

Ramona Schneider

Erlebnispädagogik und Gender

Genderkonstruktionen
beim Bouldern und Klettern in
den Hilfen zur Erziehung



Erlebnispädagogik und Gender

Geschlechterforschung für die Praxis

herausgegeben vom

Gender- und Frauenforschungszentrum
der Hessischen Hochschulen (gFFZ)

Band 8

Ramona Schneider

Erlebnispädagogik und Gender

Genderkonstruktionen beim Bouldern und
Klettern in den Hilfen zur Erziehung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

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

Die Publikation ist am hochschulübergreifenden Promotionszentrum
Soziale Arbeit mit den vier Partnerhochschulen (Hochschule
Darmstadt, Hochschule Fulda, Frankfurt University of Applied
Sciences und Hochschule RheinMain) als Dissertation unter dem Titel
„(Un-)doing gender in den Hilfen zur Erziehung am Beispiel des
erlebnispädagogischen Boulderns und Kletterns“ angenommen und im
Dezember 2022 erfolgreich verteidigt worden.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2023 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2759-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1929-7 (eBook)
DOI 10.3224/84742759

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Angelika Schulz, Zülpich

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen beteiligten Personen danken, die mich bei der Anfertigung meiner Dissertation unterstützt haben:

Zuerst möchte ich vor allem den Jugendhilfeeinrichtungen, den Fachkräften, Kindern und Jugendlichen danken, dass sie mir die Möglichkeit eröffnet haben, ihre Boulder- und Klettergruppen zu beobachten, zu begleiten und als ein Teil ihrer Gruppe aktiv daran teilzunehmen. Dank eurer Unterstützung, eurer Offenheit und eurer Informationen ist dieses Promotionsprojekt überhaupt erst möglich geworden.

Mein besonderer Dank gilt darüber hinaus Frau Prof. Dr. Rose und Herrn Prof. Dr. Schulz für ihre hervorragende Betreuung, die vielen inspirierenden Gespräche und Anregungen sowie ihre Unterstützung bei der Umsetzung meines gesamten Promotionsprojekts. Außerdem möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Buchner-Fuhs sowie Frau Prof. Dr. Stauber für die Gutachterinnen-tätigkeit meiner Arbeit bedanken.

Stets auf meinem Weg mit ihren Ratschlägen, ihren Anregungen und motivierenden Worten haben mich Vera, Dorothee und Rita in unserem kleinen eigenen Forschungskolloquium begleitet. Euch möchte ich ebenfalls meinen großen Dank aussprechen.

Des Weiteren möchte ich all den Personen danken, die in diversen Forschungskolloquien und Workshops meine Gedanken beeinflusst und damit zu diesem Projekt beigetragen haben.

Für die finanzielle Unterstützung im Rahmen eines dreijährigen Promotionsstipendiums möchte ich der Frankfurt University of Applied Sciences und insbesondere Herrn Dr. Wolf als Ansprechpartner in allen hochschulbezogenen Belangen danken.

Nicht zuletzt möchte ich ganz besonders meiner Mutter Claudia dafür danken, dass sie mich stets in jeglicher Hinsicht auf meinem Weg unterstützt hat sowie meinem Partner Sebastian für seine emotionale Unterstützung, seine Geduld und seine Ermutigung in guten und schwierigen Phasen dieses Prozesses. Fühlt euch fest umarmt!

Ramona Schneider

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	13
2	Aktueller Forschungsstand zu Genderfragen in der Erlebnispädagogik	21
2.1	Prominent: (un-)doing gender in erziehungswissenschaftlichen Kontexten	21
2.1.1	Gender in der Kindertageseinrichtung	21
2.1.2	Untersuchungen von Genderkonstruktionen in der Schule.....	22
2.2	Gender in sportwissenschaftlichen Forschungsfeldern	25
2.2.1	Doing gender in der (schulischen) Bewegungserziehung	25
2.2.2	Die Herausforderung traditioneller Geschlechterverhältnisse und hegemonialer Gendernormen im Feld des Klettersports....	28
2.3	Unterbelichtet: Gender als soziales Konstrukt in den Hilfen zur Erziehung und der Erlebnispädagogik	32
2.3.1	Der (fehlende) Blick auf Gender in der Kinder- und Jugendhilfe.....	32
2.3.2	Gender Studies in der Erlebnispädagogik.....	34
2.4	Forschungsdesiderat: Gender(de)konstruktionen im Rahmen des erlebnispädagogischen Boulderns und Kletterns im Kontext der ambulanten und stationären Jugendhilfe	37
3	Theoretische Verortungen des Forschungsprojekts.....	41
3.1	Zum Begriff der Erlebnispädagogik, des Boulderns und des Kletterns	41
3.1.1	Erlebnispädagogik	41
3.1.2	Das Bouldern und Seil- bzw. Sportklettern	44
3.2	Zum Begriff <i>Gender</i> sowie sensibilisierenden Theoriekonzepten	46
3.2.1	Grundlegende erkenntnistheoretische Rahmungen für konstruktivistisch-praxeologische Theorieperspektiven auf Gender	46
3.2.2	(Un-)doing gender und geschlechtlicher Habitus	52
3.2.3	(Un-)doing difference als übergreifendes Analysekonzept.....	65

4	Methodologische Rahmungen der Studie.....	71
4.1	Methodologischer Diskurs um die Rekonstruktion von Geschlecht in den Gender Studies.....	73
4.1.1	Strategien zur Bestimmung von Praktiken als (un-)doing gender	73
4.1.2	Das Reifizierungsdilemma in der Erforschung von sozialen (Gender-)Differenzierungen	76
4.1.3	Die Rekonstruktion des „native’s point of view“ – die Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Feldakteur:innen.....	81
4.1.4	Was heißt das für den Forschungsprozess zur Analyse von doing gender in der Erlebnispädagogik?.....	82
4.2	Die Verzweigung von Ethnographie und Grounded Theory in der Untersuchung des erlebnispädagogischen Feldes	83
4.2.1	Eine ethnographische Erhebung des Forschungsgegenstandes.....	83
4.2.2	Die Verzahnung von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie zur gegenstandsgebundenen Theoriegenerierung.....	87
4.3	Erhebung und Analyse des ethnographischen Datenmaterials.....	91
4.3.1	Der Feldzugang: „Ich leite ihre Anfrage weiter ...“ und andere Schwierigkeiten.....	91
4.3.2	Das Feld: Boulder- und Klettergruppen in den Hilfen zur Erziehung.....	95
4.3.3	Der Aufenthalt im Feld: „Und wie soll ich das nun alles gleichzeitig beobachten?“	100
4.3.4	Die Analyse des ethnographischen Datenmaterials: „Ist das nun doing gender?“.....	109
5	Kontaktmuster im erlebnispädagogischen Bouldern und Klettern	121
5.1	Zwischen Spaß und Ernst – Betrachten und Kommentieren von Körpern.....	121
5.1.1	Jugendliche Bewunderung sportiver Fachkräfte.....	122
5.1.2	Kollegiale Bewunderung unter Fachkräften	123
5.1.3	Komplimente, Necken und Frotzeln innerhalb der Peergroup.....	126

