



Jessica Schülein

**Materielle Dimensionen
von Geschlecht
an der Ganztagschule**

Eine ethnographische Einzelfallstudie

BELTZ JUVENTA

Jessica Schüle

Materielle Dimensionen von Geschlecht an der Ganztagschule

Jessica Schüle

Materielle Dimensionen von Geschlecht an der Ganztagschule

Eine ethnographische Einzelfallstudie

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Jessica Schüle, Jg. 1985, ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A.) und Systemische Beraterin. Sie hat an verschiedenen Hochschulen zu Sozialisations- und Geschlechterforschung, Schulkultur und Ethnographie gelehrt und geforscht. Seit 2022 arbeitet sie als Referentin in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats in Köln.

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Dezember 2021 angenommen. Sie erscheint hier in leicht gekürzter Fassung.

Diese Publikation wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Hans **Böckler**
Stiftung 

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7148-1 Print

ISBN 978-3-7799-7149-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Christine Groh, Frankfurt am Main

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Dank	9
Kapitel 1	
Einleitung	11
1.1 Aufbau und Ziel der Arbeit	14
1.2 Reflexion der eigenen Position im Forschungsprozess	15
Herausforderungen ethnographischer Geschlechterforschung	16
Forschungsethik	18
Sprachgebrauch und Schreibweisen	19
Kapitel 2	
Theoretische Zugänge und Forschungsperspektive	22
2.1 Ethnographische Geschlechterforschung	22
2.1.1 Geschlechtliche Sozialisation	23
2.1.2 Analytische Zugänge	40
2.2 Sozio-Materialität ethnographisch	50
2.2.1 Praxistheorie, Praktiken und Sozio-Materialität: Positionierungen	51
2.2.2 Macht, Geschlecht und Materialität	55
2.2.3 Verschränkungen von Materialität und Geschlecht in performances	60
2.3 Schulkultur und Ganztagschule	63
2.3.1 Schule als Sozialisationsinstanz und kulturelle Praxis	63
2.3.2 Ganztagserschulforschung: Forschungslücke Geschlecht und Materialität	68
2.4 Zwischenfazit und Forschungsfragen der Arbeit	70
Kapitel 3	
Forschungsprozess	72
3.1 Methodologische Verortung	72
3.1.1 Grounded Theory	74
3.1.2 Ethnographische Forschungsstrategien	77
3.2 Forschungspraktische Anwendung der ethnographischen Forschungsstrategie	91
3.2.1 Im Feld – der Datenerhebungsprozess	91
3.2.2 Am Schreibtisch – Der Auswertungsprozess	111

Kapitel 4

Schulkulturelle Rahmung von Geschlecht	120
4.1 Schulstrukturen	120
4.1.1 Struktur des Ganztags	121
4.1.2 Räumliche Struktur in Verbindung zum inklusiven Leitbild	123
4.1.3 Unterrichtsstruktur	126
4.1.4 Personelle Zuständigkeiten und Gremien	127
4.2 Schulkulturelle Narrative	128
4.2.1 Klassenverbandübergreifende Narrative	129
4.2.2 Gemeinschaft im Entstehen: Klassengemeinschaft 5a	141
4.2.3 Zusammengewachsene Gemeinschaft: Klassengemeinschaft 9b	144
4.3 Geschlechterwissen und Bearbeitungsstrategien von Geschlecht im Kollegium	149
4.3.1 Fehlendes Geschlechterkonzept und individualisierte Bearbeitungsstrategien	150
4.3.2 Konfliktbehaftetes Thema Geschlecht und Bearbeitungsstrategien	152
4.3.3 Individualisiertes geschlechtsbezogenes Handeln von Lehrkräften	156
4.4 Fazit	164

