well as in relation to women. The interplay between different forms of masculinity is an important part of how a patriarchal social order works“ (Connell 1987, S. 183).

In Anlehnung an Gramsci (1971) bezieht Connell (2015) den Begriff der Hegemonie „auf die gesellschaftliche Dynamik, mit welcher eine Gruppe eine Führungsposition im

3 Zum einen wurden Klassenlehrer und -lehrerinnen nach dem erwarteten Schülerverhalten von Mädchen und Jungen in der Schule gefragt und zum anderen sollten die Schüler und Schülerinnen ihr eigenes Verhalten anhand standardisierter Vorgaben bewerten (vgl. Berg u. a. 2006, S. 6 ff.).

gesellschaftlichen Leben einnimmt und aufrechterhält“ (ebd., S. 130). Die Vorrangstellung einer bestimmten Form von Männlichkeit ist eine derzeit akzeptierte Strategie, die jederzeit von einer anderen Form von Männlichkeit abgelöst werden kann, weil sie sich als kulturell hervorhebt:

„Hegemoniale Männlichkeit kann man als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definieren, welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“ (ebd.).

Der spezifische Blick Connells auf Männlichkeit mit dem Begriff der Hegemonie weist darauf hin, dass die soziale Vorherrschaft einer bestimmten Männlichkeit nur durch das Zusammenwirken gesellschaftlicher Norm- und Wertvorstellungen gewährleistet wird. Damit beeinflussen soziale Praktiken, die durch gesellschaftlich-kulturelle Strukturen, Werte und Normen bestimmt sind, Männlichkeit in der Gesellschaft maßgebend. Sobald sich gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen verändern und die Vorherrschaft einer bestimmten Männlichkeit infrage gestellt wird, kann eine neue Hegemonie konstruiert werden (ebd., S. 131). Für Connell (1993, S. 602) ist Männlichkeit eine gesellschaftlich konstruierte Kategorie, die im Konzept der hegemonialen Männlichkeit nicht als ein Wesensmerkmal des Individuums begriffen, sondern als verfestigte Handlungspraxis verstanden wird, die sich in sozialen Interaktionen und Institutionen⁴ (re-)produziert.

Konstruktiv und gewinnbringend ist das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit dahingehend, dass es die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern strukturiert: Zur Analyse von Männlichkeit und zur Strukturierung von Geschlechterverhältnissen schlägt Connell (2015) ein dreistufiges Modell vor (ebd., S. 127). In diesem Modell wird zwischen Macht, Produktion und emotionaler Bindungsstruktur (Kathexis)⁵ unterschieden. Das

-
- 4 In der Institution Ehe wird nach Connell das zentrale Merkmal hegemonialer Männlichkeit erkennbar – die heterosexuelle Orientierung. Die Ehe, verstanden als eine Institution, ist durch Ungleichheitsverhältnisse und ein Dominanzgefälle gekennzeichnet. Insbesondere in Untersuchungen zur Familie und Ehe (vgl. Hochschild 1993), in denen beide Partner berufstätig sind, werden Kompromisse ausgehandelt, die aufzeigen, dass die Ehe dynamischen Prozessen unterliegt, „nicht aber unbedingt zu einem Austausch von Gleichen“ (Meuser 2010, S. 103) führt. Hochschild (1993) zeigt auf, inwiefern Frauen Selbst- und Beziehungsdefinitionen für sich entwerfen und sich in einer ausgehandelten Ordnung unterwerfen und arrangieren, gleichzeitig jedoch eine Illusion einer gerechten Verteilung von Haushaltsaufgaben bewahren. Meuser (2010) weist darauf hin, dass insbesondere die Ehe ein Ort ist, „an dem dem Mann die dominante Position zugewiesen“ (ebd., S. 103) wird. Nicht jedem Mann ist es möglich, diese Dominanz innerhalb der Ehe herzustellen, aber die Strukturen, die eine Beziehung rahmen, sind entscheidend, „ob das Mannsein eine fraglose Gegebenheit ist oder ob es zum lebensgeschichtlichen Problem wird“ (ebd.).
 - 5 Unter der Form der *Macht* werden die Unterordnung der Frau und die damit einhergehende Dominanz von Männern gefasst. Trotz Ausnahmen und Widerständen, die insbesondere im Feminismus zu finden sind und die Legitimität von Machtbeziehungen infrage stellen, ist diese Struktur der Machtbeziehung allgemeingültig und hat nicht an Brisanz verloren (Connell 2015). Die *Produktionsbeziehungen* gestalten zwischen den beiden Geschlechtern eine Arbeitsteilung, die durch wirtschaftliche Konsequenzen für die Frau gekennzeichnet ist: Nicht nur Löhne, sondern auch die Verteilung von weiterem Kapital ist zwischen den Geschlechtern ungleich verteilt. So verweist Connell (ebd., S. 127) darauf,