5.1.4	Ernst, Witz und Tabus in körperbezogenen Kommentaren von Fachkräften an Kinder und Jugendliche	132
5.1.5	Gender als stetige Differenzkategorie im Betrachten und Kommentieren von Körpern	135
5.2	Exkurs: Klettern und Körpergewicht	161
5.3	Körperkontakt und die Herstellung von (körperlicher) Nähe.....	165
5.3.1	Körperkontakt zwischen Peers.....	165
5.3.2	Kuscheln oder Rangeln mit Fachkräften? Eine Frage des Geschlechts und des Alters.....	171
5.3.3	Doing gender und doing age als zentrale Differenzierungsprozesse in der Herstellung von (körperlicher) Nähe.....	177
5.4	Zeigen oder Verdecken? Kinderkörper im heimeigenen Boulderraum	193
5.4.1	Der heimeigene Boulderraum als asexuelles Konstrukt durch geschlechterbezogene Bekleidungskonventionen.....	196
5.4.2	Tabuisierungen zur Nähe-Distanz-Regelung im heimeigenen Boulderraum.....	200
5.5	Exkurs: Pädagogische Institutionen und (sexuelle) Grenzverletzungen	204
6	Kletterbezogene Hilfestellungen	209
6.1	Weibliche explikative Unterstützung in der Peergroup.....	209
6.2	Hilfestellung durch die Assistenz von Fachkräften.....	211
6.2.1	Kindliche (In-)Kompetenz und jugendliche Kompetenz im Umgang mit Requisiten der Kletterkultur.....	212
6.2.2	Kindliche (weibliche?) Unsicherheit – Stützende Assistenz von Fachkräften	213
6.3	Fachkräfte als Lernende	216
6.3.1	Rollenwechsel: Kompetenz der Adressat:innen	216
6.3.2	Kletterexpert:innen und Laien: Unterstützung zwischen Fachkräften	218
6.4	Die Verwobenheit sozialer Differenzkategorien in Praktiken der Hilfestellung.....	220
6.4.1	Doing child und doing gender: Assistenz beim Bouldern und Klettern	220

6.4.2	(Un-)doing gender, doing youth und die Dekonstruktion generationaler Ordnung in Praktiken der Unterstützung	229
6.4.3	(Un-)doing generation und doing competency: diffuse Generationendifferenzen in der Positionierung von Fachkräften als Lernende.....	233
7	Riskanter Umgang mit der eigenen körperlichen Unversehrtheit.....	237
7.1	Riskantes Handeln während des Kletterns?	237
7.2	Riskante Manöver abseits der Kletterwand.....	240
7.3	(Un-)doing risk als doing masculinity im erlebnispädagogischen Setting	244
7.3.1	Die Herausforderung von intergenerationalen Machtverhältnissen in der (De-)Konstruktion von riskanten Situationen	244
7.3.2	(Un-)doing risk und die Inszenierung von Männlichkeit.....	247
8	Doing competitiveness und (un-)doing gender	255
8.1	Aufführungen von Wettbewerb und Kompetitivität.....	255
8.1.1	Maskulines Sich-Messen beim Bouldern und Klettern.....	255
8.1.2	Sportliche Wettbewerbe abseits der Kletterwand	260
8.2	Die Aktualisierung von Genderskripten in der Leistungsorientierung der Teilnehmer:innen	263
8.3	Traditionelle und moderne Genderinszenierungen in Wettbewerb und Leistungsorientierung – und die Frage nach der Bedeutungslosigkeit von Gender	270
8.3.1	Wettbewerb als traditionell männliches Genderskript zur Herstellung sozialer Ordnung	270
8.3.2	Die Aufführung traditionell weiblicher Genderskripte im Wettbewerb und in Leistungsanforderungen	273
8.3.3	Undoing gender oder (relativ) modernes weibliches Genderskript?.....	276
8.3.4	Die Bedeutung von Geschlechtszuschreibungen in der Konstruktion von Leistungsfähigkeit als Modi der Anerkennung und Integration	278

9	Stilisierte Präsentation des Körpers durch Kleidung und Accessoires	283
9.1	Leggings, Glitzer, Fußballtrikots: Vergeschlechtlichte Stilisierung von Kinder- und Jugendlichenkörpern und die Symbolisierung ihrer Teilnahmemotivation.....	283
9.1.1	Vergeschlechtlichte Stilisierung von Kinder- und Jugendlichenkörpern.....	283
9.1.2	Die Symbolisierung von Teilnahmebereitschaft am Kletterangebot über die Kleidungspraxis von Jugendlichen...	288
9.2	Die Stilisierung des Erwachsenenkörpers zur Symbolisierung des Kletterstatus und Gender.....	291
9.3	Visualität von Gender und der Kletterkultur der Jugendhilfe	295
10	Sprachlich-explizite Prozesse des doing gender	301
10.1	Die Vergeschlechtlichung von Kletterstilen.....	301
10.2	Vergeschlechtlichtes und vergeschlechtlichendes Sprechen über körperliche Attribute beim Bouldern und Klettern	307
10.3	Dramatisierung von Gender in Motivationszuschreibungen von Fachkräften	308
10.4	Sprachliche Konstrukte von Weiblich- und Männlich-Sein beim Bouldern und Klettern im Kontext der Jugendhilfe	310
10.4.1	Geschlechterstereotype Körper und die Idealisierung weiblicher Kletterpraxis.....	310
10.4.2	Heterosexueller Antrieb zur Aufführung von Kletterleistung	318
11	Fazit.....	321
11.1	Der Gewinn eines ethnographischen Blicks auf die interaktive Herstellung einer erlebnispädagogischen Praxis	321
11.2	Die Vorläufigkeit, Offenheit und Kontrolle von genderbezogenen Deutungen in der ethnographischen Forschung	323
11.3	(Un-)doing gender auf pädagogischen Vorder- und Hinterbühnen.....	326
11.4	Doing difference in der erlebnispädagogischen Praxis: Die sozialen Kategorien Gender, Alter, Leistung und Status	328
11.4.1	Gender: die soziale Ordnung der erlebnispädagogischen Praxis durch interaktive Genderkonstruktionen.....	328
11.4.2	Alter: die Verwobenheit von doing gender und doing age	330

11.4.3	Leistung und Kompetenz: naturalistisch, kulturalistisch und der Diskurs um (dis-)ability	331
11.4.4	Status: der Kletterexpert:innenstatus als stets erkennbares Differenzierungsmoment	333
11.4.5	Ergänzend: doing class – die Kultur der Kletterszene im Kontrast zur Kletterkultur der Jugendhilfe	334
11.5	Was heißt das nun für die Erlebnis- und Genderpädagogik?	336
	Literaturverzeichnis	339

1 Einführung

In der Jugendhilfe werden häufig erlebnispädagogische Maßnahmen und Angebote in den Alltag der Heimerziehung oder der ambulanten Erziehungshilfen integriert. So sind Kinder und Jugendliche zusammen mit betreuenden (sozial-)pädagogischen Fachkräften der Institutionen beim gemeinsamen Kanufahren, Floßbauen, Mountainbiken, im Hochseilgarten oder auch beim Klettern und Bouldern zu beobachten. Die erlebnispädagogische Praxis sticht dabei insbesondere durch ihre ganzheitliche Beanspruchung der Teilnehmer:innen, ihren Herausforderungs- und Wagnischarakter sowie das Erleben in naturorientierten Settings aus dem Alltag der Hilfen zur Erziehung hervor.

War die Erlebnispädagogik zu Beginn eine pädagogische Praxis, die hauptsächlich mit Jungen und Männern durchgeführt wurde, so öffnete sich diese bis in die 1960er Jahre zunächst schrittweise, schließlich vollständig für Mädchen und Frauen (vgl. Germscheid 2011, S. 12; Göring 2011a, S. 5). Zugleich gewann dabei die Thematisierung des Geschlechts der Teilnehmer:innen sowie die Bedeutung der geschlechtlichen Gruppenzusammensetzung Eingang in den erlebnispädagogischen Diskurs. Dominierte zu Beginn noch das Gleichheitspostulat die Diskussion, mit welchem Geschlechterunterschiede und -verhältnisse egalisiert wurden, verschob sich der Fokus ab den 1970er Jahren auf die Betonung der Geschlechterdifferenzen (vgl. Göring 2011a; Rickinson et al. 2004). Unter dem bis in die 1990er Jahre vorherrschenden differenztheoretischen Paradigma der Gender Studies wurden das Geschlecht und Geschlechterunterschiede als natürlich gegeben, essentialistisch und an biologischen Merkmalen verankert erachtet (vgl. Gildemeister 2017, S. 1f). Mädchen und Jungen, Frauen und Männer¹ werden aus einer differenztheoretischen Perspektive nicht mehr als Gleiche, sondern mit jeweils unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Eigenschaften, Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten in der Erlebnispädagogik thematisiert.