Kapitel 5

Klassifizierende Praktiken zur Herstellung einer schulkulturellen Geschlechterordnung	173
5.1 Verschränkungen von Raum und Körper	175
5.2 Sexualisierende Sprachpraktiken und geschlechtsbezogene Körperpraktiken	187
5.3 Sprechen über Geschlecht	193
5.3.1 De-Thematisierung von Geschlecht	193
5.3.2 (Ent-)Dramatisierung von Geschlecht	202
5.3.3 Klasse 5a	210
5.3.4 Zusammenschau	211
5.4 Zusammenhalt unter Schüler_innen	211
5.4.1 Klasse 9b: Zeit verhandeln	212
5.4.2 Klasse 5a: Doing class community	215
5.5 Fazit	219

Kapitel 6	
Praktiken der Aushandlung von Geschlecht	227
6.1 Arbeit an der Grenze: heteronormative Geschlechtlichkeit in kollektiven Spielpraktiken	228
6.1.2 Geschlechteraushandlungen rund um die Tischtennisplatte in Klasse 5a	245
6.2 Öffentliche Arenen	270
6.2.1 Wrestling-Match als grenzüberschreitender Kampf	270
6.2.2 Das Heiße-Spiel mit Ukulele	281
6.2.3 Das Heiße-Spiel mit Pappbecher	295
6.2.4 Soziomaterieller Vergleich der Szenen	306
6.3 Fazit	313
Kapitel 7	
Verdeckter Widerstand gegen heteronormative Zuschreibungen	325
7.1 Sportive Praktiken im heteronormativen Einsatz	326
7.2 Sexualität als Zuschreibungskategorie	341
7.3 Fazit: Formen verdeckten Widerstands, doing masculinity und doing feminity	362
Kapitel 8	
Fazit und Ausblick	365
8.1 Zusammenschau der Analyse und Diskussion der Ergebnisse	366
8.1.1 These I: Leerstelle von Geschlecht	367
8.1.2 These II: Verfestigung von Geschlecht	370
8.1.3 These III: Graduelle Relevanz der Materialität von Geschlecht in ganztägiger Beschulung	375
8.2 Resümee und Ausblick	381
Literatur	389

Dank

Mein Dank gilt all jenen, die auf so vielfältige Weise zum Gelingen dieser Arbeit beitrugen. Besonders danken möchte ich den Schüler_innen, die mir ihr Vertrauen schenkten und mir mit großer Offenheit und Herzlichkeit begegneten. Sie haben mir ermöglicht, diese Arbeit so frei und kreativ zu realisieren.

Meiner Erstbetreuerin Kathrin Audehm danke ich für ihre fachliche Expertise, die großzügige Bereitschaft und das tiefe Vertrauen, sich auf meine Ideen einzulassen. Der inspirierende, fachliche wie persönliche Austausch mit ihr ließen mich Materialität und Geschlecht in einem ethnographischen Verständnis zusammenführen und die Arbeit auf diese Art angehen. Für die Zweitbetreuung und die fundierte, wertschätzende Rückmeldung besonders zu meinen geschlechtertheoretischen Ausführungen danke ich Susanne Völker. Volker Schubert danke ich für die kurzfristige Übernahme des dritten Gutachtens und die zugewandte Auseinandersetzung mit meiner Arbeit. Herzlicher Dank kommt zudem Hans-Peter Gerstner zu, der im Zuge der Betreuung meiner Magisterarbeit mein Selbstvertrauen stärkte, eine Dissertation anzudenken.

Für das sorgfältige Lektorat und viele anregende Gespräche weit über die Dissertation hinaus danke ich Ina Raki. Danken möchte ich auch meiner Mentorin Julia Sacher, die mit erfrischender Leichtigkeit auch schwierige Themen mit mir besprach und mich stets motivierte, dran zu bleiben. Der Hans-Böckler-Stiftung danke ich schließlich für die materielle und ideelle Unterstützung durch ein Promotionsstipendium.