Schlüsselement von Connells Konzept der Hegemonialen Männlichkeit ist jedoch die historisch flexible Verbindung zwischen spezifischen Männlichkeitstypen und bestimmten Machtkonfigurationen, die durch gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen sowie Norm- und Wertverschiebungen jederzeit veränderbar sind. Damit steht das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit in einem Widerspruch zu Geschlechterrollenkonzepten, die von starren und unveränderbaren Männlichkeitstypen sprechen: Insbesondere funktionalistische Konzepte (Parsons & Bales 1956), die sich mit der Analyse von Geschlechterrollen auseinandersetzen, legen die Bedingung zugrunde, dass sich die weibliche und die männliche Rolle wechselseitig bedingen, sodass die Geschlechterrolle, die durch gesellschaftliche Normen und Erwartungen definiert wird, immer an den biologischen Status geknüpft ist:

„In der Geschlechterrollentheorie wird Handeln (die Inszenierung einer Rolle) auf eine Struktur bezogen, die auf biologischen Unterscheidungen – der Unterscheidung in männlich und weiblich –, statt auf sozialen Beziehungen beruht“ (Connell 2015, S. 74).

Eine Reduzierung auf zwei homogene Gruppen führt zu einem kategorialen Denken in „typisch weiblich“ und „typisch männlich“ und vernachlässigt Strukturmerkmale wie Klasse oder Sexualität. Im Gegenteil zu diesen starren Geschlechterrollenkonzepten geht Connell (2015) von der Annahme aus, dass es unterschiedliche und offene Rollenmuster gibt, die miteinander in Beziehung stehen und einer beständigen Veränderung unterliegen.

In dieser Hinsicht unterscheidet Connell (ebd.) neben der hegemonialen Männlichkeit noch drei weitere nicht hegemoniale Formen: die komplizenhafte, die untergeordnete und die marginalisierte Männlichkeit. Die vier Formen von Männlichkeit sind nicht getrennt voneinander zu denken, sondern immer in Relation zueinander zu fassen. Connell (ebd., S. 133) weist darauf hin, dass nur wenige Männer den normativen Ansprüchen der hegemonialen Männlichkeit genügen, dennoch ist die Anzahl der Männer, die von der Vorherrschaft dieser Männlichkeitsform profitieren, sehr hoch:

„Eine Möglichkeit besteht darin, eine andere Form des Verhältnisses zwischen Gruppen von Männern zu betrachten, nämlich die Komplizenschaft mit der hegemonialen Männlichkeit. Als komplizenhafte verstehen wir in diesem Sinne Männlichkeiten, die zwar die patriarchale Dividende bekommen, sich aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats aussetzen“ (ebd., S. 133).

dass es „kein statistischer Zufall [ist; K. K.], sondern Teil der sozialen Konstruktion von Männlichkeit, dass Männer und nicht Frauen die großen Firmen leiten und die großen Privatvermögen besitzen“ (ebd.). Die Konzentration von Reichtum steht somit „in einem direkten Zusammenhang mit dem Reproduktionsbereich“ (ebd.), der wiederum über gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse hergestellt wird. Die *emotionale Bindungsstruktur* (Kathexis) wird in Anlehnung an Freud als das Begehren, also „eine emotionale Energie, die an das Objekt geheftet wird“ (ebd., S. 128), verstanden. „Die Praktiken, die das Begehren formen und realisieren, sind deshalb ein Aspekt der Geschlechterordnung“ (ebd.) und sollten dahingehend hinterfragt werden, ob Beziehungen freiwillig eingegangen wurden oder von Zwang bestimmt werden (vgl. ebd.).