Vor diesem Hintergrund kritisier(t)en Frauen- und Geschlechterforscher:innen eine männliche Dominanz im erlebnispädagogischen Diskurs und der Praxis. Nicht nur sind männliche Fachkräfte und Teilnehmer in den Maßnahmen meist überrepräsentiert. Der Erlebnispädagogik wird zudem vorgeworfen, sich in ihrer Ausrichtung hauptsächlich an männlichen Interessen, Bedürfnissen und Attributen zu orientieren. Sie arbeite insbesondere mit kulturell männlich konnotierten Abenteuer- und Risikosportarten wie bspw. Klettern, Abseilen, Mountainbiken oder auch Surfen. Diese förderten und sprächen ebenso traditionell als maskulin erachtete Eigenschaften und Inter-

1 Dabei wird von der Forscherin nicht außer Acht gelassen, dass abseits des normativen Systems der Zweigeschlechtlichkeit vielfältige Genderformen existieren.

essen wie Risikofreude, Abenteuerlust, Grenzerfahrungen oder auch körperliche Stärke und Kraft an. Demgegenüber seien Mädchen und Frauen in der Erlebnispädagogik nicht nur unterrepräsentiert – sie seien in den männlich dominierten Settings in ihren kulturell weiblich konnotierten Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten unbeachtet und benachteiligt. Insbesondere in den 1990er wurde die Erlebnispädagogik daher als eine Maßnahme diskutiert, in welcher Mädchen benachteiligt seien (vgl. etwa Dithmar 1995; Humberstone 2000; Rose 1993, 1998). Die erlebnispädagogische Praxis widerspreche den Forderungen des 1994 entworfenen Gesetzes § 9 Nr. 3 SGB VIII zur Gleichberechtigung und zum Abbau von Benachteiligungen von Mädchen und Jungen in der pädagogischen Praxis der Kinder- und Jugendhilfe. Mädchen standen sodann im Fokus von Förder- und Gleichstellungsmaßnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Heckmair und Michl 2018, S. 243f).

Seit den zuletzt differenztheoretisch geführten Genderdebatten in den 1990er Jahren lag der diesbezügliche Diskurs in der Erlebnispädagogik weitgehend brach. So verwundert es nicht, dass aktuell im bekannten Einführungsbuch „Erleben und Lernen“ von Heckmair und Michl (2018) die Bedeutung von Gender im Kapitel über vernachlässigte Themen der Erlebnispädagogik angesprochen wird. Die Rolle von Gender in der Erlebnispädagogik wird nur sporadisch diskutiert (vgl. Fürst 2009; Germscheid 2011; Grill 2010; Göring 2011a, 2011b; Pfeiffer 2014; Rose 2003b; Weaver-Hightower 2010). Erst in diesen (relativ) neuen, vereinzelt Auseinandersetzungen mit Geschlecht im erlebnispädagogischen Kontext sind zudem Einbezüge von gegenwärtigen theoretischen Entwicklungen in den Gender Studies erkennbar.

Denn seit der letzten ausführlichen Genderdebatte in der Erlebnispädagogik sind bedeutsame gendertheoretische Weiterentwicklungen festzuhalten. Wurden im Differenzansatz noch Zuschreibungen von geschlechtstypischen Merkmalen und Verhaltensweisen über Situationen und Kontexte hinweg vorgenommen, die eine situative Ausgestaltung und Relevanzsetzung von Geschlecht nicht zulassen, veränderte sich dieser Blickwinkel mit dem Einzug (de-)konstruktivistischer² Perspektiven in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung.

Im Kontrast zum Differenzparadigma stehen in konstruktivistischen Ansätzen nicht Geschlechterunterschiede, sondern Prozesse der Geschlechterunterscheidungen im Vordergrund. Das heißt, Gender wird als ein soziales Produkt verstanden, dass im (gemeinsamen) Handeln von Akteur:innen erst situativ hervorgebracht bzw. hergestellt und mit sozialem Sinn und Bedeutung versehen wird. Aus diesem Grund wird auch von einem „doing gender“ (vgl. West und Zimmerman 1987, 2009; Hirschauer 1989) gesprochen. Gen-

2 Zu einer dekonstruktivistischen Perspektive auf Geschlecht vgl. etwa Butler 1991, 1995.

der besteht demnach aus (routinisierten) sozialen Prozessen der Wahrnehmung, Darstellung und Zuschreibung von Geschlechtlichkeit. Ergänzt wurde das Konzept später um Möglichkeiten des „undoing gender“ (vgl. Hirschauer 1994, 2001). Geschlecht ist demzufolge nicht omnirelevant. Geschlechterunterscheidungen werden nicht fortwährend sozial bedeutungsvoll vollzogen, weshalb deren Relevanz in den Hintergrund sozialer Situationen geraten kann. Die Bedeutsamkeit von Gender kann zum einen also situativ ausgesetzt und/oder aufgehoben werden. Zum anderen kann Gender aber auch von weiteren sozialen Kategorien (z.B. Ethnie, soziale Schicht, Alter) überlagert oder verwoben mit diesen hervorgebracht werden (wie es z.B. bei den Bezeichnungen Junge und Mädchen der Fall ist). Unter den Begriffen „(un-)doing difference“ (vgl. West und Fenstermaker 1995; Hirschauer 2017b) und „Intersektionalität“ (vgl. Degele und Winker 2007; Winker und Degele 2010) werden Überlagerungen und Verwobenheiten sozialer Differenzierungskategorien in ihren gemeinsamen Hervorbringungen von sozialen Ungleichheiten und Benachteiligungen verhandelt.

Mit den vorgestellten konstruktivistischen Perspektiven auf Gender findet in den letzten 15 Jahren ein reger gendertheoretischer Diskurs statt, insbesondere in pädagogischen Feldern wie der Schule und zunehmend auch den Kindertagesstätten sowie der Kinder- und Jugendarbeit. In den sozialpädagogischen Settings der Jugendhilfe ist diese Debatte hingegen (weiterhin) randständig. In der Gender- und Differenzforschung im pädagogischen Kontext haben sich die verschiedenen Ausführungen der Ethnographie als Forschungsvorgehen etabliert (siehe hierzu exemplarisch etwa Breidenstein und Kelle 1998; Faulstich-Wieland et al. 2004; Heinzl et al. 2010; Kubandt 2016; Küster 2003; Rose und Schulz 2007; Tervooren et al. 2014). Mit Hilfe von ethnographischen Methoden wie teilnehmenden Beobachtungen, ethnographischen Gesprächen und Interviews, Videoaufzeichnungen und Dokumentensammlungen werden soziale Gender- und/oder Differenzkonstruktionen vor Ort erforscht.

Es liegt also eine Vielzahl an empirischen Erkenntnissen über soziale Konstruktionsprozesse von Gender und Differenz in unterschiedlichen pädagogischen Feldern vor. Genderdebatten in der Erlebnispädagogik sowie der Jugendhilfe wurden und werden hingegen bislang hauptsächlich programmatisch geführt. Es wird normativ diskutiert, wie eine geschlechtergerechte Praxis der Erlebnispädagogik sein sollte und welcher Veränderungen es dafür bedürfte. Hierfür setzen die Diskutant:innen an theoretischen Konzepten der Erlebnispädagogik und der Jugendhilfe an. Der Blick auf eine erlebnispädagogische Praxis wie sie in der Jugendhilfe tagtäglich aufgeführt wird und auf welche Weise und in welchen sozialen Situationen dabei Gender von den Feldakteur:innen *tatsächlich* praktisch hergestellt und von sozialer Bedeutung wird, bleibt jedoch aus. Auf wissenschaftlichen Daten basierende Erkenntnisse zu einer erlebnispädagogischen Jugendhilfepraxis fehlen weitge-

hend. Aus diesem Grund ist die vorliegende, qualitativ ausgerichtete Studie als empirische Grundlagenforschung in einem sozialpädagogischen Feld der Jugendhilfe zu verstehen. Im Fokus der Studie steht die Frage nach Prozessen des (un-)doing gender, die am Beispiel des Boulderns und Kletterns in der Erlebnispädagogik in Settings der ambulanten und stationären Jugendhilfe bearbeitet wird. Dabei werden konstruktivistische Entwicklungen seit dem Beginn der Genderdebatte in der Erlebnispädagogik in den 1990er Jahren aufgegriffen.