Das Durchführen und Schreiben einer ethnographischen Dissertation lebt vom gemeinsamen Austausch mit Kolleg_innen. Stellvertretend für viele konstruktive Diskussionen in unterschiedlichen Netzwerken möchte ich den Kolleg_innen des Doktorand_innen-Workshops für ethnographische Forschung 2016 bis 2018 sowie der Barcelona Ethnography Unbound Winter School 2018 der European Educational Research Association danken. Besonderer Dank gilt Tim Middendorf für die fundierten Rückmeldungen und das fortwährende Aufzeigen unserer schon bewältigten Strecke des Marathons. Sindy Duong danke ich für die fachfremde, nicht weniger fundierte Rückmeldung und den motivierenden Austausch zu allen Lebensfragen rund um die Promotion. Für inspirierendes und weiterführendes Feedback zu meinen Analysen sowie für wohlthuend ablenkende, gleichzeitig tiefgehende Gespräche danke ich herzlich Andrea Rumpel. Für den motivierenden Anstoß zur Interpretationsarbeit danke ich Timo Schreiner. Anja Hirsch danke ich für zahlreiche persönliche wie fachliche Ratschläge und nicht zuletzt für ihr wohlwollendes Zureden, mich um ein Stipendium zu bewerben.

Meinen Freund_innen danke ich für ihr Verständnis und den wunderbaren Austausch, der mich selbst in den intensivsten Schreibphasen daran erinnerte, dass das Leben auch fernab der Dissertation stattfindet. Mein Dank gilt meinen Eltern für ihre stete Unterstützung und den Glauben an mich. Henry danke ich für inniges Vertrauen, geduldiges Verständnis und die liebevolle Unterstützung, die mich auch in herausfordernden Phasen Freude und Balance finden ließen.

Kapitel 1

Einleitung

„Der fortgesetzte Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland sowie die zunehmende Verweildauer junger Menschen in Ganztagschulen erweitern aus bildungspolitischer Perspektive die Möglichkeiten und Chancen der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen sowie die des fachlichen und sozialen Lernens. Aus jugendpolitischer Perspektive verbindet sich mit der Zunahme ganztägiger Bildungseinrichtungen eine wachsende Verantwortung dieser Einrichtungen dafür, das Wohlbefinden junger Menschen zu berücksichtigen und sie bei ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen.“¹

Mit dieser Position betonen die politisch Verantwortlichen im jüngsten Beschluss zur Ganztagsbildung der KMK und JFMK die Relevanz von Ganztagschulen für das Aufwachsen junger Menschen. Sie verweisen damit nicht nur auf die zunehmende Bedeutung der pädagogischen Institution Schule für Bildung, Erziehung und Betreuung vor dem Hintergrund ganztägiger Beschulung, sondern heben das Wohlbefinden und die individuelle Entwicklung von Schüler_innen hervor. Die vorliegende Arbeit greift diese Thematik der Entwicklung von Schüler_innen an Ganztagschulen aus einer *Geschlechterperspektive* auf und wendet sich geschlechtersozialisatorischen Belangen von Ganztagsschulbildung zu. Denn während Geschlecht im erziehungswissenschaftlichen und im gesellschaftlichen Diskurs thematischer Dauerbrenner ist, sind Debatten um Ganztagschulen in Deutschland in der heutigen Breite und Intensität jüngerer Datums und vernachlässigen die Geschlechterperspektive (vgl. Kapitel 2.3). Welche Verbindung besteht also zwischen den Themen Geschlecht und Ganztagschule, und weshalb lohnt der Blick auf diese Verbindung aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung?