Aufgrund des induktiven Forschungskonzeptes sind diese weiteren richtungsweisenden Forschungsfragen zentral:

- Wie (re-)produzieren Teilnehmer:innen von erlebnispädagogischen Angeboten im Kontext der erzieherischen Hilfen soziale Ordnung?
- Wie werden insbesondere Gender, aber auch weitere soziale Differenzkategorien in den beobachteten erlebnispädagogischen Settings von Fachkräften, Kindern und Jugendlichen in sozialen Interaktionen hervorgebracht oder situativ neutralisiert?
- Welche sozialen Praktiken in der jugendlichen Peergroup, bei den Fachkräften und im generationellen pädagogischen Verhältnis bringen ein (un-)doing gender bzw. (un-)doing difference hervor?
- Wie tragen die institutionellen Arrangements und Strukturen sowie die vorhandene Materialität in den erlebnispädagogischen Maßnahmen zur sozialen Konstruktion bzw. Neutralisation von Geschlecht bei?
- Welchen sozialen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen unterliegen die Prozesse des (un-)doing gender bzw. (un-)doing difference im erlebnispädagogischen Feld?

In Anlehnung an eine etablierte ethnographische Gender- und Differenzforschung in pädagogischen Feldern, wurde zur Bearbeitung der Forschungsfragen ein ethnographischer Forschungsstil (vgl. Breidenstein et al. 2013) gewählt. Über einen Zeitraum von 1,75 Jahren wurden Boulder- und Klettergruppen aus den ambulanten und stationären Hilfen zur Erziehung in heimeigenen und kommerziellen Boulder- und Kletterhallen sowie an Felsen in der Natur begleitet. Methodisch wurden teilnehmende Beobachtungen der erlebnispädagogischen Einheiten mit ethnographischen Gesprächen und Interviews (vgl. Spradley 2016) mit Fachkräften,³ Kindern und Jugendlichen der Gruppen trianguliert. Die Analyse des Datenmaterials erfolgte orientiert an der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996). Das erhobene empirische Datenmaterial liefert Erkenntnisse, wo und wie im sozialpädagogischen Alltag zumeist unscheinbar Gender und Geschlechterordnungen konstruiert werden. Das Wissen um Prozesse des (un-)doing gender am Beispiel des erlebnispädagogischen Boulderns und Kletterns trägt daher auch zur Sen-

3 Zur professionellen Vielfalt im erlebnispädagogischen Feld vgl. Kap. 4.3.2.

sibilisierung von Genderkonstruktionen in weiteren pädagogischen Feldern bei. Zudem bietet es Impulse für genderpädagogische Fachdebatten in der Erlebnispädagogik und der Jugendhilfe.

Aufbau der Arbeit

Um den oben genannten forschungsleitenden Fragen nachzugehen, wird zu Beginn dieser Arbeit (Kap. 2) der aktuelle Forschungsstand zu Genderstudien in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen aufbereitet. Da Prozesse des (un-)doing gender in der Erlebnispädagogik mit den Medien und Bouldern im Kontext der Hilfen zur Erziehung bislang nicht beleuchtet wurden, werden aufgrund von Ähnlichkeiten in der Ausgestaltung der Settings relevante Genderstudien aus den Erziehungswissenschaften (Kap. 2.1) und sportwissenschaftlichen Forschungsfeldern (Kap. 2.2) dargestellt. In Kapitel 2.3 wird herausgestellt, wie Gender bislang im Diskurs der Erlebnispädagogik, der Jugendhilfe und insbesondere in den Erziehungshilfen beleuchtet und verhandelt wird. Im Anschluss (Kap. 2.4) wird resümiert, an welchen Forschungsdesideraten die vorliegende ethnographische Genderstudie ansetzt.

Im vierten Teil (Kap. 3) werden die theoretischen Verortungen der Studie dargelegt. Zuerst wird erläutert, was unter dem Begriff der Erlebnispädagogik zu verstehen ist (Kap. 3.1.1), bevor die beobachteten Spielarten des Boulderns und des Seil- bzw. Sportkletterns vorgestellt werden (Kap. 3.1.2). Daran anschließend werden die erkenntnistheoretischen Grundlagen (Kap. 3.2.1) des (un-)doing gender Konzeptes und des geschlechtlichen Habitus (Kap. 3.2.2) dargestellt, die anschließend unter dem übergreifenden Analysekonzept des doing difference verortet werden (Kap. 3.2.3).

Die methodologischen Rahmungen der Studie werden im vierten Teil ausgeführt (Kap. 4). Als erstes wird hierzu der methodologische Diskurs um die Rekonstruktion von Geschlecht in den Gender Studies aufbereitet. Am Beispiel bereits bestehender Gender Studien wird zuerst diskutiert, auf welcher Grundlage (un-)doing gender bestimmt werden kann. Anschließend wird erörtert, wie eine Reifizierung der untersuchten sozialen Differenzkategorien in der Datenerhebung und -analyse vermieden und die Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Feldakteur:innen rekonstruiert werden können (Kap. 4.1). Unter Rückgriff auf diese Aspekte wird darauffolgend der eigene Forschungsprozess mit der Verknüpfung von Ethnographie und Grounded Theory dargelegt (Kap. 4.2, 4.3.). Es werden der Feldzugang zu den erlebnispädagogischen Settings (Kap. 4.3.1), die beobachteten Gruppen (Kap. 4.3.2), die Datenerhebung (Kap. 4.3.3) sowie die Analyse des ethnographischen Datenmaterials (Kap. 4.3.4) veranschaulicht.

Ab dem fünften Kapitel beginnt der empirische und damit der Hauptteil dieser Forschungsarbeit. Zu Beginn werden Kontaktmuster im erlebnispäda-

gogischen Setting analysiert. Es werden soziale Konventionen und Tabus beim Betrachten und Kommentieren von Körpern (Kap. 5.1), im Körperkontakt zur Herstellung von Nähe (Kap. 5.3) sowie beim Zeigen des (nackten) Oberkörpers im heimeigenen Boulderraum (Kap. 5.4) herausgestellt. Beleuchtet wird, inwiefern Gender aber auch das Alter der Teilnehmer:innen in diesen Praktiken interaktiv hervorgebracht werden. Da im Betrachten und Kommentieren von Körpern der Teilnehmer:innen vielfältig das Körpergewicht thematisiert wird und dieses auch im Klettersport von großer Bedeutung ist, wird im ersten Exkurs (Kap. 5.2.) spezifisch auf kulturelle Vorstellungen des Körpergewichts und gesellschaftliche Körperideale eingegangen. Da die aufgeführten Kontaktmuster ebenso implizit von Diskursen um sexualisierte bzw. sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen geprägt und durch Genderzuschreibungen beeinflusst sind, werden diese in einem zweiten Exkurs skizziert (Kap. 5.5).

In Kapitel 6 werden unterschiedliche Praktiken der Hilfestellung im Hinblick auf Prozesse der (De-)Konstruktion von Gender und deren Verwobenheit mit bzw. Überlagerung von weiteren sozialen Differenzkategorien analysiert. Sprachliche Unterstützungen in der jugendlichen Peergroup (Kap. 6.1), Praktiken der Assistenz zwischen Kindern, Jugendlichen und Fachkräften (Kap. 6.2) sowie die Positionierung von Fachkräften als Lernende (Kap. 6.3) werden genauer betrachtet. Es wird herausgestellt, wie die interaktiven Konstruktionen von Kindheit, Jugendlichkeit und Erwachsenenheit zusammen mit sozialen Gender-, Kompetenz- und/oder Statuskonstrukten unterschiedliche Formen der Unterstützungen beim Bouldern und Klettern hervorbringen und diese strukturieren (Kap. 6.4).

Die Aufführung von riskanten Praktiken von Jugendlichen an (Kap. 7.1) und abseits der Kletterwand (Kap. 7.2) wird vor dem Hintergrund einer post-modernen Risiko- und Organisationsgesellschaft als Modus des doing masculinity analysiert (Kap. 7.3).