Aktuell wird die Gleichzeitigkeit von Aufbrechen und Festhalten an traditionellen Geschlechtervorstellungen konstatiert. Während der mediale Blick zunehmend auch Geschlechteridentitäten von Transsexualität oder Intersexualität anvisiert und, wenn auch zögerlich, auf die juristische Diskriminierung von Menschen, die sich jenseits von Mann und Frau verorten, Gesetzesmodifizie-

1 Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I (Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 27.05.2020/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020), S. 2: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-KMK-JFMK-Ganztag-Sek-I.pdf (letzter Zugriff 05.03.2022)

rungen erfolgen, fordern konservative politische Bündnisse, den Sexualkundeunterricht aus den Schulen zu verbannen und sprechen sich gegen geschlechtergerechte Sprach- wie Schreibweisen und die sog. Gender-Mafia aus (vgl. Hark/Villa 2015b: 7). Es zeigt sich also (auch) in vielen Bereichen von Bildungs- und Schulpolitik, wie umkämpft Geschlechtervorstellungen sind und wie dort in Formen des „Anti-Genderismus“ (Hark/Villa 2015b: 7) emanzipatorische Errungenschaften angegriffen werden.

Die Form der Ganzttagsschule, die seit circa 2000 bundesweit einen Ausbau über die Schulzweige hinweg erfährt, bietet sich an, um eine kritische Bestandsaufnahme von Geschlechtersozialisation von Schüler_innen zu leisten: 2018 waren fast 68 Prozent aller Schulen in der Bundesrepublik im Ganztagsbetrieb tätig.² Die Schulart der Integrierten Gesamtschulen verzeichnet 2019 mit 88 Prozent den höchsten Anteil an Schulen im Ganztagsbetrieb, 79 Prozent aller Schüler_innen an diesen Schulen nimmt das Ganztagsangebot wahr.³ Schüler_innen verbringen heute nicht nur mehr Zeit in der Schule, sie üben dort auch zunehmend ihre Freizeitaktivitäten aus und gestalten ihre Freundschaften. Die Institution Ganzttagsschule ist dadurch zunehmend mit Aufgaben und Herausforderungen von Bildung, Erziehung und Betreuung konfrontiert und immer stärker in Kooperationsbeziehungen zu Einrichtungen der Sozialen Arbeit und der Jugendhilfe involviert. Dem sozialen Schulklima und den Schüler_innenbeziehungen kommen somit eine weitaus größere Bedeutung zu als zu Zeiten des regulären Schulbesuchs bis zum frühen Nachmittag.

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Geschlechtersozialisation von Schüler_innen an der Ganzttagsschule. Die Ganzttagsschulkultur wird dabei in Verhältnis gesetzt zur Sozialisation von Schüler_innen und aktuellen Geschlechterdiskursen in der praktischen Ausprägung. Dies bedeutet auch, das Ganzttagsschulsetting in seiner erweiterten oder modifizierten materiellen Ausstattung – also hinsichtlich der Räumlichkeiten, Dinge und Regelungen von etwa Mensabesuchen und nachmittäglichen AG-Angeboten – in Verbindung zu Sozialisationsmomenten von Schüler_innen zu setzen. Der Fokus liegt dabei auf der Schüler_innenperspektive:

2 Allgemeinbildende Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2014–2018, Kultusministerkonferenz, 27.03.2020: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html> (letzter Zugriff 05.03.2022).

3 Die Schulart Realschule bildet das Schlusslicht mit 58 Prozent der Schulen im Ganztagsbetrieb, weitere Schularten haben einen Ganztagsanteil von 62 bis 82 Prozent: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2015 bis 2019 -, Kultusministerkonferenz, 26.03.2021: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2019_Bericht.pdf (letzter Zugriff 05.03.2022).

- Wie und unter welchen Bedingungen gehen Schüler_innen mit der Situation von Ganztagsbeschulung um und wie nehmen sie dabei als Akteur_innen an der Herstellung von Ganztagsschulkultur teil?
- Welche Bedeutung kommt der Zuordnungskategorie Geschlecht dabei zu und wie zeigt sich diese Bedeutung im Alltag der Schüler_innen?
- Welche Rolle spielt in der Ausübung von Geschlecht das ganztagsschulische Setting, wie kommen ganztagsspezifische Regelungen, Räume und Dinge dabei zum Einsatz?