Wenngleich im erlebnispädagogischen Diskurs Wettbewerbe negiert werden, konnten diese in den beobachteten Settings festgehalten werden. In Kapitel 8 werden demnach Verwobenheiten von Praktiken des doing competitiveness, des doing competency und des doing gender (Kap. 8.1, 8.3) in Wettbewerben an (Kap. 8.1.1) und abseits der Kletterwand (Kap. 8.1.2) sowie in leistungsorientierten Aufgaben (Kap. 8.2) beleuchtet.

Als vermeintlich klare Begebenheiten zeigen sich auf den ersten Blick die Kleidungs- und Stilisierungspraktiken der Teilnehmer:innen (Kap. 9). Sowohl für die Kinder- und Jugendgruppe (Kap. 9.1) wie auch für die Gruppe der Fachkräfte (Kap. 9.2) wird analysiert, wie sie mit Rückgriff auf spezifische Materialität nicht nur Gender, sondern damit verwoben auch ihr Alter, ihren Kompetenzstatus als Kletternde bzw. Neulinge (Fachkräfte) oder ihre Bereitschaft zur Teilnahme am Angebot (Jugendliche) zum Ausdruck brin-

gen. Ergänzend wird herausgestellt, wie die Gruppe der Jugendhilfe in der Kletterkultur insgesamt als andere heraussticht (Kap. 9.3).

Nach dem Fokus auf körperliche Praktiken wird zuletzt der Blick auf sprachliche Hervorbringungen von Geschlecht gerichtet. So unterliegen der Kletterstil (Kap. 10.1), körperliche Attribute (Kap. 10.2) sowie Zuschreibungen von Motivation (Kap. 10.3) geschlechtlichen Dramatisierungen. Deutlich wird, wie körperbezogene Geschlechterstereotype einerseits (re-)produziert, andererseits aber auch durch die Praxis des Boulderns und Kletterns herausgefordert werden (Kap. 10.4.1). Zudem wird aufgezeigt, wie Fachkräfte im Sprechen *über* die Motivation von Jugendlichen Geschlecht hervorheben (Kap. 10.4.2).

Abschließend werden die Vorteile eines ethnographischen Blicks herausgestellt, mit welchem die interaktive Herstellung der erlebnispädagogischen Praxis sowie des *doing gender* im Feld fokussiert werden können (Kap. 11.1). Es wird ebenso resümiert, wie die Forscherin mit Schwierigkeiten in der Analyse von Prozessen des *doing gender* umgegangen ist. Die Offenheit, Kontrolle sowie die Grenzen von Genderdeutungen sind dabei bedeutende Aspekte (Kap. 11.2). Im Anschluss (Kap. 11.3) wird verdeutlicht, wie wichtig Gender als *interaktive* Herstellungsleistung aller Feldakteur:innen zu analysieren ist. Es wird auf die Strukturierung von pädagogischen Vorder- und Hinterbühnen und ihrer Folgen für Genderinszenierungen im Feld eingegangen. In Kapitel 11.4 wird zusammengefasst, in bzw. mit welchen sozialen Praktiken Gender, aber auch weitere soziale Differenzkategorien wie Alter, Leistung/Kompetenz, Status und ergänzend Klasse symbolisch markiert und sozial bedeutend werden. Zuletzt werden auf Basis der empirischen Erkenntnisse Reflexionsanregungen zur Erlebnis- und Genderpädagogik gegeben (Kap. 11.5).

2 Aktueller Forschungsstand zu Genderfragen in der Erlebnispädagogik

Geschlechtersoziologische Forschungen im Kontext der Jugendhilfe sowie der Erlebnispädagogik sind rar. Fragestellungen, die sich mit Gender(de)konstruktionen auseinandersetzen, sind vor allem in erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern der Schule, des Schulsports sowie zunehmend der Kindertageseinrichtungen zu finden. Aufgrund der in der hiesigen Studie fokussierten erlebnispädagogischen Medien des Boulderns und Kletterns werden auch geschlechtersoziologische Studien aus dem sportwissenschaftlichen Kontext herangezogen, um für sportliche Abläufe im Feld zu sensibilisieren.

2.1 Prominent: (un-)doing gender in erziehungswissenschaftlichen Kontexten

2.1.1 *Gender in der Kindertageseinrichtung*

Im Kontext der Kindertageseinrichtungen untersuchen die ethnographischen Studien von Kubandt (2016) und Vogt et al. (2015) Prozesse des *undoing* und *doing gender*. Eine Videographie auf Basis eines quasi-experimentellen Designs von Brandes et al. (2016) fokussiert geschlechterbezogenes Handeln von Fachkräften. Aufgrund der Bedeutung der Ergebnisse für das hier durchgeführte Forschungsprojekt werden im Folgenden ausschließlich zentrale Erkenntnisse der Studien von Kubandt (2016) sowie Brandes et al. (2016) dargestellt.

In ihrer ethnographischen Arbeit nimmt Kubandt (2016) ausschließlich sprachliche Hervorbringungen und Dethematisierungen von Geschlecht durch Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern in den Blick. Auffällig ist, dass das weibliche Geschlecht von Erzieher:innen als „Normalitätsfolie“ (ebd., S. 300) verhandelt und im Vergleich zu männlichen Fachkräften mit einer „*pauschale[n] Unschuldsvormutung*“ (ebd., S. 303, Herv. i. Orig.) im Kontakt mit den betreuten Kindern belegt ist. Die neutrale und unschuldige Attribuierung weiblicher Fachkräfte ermöglicht diesen einen relativ unbeschwerten, nahen (Körper-)Kontakt mit den Kindern, ohne gesellschaftlich einem Verdacht von (sexuellen) Grenzverletzungen unterworfen zu werden (vgl. ebd., S. 300, 303).

Fachkräfte stellen sich im Gespräch mit Kubandt als (Geschlechter-)neutral dar. Sie verschieben geschlechtliche Relevanzsetzungen auf die Ebene der Kinder, die Thematisierungen von Mädchen und Jungen hervorbrächten (vgl. ebd., S. 192). Im Gegensatz dazu stehen ihre Beobachtungen der Fachkräfte in alltäglichen Interaktionen. Kubandt merkt an, dass Fachkräfte im Handeln primär auf „kollektiv gültige, stereotype Vorstellungen von Geschlecht“ (ebd., S. 199) zurückgreifen. Alltagssituationen werden vor dem Hintergrund der Geschlechterdifferenz verhandelt (vgl. ebd., S. 215).

Auf Ebene der Kinder sind Geschlechterkategorien, -zugehörigkeiten und -zuschreibungen mit „situativen Ressourcen und aktuellen Bedürfnissen der einzelnen Kinder verknüpft“ (ebd., S. 251). Kinder bilden kreative Zwischenformen und/oder ziehen die Geschlechtszugehörigkeit zur Einteilung und/oder Bezeichnung von Gruppen heran. Im Spiel wird die Dichotomie der Zweigeschlechtlichkeit von den Kindern nie vollkommen verneint (vgl. ebd., S. 252). Zudem aktualisieren die Kinder im Kontext der Kindertageseinrichtung eine „vierpolig ausgerichtete Unterscheidung anhand der Kategorien Junge, Mädchen, Mann und Frau“ (ebd., S. 255), die die Verwobenheit einer geschlechtlichen und generationalen Differenzierung aufzeigt.

Ähnlich wie die Ergebnisse von Kubandt zeigen auch Brandes et al. (2016) im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs, in dem das pädagogische Handeln von Erzieher:innen videographiert wurde, Geschlechterkonstruktionen von Fachkräften in alltäglichen Interaktionen mit Kindern auf. Für sie bedienen Fachkräfte insbesondere in „emotional verdichteten“ Situationen „auch klischeehafte Geschlechtsmuster, selbst wenn sie sich diesen gegenüber in der Reflexion [...] kritisch äußern“ (ebd., S. 165). Für Brandes et al. scheinen geschlechtliche Zuschreibungen der Fachkräfte „eher mit *authentischem* als mit *professionellem* Verhalten verbunden zu sein“ (ebd., Herv. i. Orig.).