Diese Fragen gelten als Startpunkt der ethnographischen Forschungsarbeit, die dazu Momente von Geschlechtersozialisation von Schüler_innen in der Ganztagschule analysiert. Diese Analyse erfolgt in Geschlechterpraktiken in materiellen Dimensionen. Praktiken sind „erste analytische Ableitungen“ (Budde 2015: 20) von auf der Phänomenebene zu beobachtenden und lokalisierbaren Alltagshandlungen, die aufgrund ihrer Routinisiertheit soziale Ordnungen wie eben jene der Geschlechterordnung zum Ausdruck bringen. Im praktischen Vollzug dieser Alltagshandlungen kommen materielle Dimensionen wie Körper, Sprache, Objekte und Räume zum Einsatz, die Gegenstand der anzustellenden Analyse sind.

Erschlossen wird somit ein Feld, das in dieser Hinsicht Forschungslücken aufweist: Während erste Forschungen zu Schüler_innenleistungen und zum sozialen Klima in weiterführenden Ganztagsschulen vorliegen, wird das Thema Geschlechtersozialisation bisher ausgespart. Ebenso mangelt es an Forschungen, die sich Fragen der materiellen Dimensionen von Ganztagsschule jenseits von Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschungen widmen. Schließlich muss auch konstatiert werden: Die Schüler_innenperspektive auf den Alltag abseits des Unterrichts in der Ganztagschule steht nicht im Zentrum der Ganztagsschulforschung. Gerade diese Perspektive soll in der vorliegenden Arbeit eingeholt werden. Leitend ist die Perspektive auf den Schulalltag von Schüler_innen unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen von Geschlecht und Bildung.

Der Arbeit liegt ein schon von Simone de Beauvoir analysiertes Verständnis von Geschlecht zugrunde, dass Menschen zu Frauen und Männern *werden*. Dieses Werden erfolgt in einem lebenslangen, zu wiederholenden und dynamischen Prozess „zwischen sozialer Determiniertheit und individueller Freiheit“ (Hark/Villa 2015b: 7 f.). Damit ist die Verbindung von Individuum zu Gesellschaft benannt, die diesen Prozess entscheidend ausmacht. Geschlecht wird in der Analyse als Praktik analysiert, die von Akteur_innen ausgeführt wird: Geschlecht wird im *doing gender* „getan“. Geschlechterverhältnisse sind von gesellschaftlichen Strukturen zwar geprägt und nehmen Einfluss auf das Handeln Einzelner. Nichtsdestotrotz: Soziale Wirklichkeit wird hergestellt und somit auch Geschlecht. Die Analyse widmet sich dieser Konstruktionsleistung der

Menschen im untersuchten Feld anhand einer praxistheoretischen Perspektive, die die bedingenden Verhältnisse berücksichtigt.

Für erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschungen mit derart skizziertem Erkenntnisinteresse und Geschlechterbegriff bietet sich eine ethnographische Herangehensweise an, die das Geschlechterverhältnis im *praktischen Vollzug* beobachtet und damit unbewusstes alltägliches Handeln, implizites Wissen von Geschlecht in Körper und nonverbaler Kommunikation offenlegt (vgl. Friebertshäuser 2012: 102). Denn Geschlechterverhältnisse finden auf einer „kaum reflektierten Ebene des Alltagshandelns“ (Friebertshäuser 2012: 110) statt, die anhand der teilnehmenden Beobachtung eingeholt werden können. Dies bedeutet, das Feld Ganztagschule über einen längeren Zeitraum regelmäßig aufzusuchen, sich dort einzugewöhnen und Forschungsbeziehungen zu den Feldteilnehmenden aufzubauen.