2.1.2 Untersuchungen von Genderkonstruktionen in der Schule

Im Kontext der Schule sind Geschlechterstudien bereits seit dem Ende des 20. Jahrhunderts etabliert und daher besonders reichlich vorhanden. Neben diskursanalytischen Studien (vgl. Waburg 2009) sind insbesondere ethnographisch ausgerichtete Forschungen in den unterschiedlichen Feldern von Schule verfügbar. Für Genderkonstruktionen im koedukativen Grundschul-, weiterführenden Schul- und Pausensetting sind alte aber auch relativ neue Studien von Breidenstein und Kelle (1998), Disoski (2010), Eder et al. (1995), Faulstich-Wieland et al. (2004), Krappmann und Oswald (1995), Menzies und Santoro (2017), Tervooren (2006) sowie Thorne (1993) anzuführen. Daneben existieren im Kontext von Schule noch vielfältig weitere

Forschungsarbeiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten: etwa mit Blick auf Männlichkeitskonstruktionen im Gymnasium (vgl. Budde 2005, 2015a) und von Lehrpersonen (vgl. Francis und Skelton 2001), auf Weiblichkeitskonstruktionen in Mädchenschulen (vgl. Schurt 2010) sowie auf Genderkonstruktionen beim Schulessen (vgl. Rose und Seehaus 2016, 2019) und im Eurythmieunterricht einer Waldorfschule (vgl. Leuschner 2020). Im Folgenden wird eine Auswahl an zentralen Erkenntnissen skizziert.

Die ethnographische Studie „Gender play“ von Thorne (1993) wurde im Kindergarten und in der Grundschule durchgeführt. Ziel war das Sichtbarmachen von sozialen (Gender-)Praktiken, die durch die Kinder selbst hervorgerufen werden. Die Beobachtung zeigte, dass die Kinder in ihren Interaktionen durch aktive Grenzziehungen („Borderwork“ (ebd., S. 64)) z.B. in Wettbewerben, im Fangenspielen und Necken zum doing gender und damit einer dichotomen Geschlechterdifferenzierung beitragen. Sie verleihen der Kategorie Geschlecht situativ unterschiedliche Relevanz. Darüber hinaus hält Thorne Grenzüberschreitungen fest: die Darstellung von Verhaltensweisen und die Teilnahme an Aktivitäten, die kulturell dem anderen Geschlecht zugeordnet werden. Praktiken der Grenzüberschreitung können sowohl zur Aktualisierung als auch zur Neutralisierung von Geschlecht beitragen. Für Thorne verweist dies auf die Fluidität der Kategorie Gender (vgl. ebd., S. 64).

Auch Faulstich-Wieland et al. (2004) untersuchten ethnographisch und mit einem standardisierten Fragebogen, wie die Schüler:innen der siebten bis 10. Jahrgangsstufen als handelnde Akteur:innen an der Herstellung der Geschlechterverhältnisse beteiligt sind. Im Fokus standen die Fragen, wie erstens die Konstruktion von Geschlecht als soziale Kategorie praktisch umgesetzt wird und welchen Einfluss zweitens das zahlenmäßige Verhältnis von Jungen zu Mädchen auf diese (De-)Konstruktionsprozesse hat. Es zeigt sich, dass die Darstellung des eigenen Geschlechts für die Kinder und Jugendlichen vor allem dann von Bedeutung ist, wenn sie das Geschlecht als Resource einsetzen können und darauf positive Konsequenzen aus ihrer Umwelt erfahren (vgl. ebd., S. 222, 224). Jungen oder Mädchen in der Unterzahl in den Klassen, die durch die Beachtung der „sex-ratio“ (ebd., S. 222) als zahlenmäßiges Geschlechterverhältnis registriert wurden, fielen nicht wie angenommen durch ein verstärkt geschlechtsstereotypes Verhalten auf. Die Forscher:innen vermuten, dass gegenwärtig „koedukative Schulen für Mädchen wie Jungen eine selbstverständliche Präsenz [bieten, RS]“ (ebd.). Neben geschlechtlichen Inszenierungen wurden aber auch Formen des undoing gender wahrgenommen. Diese treten dann auf, „wenn andere Kriterien [i.S.v. sozialen Kategorien, RS] für das Agieren bedeutsamer sind“ (ebd.).

So verweisen auch Rose und Seehaus (2016) in ihrer Ethnographie zum Schulessen auf die Überlagerung von Prozessen des doing gender durch die Hervorbringung von anderen sozialen Ordnungskategorien. Im Fokus lag der Vergleich von Praktiken des doing gender während offen strukturierter

Schulessen in der Mensa mit Schulessen, die von pädagogischen Fachkräften begleitet werden. Geschlechtliche Inszenierungen von Schüler:innen traten vor allem dort verstärkt auf, wo Erwachsene die Essenssituationen wenig strukturierten. Bei gleichzeitiger Anwesenheit von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen gewannen das Alter bzw. die generationale Ordnung an Bedeutung, während das Geschlecht an interaktionsstrukturierender Relevanz verlor (vgl. ebd., S. 183f). Für die Forscher:innen war es zudem leichter, Skripte des *doing masculinity* zu erkennen als solche des *doing femininity*. Elemente des *doing masculinity* stachen heraus und waren charakterisiert durch abweichendes, tabuverletzendes, körperlich attackierendes und von Sanktionen betroffenes Verhalten. Hingegen eröffnete sich ein *doing femininity* als angepasste, sozial konforme, peer-erziehende und maßvolle (Weiblichkeits-) Inszenierung (vgl. ebd., 181).

Praktiken des *doing gender* können aber nicht nur von anderen sozialen Kategorien überlagert, sondern auch mit diesen verwoben auftreten. Besonders Darstellungen und Zuschreibungen entlang von *doing adult*, *doing youth* und *doing child* treten häufig in Verknüpfung mit Praktiken des *doing gender* auf (vgl. Budde 2005, S. 245; Faulstich-Wieland 2004, 220ff; Schurt 2010, S. 63, 65; Thorne 1993, S. 64; Waburg 2009, S. 276).

Genderinszenierungen und Interaktionen zwischen den Geschlechtern verändern sich etwa über die Schulzeit von Schüler:innen hinweg (vgl. u.a. Eder et al. 1995; Krappmann und Oswald 1995). Eine Veränderung von geschlechtlichen Selbstinszenierungen im Kindes- und Jugendalter zeigt bspw. Schurt (2010) auf Basis einer Ethnographie in einer Mädchenschule auf. Ihr Blick war auf „Konstruktionsprozesse von Geschlecht, Geschlechterdifferenzen und weitere[] Zugehörigkeits- und Differenzdimensionen“ (ebd., S. 49) in diesem Feld gerichtet. Differenzen zeigen sich bspw. zwischen Mädchen in unterschiedlichen Klassenstufen in körperbezogenen (Stylings-)Praktiken. Mädchen in der frühen Adoleszenz griffen insbesondere auf geschlechtlich konnotierte körperbezogene Praktiken (z.B. Schminken, Tragen figurbetonter Kleidung) zurück, die als Skriptelemente des *doing adult* kulturell verankert sind. Durch diese „wird das *Doing Gender* und die Eindeutigkeit seiner Inszenierung verstärkt“ (ebd., S. 65). Zugleich kann die Inszenierung der Mädchen unter Rückgriff auf Praktiken des *doing adult* aber auch als „gegendetes/geschlechtsbezogenes *Doing Adolescence*“ (ebd., S. 66) gesehen werden. Für ältere Schülerinnen vermerkt Schurt hingegen einen „Bedeutungsverlust von Geschlecht und der Geschlechterdifferenz“ (ebd., S. 67). Dieser drückt sich im Ausbleiben von „überzeichnete[n] Geschlechtsdarstellungen“ (ebd.) und Inszenierungen des Erwachsenseins (z.B. durch legere Kleidung und Styling) aus (vgl. ebd., S. 66f.).

Neben den Schüler:innen spielen im Kontext Schule auch die Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle in der Aktualisierung oder Neutralisierung von Geschlechterdifferenzen. So kamen Budde (2005), Faulstich-Wieland et al.