1.1 Aufbau und Ziel der Arbeit

Kapitel 2 gibt einen Überblick der relevanten theoretischen Zugänge. Die Forschungsperspektive ethnographischer Geschlechterforschung setzt sich aus der Positionierung zu geschlechtlicher Sozialisation und analytischen Zugängen zu Begriffen von Geschlecht und Geschlechterverhältnis zusammen und schließt in der Vorstellung des Geschlechterverständnisses vorliegender Arbeit (Kapitel 2.1). Wie Sozio-Materialität über eine ethnographische Forschungsstrategie eingeholt wird, wird in Kapitel 2.2 aufgezeigt. Dies beinhaltet die Definition zentraler Begriffe wie Praktiken und Materialität und die Darlegung der Verbindung des Nexus Macht-Geschlecht-Materialität, um in der Darstellung der Verschränkungen von Materialität und Geschlecht zu münden. Der Bezug der bisher vorgestellten theoretischen Zugänge wird schließlich in Kapitel 2.3 um die Perspektive von Schulkultur und Ganztagschule ergänzt. Der Vorstellung des Verständnisses von Schule als Sozialisationsinstanz und kulturelle Praxis folgt das Aufzeigen der Forschungslücken von Geschlecht und Materialität innerhalb aktueller Ganztagschulforschung. Beendet wird Kapitel 2 durch ein Zwischenfazit, in welchem die aufgeworfenen Forschungsfragen gebündelt und hinsichtlich des Erkenntnisinteresses zusammenfasst werden. So zielt Kapitel 2 auf die theoretische Verortung der anstehenden Analyse.

Die methodologischen und methodischen Zugänge zur Forschungsarbeit werden in Kapitel 3 dargelegt. So wird der Forschungsprozess nachgezeichnet, indem in Kapitel 3.1 die methodologische Verortung erfolgt. Orientierung geben Perspektiven und Strategien der Grounded Theory sowie ethnographische Forschungsstrategien, die in der Arbeit im Sinne des Erkenntnisinteresses und forschungspraktischer Bedingungen Anwendung finden (Kapitel 3.1). Die forschungspraktische Anwendung der eruierten ethnographischen Forschungs-

strategie wird in Kapitel 3.2 im Datenerhebungsprozess (Kapitel 3.2.1) und im Auswertungsprozess (Kapitel 3.2.2) aufgezeigt. So werden während der Datenerhebung im Feld Fragen von Zugang zum Feld, Positionierungen im Feld und schließlich der Forschungsverlauf, das Sampling und die Erhebungsmethoden vorgestellt (Kapitel 3.2.1). Kapitel 3.2.2 gibt anschließend den Auswertungsprozess am Schreibtisch wieder, der die Auswertungsverfahren und -schritte darlegt.

Die Analyse ist in drei thematische Kapitel aufgeteilt. Kapitel 4 gibt einen Überblick der schulstrukturellen Rahmung von Geschlecht. Dabei werden sowohl Schulstrukturen als auch spezifische Narrative der in der Arbeit analysierten Klassenverbände wiedergegeben sowie Geschlechterwissen und -konzepte im Kollegium vorgestellt. Kapitel 5 hingegen stellt klassifizierende Schüler_innenpraktiken dar, die die schulkulturelle Geschlechterordnung herstellen. Dies wird anhand unterschiedlicher Schüler_innenpraktiken etwa in Verschränkungen von Raum und Körper, in sexualisierten Sprachpraktiken sowie im Sprechen über Geschlecht verdeutlicht. Schließlich werden in Kapitel 5.4 Praktiken des Zusammenhalts unter Schüler_innen aufgezeigt, die die Geschlechterkategorie in den Hintergrund treten lassen.