(2004), Francis und Skelton (2001), Leuschner (2020), Menzies und Santoro (2017) sowie Sadker und Sadker (1985) zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen durch ihre eigenen Erwartungen und Vorstellungen von Geschlechterrollen und -verhaltensweisen sowie ihrem jeweiligen Umgang mit „Genderfragen“ (Faulstich-Wieland et al. 2004, S. 223) dazu beitragen (können), Gender in schulischen Interaktionen zu dramatisieren oder zu neutralisieren.

2.2 Gender in sportwissenschaftlichen Forschungsfeldern

Aufgrund der Untersuchung der sportlichen Medien Bouldern und Klettern sind zum Thema Gender auch Studien aus den sportwissenschaftlichen Forschungsfeldern der frühkindlichen Bewegungsförderung, des schulischen Sportunterrichts sowie des Profi- und Freizeitklettersports zu beachten.

Ebenso wie im Sport spielen auch in der Aufführung des *doing gender* vor allem die Dimensionen des Körpers und der körperlichen Praktiken eine bedeutsame Rolle (vgl. Mrazek 2006, S. 80, 86). Eine zentrale These im sportwissenschaftlichen Diskurs ist, dass das zweigeschlechtliche Denkschema sowie stereotype Vorstellungen im und durch den Sport verstärkt würden (vgl. Kleindienst-Cachay und Kunzendorf 2003, S. 116). Überdies könne die „visuelle Empirie“ (Hartmann-Tews 2006, S. 42) körperlicher Unterschiede von Geschlechtern im Sport zur Naturalisierung der sozial konstruierten Geschlechterunterschiede und dem „kulturellen System[] der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984, S. 83) beitragen (vgl. Sobiech und Günter 2017, S. 7).

2.2.1 *Doing gender in der (schulischen) Bewegungserziehung*

2.2.1.1 Die Bedeutung von Gender in der frühkindlichen Bewegungsförderung

Im Feld der frühkindlichen Bewegungsförderung sind die ethnographischen Studien von Hunger (2011, 2015) und Gieß-Stüber et al. (2003) von Relevanz.

Auf Basis von Gesprächen mit Eltern und der Beobachtung von deren Interaktion mit ihren Kindern führt Hunger (2015) die Widersprüchlichkeit zwischen dem egalitären bzw. neutralen Geschlechterdiskurs und dem geschlechterbezogenen Handeln der Eltern auf. Eltern statten ihre Kinder nicht nur mit entsprechenden Darstellungselementen aus, sodass diese eindeutig als Mädchen oder Jungen zu erkennen sind. Sie eröffnen ihnen „Lern- und Er-

fahrungelegenheiten“ (ebd., S. 57) entlang traditioneller Geschlechterbilder: z.B. Action, Wettkämpfe, Risiko und Raumeroberung für Jungen und im Gegensatz hierzu kaum Anreize zur Kompetitivität, zum Risiko und zur Verstärkung der Bewegung für Mädchen (vgl. ebd., S. 51f). Darüber hinaus werden Bewegungsaktivitäten von Jungen von Erzieher:innen und Eltern naturalisiert und normiert, sodass ruhiges bzw. unsicheres Verhalten in der Turnhalle als Abweichung von männlichen Entwicklungsvorstellungen thematisiert wird. Bewegungsverhalten von Mädchen wird hingegen individualisiert und sowohl ruhiges als auch wildes Verhalten als Ausdruck ihrer Persönlichkeit erachtet (vgl. ebd., S. 53f).

Auf Ebene der Kinder haben ab dem Alter von vier Jahren verinnerlichte genderbezogene Zuschreibungen (typisch Mädchen/Junge) eine „bewegungsorientierende Wirkung“ (ebd., S. 56). Das heißt, spezifische Bewegungsaktivitäten werden von Kindern auf Basis vergeschlechtlichender (Selbst-)Zuschreibungen nicht oder auch gerade deshalb ausgeführt (z.B. Jungen dürfen sich schlagen, Tanzen ist nur etwas für Mädchen). Durch die Aufführung spezifischer Bewegungsinszenierungen bekräftigen die Kinder wiederum die Verhaltenserwartungen der Eltern und Übungsleiter:innen (vgl. ebd., S. 57). Zudem konstruieren die Kinder eine „Anerkennungshierarchie“ (ebd., S. 56) auf Basis von Geschlechterunterscheidungen. Jungen positionieren sich nicht nur selbst als körperlich leistungsfähiger und bewegungskompetenter als Mädchen. Auch von Mädchen der Gruppe werden Jungen unter Abwertung ihrer eigenen sportiven Fähigkeiten als fähiger positioniert – auch wenn die tatsächlichen Bewegungsdarstellungen der Mädchen nicht von denen der Jungen abweichen (vgl. ebd.).

Gieß-Stüber et al. (2003) verweisen auf Basis von teilnehmenden Beobachtungen und problemzentrierten Interviews von Kindern, Eltern und Übungsleiter:innen im Kontext der frühkindlichen Bewegungsförderung auf eine Ausstattung der Kinder mit geschlechterbezogenen Stilelementen, mit welchen sich diese als Mädchen oder Junge darstellen bzw. dargestellt werden. Für ein doing gender zeigten sich weiterhin Praktiken der Vergabe von Anweisungen, Aufforderungen und Lob sowie von Hilfestellungen, Körper- und Blickkontakt relevant. Hervorzuheben ist die geschlechterbezogene Strukturierung von Hilfestellungen: Während Mädchen körperlich stark an ihre Eltern gebunden (z.B. dauerhafte Handgabe, mehr Körperkontakt) und ihnen weitere Hilfestellungen an Großgeräten beim Turnen meist aufgedrängt wurden, erhielten Jungen mehr Freiraum. Lediglich in riskanten oder akuten Situationen erhielten diese Hilfestellungen von ihnen begleitenden Sorgeberechtigten. Insgesamt erwies sich Geschlecht in diesem Setting jedoch nicht als omnirelevant, sondern wurde in episodenhaften Konstruktionsprozessen situativ relevant gesetzt (vgl. ebd., S. 98, 100ff, 107).

2.2.1.2 Doing gender im schulischen Sportunterricht

Diskursanalytisch legte Frohn (2020) den Fokus auf die (Re-)Konstruktion von Schüler:innensichtweisen auf Geschlechterkonstruktionen im Sportunterricht. Gender wird von den befragten Schüler:innen ab der dritten Klasse vor allem in Verbindung mit Zuschreibungen von „sportmotorische[n] Leistungen“ (ebd.) bzw. von Leistungsfähigkeit thematisiert. Die Einordnung in Geschlechterkategorien wird als Basis für Zu- bzw. Abschreibungen körperlicher Fähigkeiten (z.B. Kraft, Schnelligkeit) und Fertigkeiten (z.B. Werfen) herangezogen und dient ihnen als naturalisierte Erklärung für diese. Aus solchen sprachlichen Thematisierungen von Geschlecht folgert Frohn die Aktivierung von „sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepten der Geschlechter“ (ebd., S. 104) in Anlehnung an Genderstereotype im Setting des Sportunterrichts (vgl. ebd.).

Videographisch analysierten Gieß-Stüber et al. (2016) sowie Wibowo und Bähr (2011a, 2011b) Prozesse von Geschlechter(de-)konstruktionen, Marienfeld (2011) von Männlichkeitskonstruktionen im Sportunterricht. Besonders präsent erscheinen in diesem Setting ethnographische Forschungsdesigns (vgl. Hills und Croston 2012; Hartnack 2014; Menze-Sonneck 2015; Schülelein 2020; With-Nielsen und Pfister 2011, 2010).

Menze-Sonneck (2015) blickte ethnographisch auf die Fragen, wie Körperdarstellungen aus einer Genderperspektive zu lesen sind und welchen Einfluss die Auswahl didaktisch-methodischer Vorgehensweisen von Lehrpersonen im Sportunterricht auf Genderkonstruktionen hat. Die Erhebung erfolgte im Rahmen eines gestaltungsorientierten, koedukativen Sportunterrichtsprojekts mit Lehramtsstudent:innen in einer vierten Klasse einer Grundschule. In der Aufforderung zur freien Gruppenbildung zeigte sich Geschlecht als Ordnungskategorie zentral: die Schüler:innen teilten sich in geschlechts-homogene Gruppen. Auch Aufgabenstellungen mit offenen Gestaltungsmöglichkeiten, die sich an alltagsweltlichen Erfahrungen orientierten (z.B. in der Darstellung von Szenen am Strand), beförderten Darstellungsformen in Bezugnahme auf traditionelle Genderstereotype (z.B. Jungen zeigten sich als Sportler, Mädchen vielfältig als Mütter, Sonnenbadende, u.a.). Die Rolle als Schüler:in des Sportunterrichts (doing student) wurde in diesen Aufgabenstellungen von Geschlechterinszenierungen überlagert. Übungen mit vorgegebenen Strukturen und wenig Gestaltungsspielraum, die sich zudem an fiktiven Inszenierungen orientierten (z.B. die menschliche Darstellung des Empire State Buildings), ermöglichten hingegen Prozesse des undoing gender und rückten ein doing student der Schüler:innen in den Vordergrund der Handlungspraxis (vgl. ebd., S. 188ff). Ähnliche Befunde zeigen auch Gieß-Stüber et al. (2016, S. 137) sowie Wibowo und Bähr (2011a). Auch bei ihnen bedingten offene Strukturen Praktiken des doing gender, während feste Rollenzuweisungen und Aufgabenstrukturen ein undoing gender ermöglichte.

Mögliche Strategien für ein undoing gender rekonstruieren auch Hills und Croston (2012) im Rahmen ihrer ethnographischen Studie im homogenen Mädchen- sowie im koedukativen Sportunterricht. Im Fokus standen Prozesse, in denen sich die Akteur:innen in ihren Verhaltensweisen an Geschlechternormen und -stereotypen orientierten. Für Hills und Croston führt die Wahrnehmung und Identifikation von Ähnlichkeiten zwischen Mädchen und Jungen, die Beteiligung von Mädchen an männlich konnotierten Aktivitäten und Verhaltensweisen zur Herausforderung männlicher Dominanz sowie die Vermeidung von geschlechterbezogenen Erklärungen für spezifische Verhaltensweisen zu einem undoing gender (vgl. ebd., S. 22). Denn, wie auch Frohn (2020, S. 104) aufzeigt, (re-)produzieren genderbezogene Zuschreibungen als Erklärungen für Verhaltensweisen heteronormative und stereotype Vorstellungen und tragen zu deren Naturalisierung bei. Für Hills und Croston (2012) ist es für das Arrangieren von Prozessen des undoing gender daher von Bedeutung, die Verwobenheit von Genderdiskursen mit jenen um Wettbewerb, Kompetenzen und Körperlichkeit im Sport zu dekonstruieren (vgl. ebd., S. 22).

Hartnack (2014) untersuchte den Zweikampf als männlich konnotierte Aktivität im koedukativen Sportunterricht aus phänomenologisch-ethnographischer Perspektive unter Gendergesichtspunkten. Im Gegensatz zu den Annahmen zum undoing gender von Hills und Croston (2012) zeigt er, dass die Teilnahme an dieser männlich konnotierten Sportart die Kategorie Geschlecht aktualisiert und Geschlechtsstereotype sowie Geschlechterrollenverhalten (z.B. Mädchen sind schwach und lustlos, Jungen sind wild und stark im Zweikampf) „durch das Empfinden von Geschlecht“ (Hartnack 2014, S. 192) verstärkt. Nicht zuletzt spielt die Lehrperson im Sportunterricht und ihr alltagspraktischer Umgang mit Gender für Hartnack eine große Rolle, inwiefern der Kategorie Geschlecht von den Schüler:innen Bedeutung zugemessen wird und in welchem Maß Geschlechtszuschreibungen in den Vordergrund der sportlichen Aktivitäten gestellt werden (vgl. ebd.).

2.2.2 Die Herausforderung traditioneller Geschlechterverhältnisse und hegemonialer Gendernormen im Feld des Klettersports

Aus sportwissenschaftlicher Perspektive⁴ fokussieren Untersuchungen u.a. die Repräsentation der Körper von Kletter:innen in den Medien (vgl. Vodden-McKay und Schell 2010) oder auch die Bedeutung von Gender in

4 Ethnographie zum (un-)doing gender im Kontext des Kampfsports und der Kampfkunst siehe Staack und Grybos (2020); Biographische Interviews zu Geschlechterkonstruktionen im Karate vgl. Mandel (2011) sowie im Vergleich von Szenesport, Kampfsport und Schulsport vgl. Voss (2003).

der Sport- und Felsklettergemeinschaft, z.B. für die Auswahl von Kletter-/Sicherungspartner:innen oder die soziale Legitimation von kletternden Müttern (vgl. Kiewa 2001; Summer 2007).

Es bestehen vor allem Interviewstudien, die sich mit Gender im Kontext des Profi- und Freizeitklettersports auseinandersetzen. Der Fokus wird insbesondere auf das weibliche Erleben sowie die Darstellung von Weiblichkeit(en) aus der Perspektive von Akteur:innen im Klettersport gerichtet (vgl. Appleby und Fisher 2005; Chisholm 2008; Dilley 2007, 2012; Dilley und Scraton 2010; Kind 2008; Young 1997). Es zeigt sich, dass im Klettersport gesellschaftlich hegemoniale Gendervorstellungen und -normen einerseits von den Sportlerinnen (re-)produziert, andererseits aber auch durch die Verkörperung bzw. Aneignung von maskulin konnotierten Eigenschaften herausgefordert werden (können). Dies kann zu einem Verschwimmen der traditionellen Geschlechterbinarität führen. Befragte Kletter:innen positionieren sich selbst im kulturellen Widerspruch zwischen einem sportiven, männlich konnotierten „climbing body and feminine heterosexual identity“ (Dilley 2007, S. 17). Robinson (2004, 2008) stellt hingegen das Erleben des Klettersports aus der Perspektive von Männern in den Vordergrund ihrer Interviewstudie und blickt darauf, welche Möglichkeiten sich zur Veränderung traditioneller, sportiver hegemonialer Männlichkeiten im Feld eröffnen.

Ergänzend hierzu zeigt auch Plate (2007) in einer ethnographischen Untersuchung von (erfahrenen) Kletter:innen Möglichkeiten zur Veränderung von hegemonialen Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen im Klettersport auf. Denn im Klettersport können „concepts traditionally related to expressions of masculinity and femininity“ (ebd., S. 13) herausgefordert und verändert werden, indem „both feminine and masculine characteristics in both women and men“ (ebd.) wertgeschätzt werden. Jedoch merkt Plate eine fortlaufende (Re-)Produktion hegemonialer Männlichkeiten im Klettersport an, wenn nicht der Wert „of feminine characteristics is emphasized within the sport“ (ebd.).

Bähr (2006) untersuchte an einer zufälligen Stichprobenauswahl von 90 Sportkletter:innen im Freizeitsport die Geschlechtstypik des Bewegungshandelns aus der Außen- und Innensicht der Akteur:innen. Dabei verwendete sie eine Methodentriangulation aus Fragebogenerhebung zur Geschlechtsrollenidentität, Videoselbstkonfrontation der Akteur:innen sowie leitfadengestützte Interviews. Im Fokus der Forschung stand die Frage nach einer Geschlechtstypik bzw. Qualität des Erlebens, wobei zwischen objektivem Geschlecht und sozialem Geschlecht der Teilnehmer:innen unterschieden wurde. Auch wurde auf die Frage, ob das Sportklettern als geschlechtstypisch strukturiertes Feld angesehen werden kann und sich in diesem Kontext Möglichkeiten für ein undoing gender ergeben, eingegangen (vgl. ebd., S. 41ff, 83). Im Ergebnis spiegelten sich mehr Ähnlichkeiten als signifikante Differenzen im Bewegungshandeln und -verhalten sowohl zwischen den objektiven als auch