Aushandlungspraktiken von Geschlecht sind Inhalt des Kapitels 6. Hier werden sowohl Praktiken von „borderwork“ (Thorne 1993: 64) in kollektiven Spielpraktiken in ihren materiellen Dimensionen (Kapitel 6.1) als auch Aushandlungen in öffentlichen Arenen dargestellt (Kapitel 6.2). Letztere münden in einem Vergleich dreier Szenen von Aushandlungen hinsichtlich ihrer Sozio-Materialität (Kapitel 6.2.4). Praktiken verdeckten Widerstands gibt Kapitel 7 in der Analyse sportiver Praktiken sowie Praktiken, die Heterosexualität als Zuschreibungskategorie aufrufen, wieder. Im Fazit (Kapitel 8) erfolgt zuerst die Zusammenschau der Analyse samt Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 8.1). Ziel ist, das Erkenntnisinteresse der Arbeit unter der erfolgten analytischen Bearbeitung des Datenmaterials und den aufgestellten Thesen der Leerstelle Geschlecht (Kapitel 8.1.1), der Verfestigung von Geschlecht (Kapitel 8.1.2) und der graduellen Relevanz der Materialität von Geschlecht (Kapitel 8.1.3) zu diskutieren. Die Arbeit schließt in Kapitel 8.2 mit methodischen und theoretischen Reflexionen der erfolgten Analyse im Resümee mit anschließendem Ausblick für weiterführende Analysen.

1.2 Reflexion der eigenen Position im Forschungsprozess

Weder sind Normen und Vorannahmen in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung irrelevant noch die (Geschlechter-)Position und damit einhergehende Erfahrungen der Forscherin vorliegender Arbeit (vgl. Kapitel 2.1.2). Fokussiert wird in diesem Sinne entlang des Erkenntnisinteresses (auch) der Beitrag der Erziehungsvorstellungen in der untersuchten Bildungs-

einrichtung, der einzelnen Ganztagschule, an der Herstellung von Geschlechterbildern und Geschlechterverhältnissen (vgl. Friebertshäuser 2012: 112). Dies bedeutet jedoch ebenso, den wissenschaftlichen Zugang zum Feld und die Position der forschenden Person selbst zu reflektieren. Da diese Reflexionsprozesse den gesamten Forschungsprozess begleiten und durchgängigen Anteil haben an der Vorgehensweise „im Feld“ und „am Schreibtisch“ sowie deren zirkulärer Verbindung, werden an dieser Stelle Reflexionsprozesse der eigenen Position dargelegt.

Herausforderungen ethnographischer Geschlechterforschung

Die ethnographische Forschungsstrategie mit der Methode teilnehmender Beobachtung sieht Reflexionen der eigenen Forschungsperspektive sowie der selektiven Wahl von Beobachtungen vor (vgl. Kapitel 3). So ist die Ethnographin als Forschungsinstrument selbst im Feld unterwegs und verkörpert das Forschungskonzept, um Besonderheiten im Feld wahrzunehmen und diese zu verfolgen (vgl. Breidenstein et al. 2020: 42). Diesen Forschungsstil beschreibt Goffman wie folgt:

»Die Technik besteht m.E. darin, Daten zu erheben, indem man sich selbst, seinen eigenen Körper, seine eigene Persönlichkeit und seine eigene soziale Situation den unvorhersehbaren Einflüssen aussetzt, die sich ergeben, wenn man sich unter eine Reihe von Leuten begibt« (Goffman 1996: 263).

Die Ethnographin soll schließlich durch das Lernen *im Feld* zur kompetenten Akteurin werden, deren Anerkennung als kompetente Akteurin als Gütekriterium ethnographischer Forschung dient (vgl. Knoblauch 2015: 94).

Ebenso ist in Geschlechterforschungen die Reflexion der eigenen Herstellung von Geschlecht von Relevanz. Wissen (von Geschlecht) wird reflexiv hergestellt und unterliegt sozialen Bedingungen, Kontexten und sozialem Handeln (vgl. Kelle 2013: 63). So wird auch Geschlecht durch die Forschung selbst in ihrer normativen Binarität reifiziert, also vergegenständlicht, und reproduziert. Auch der Blick auf Menschen im Feld ist von gesellschaftlich heteronormativen Geschlechtervorstellungen geprägt, denn Geschlecht ist vermeintlich leicht erkennbar, im Vergleich zu weniger offensichtlich scheinenden Zugehörigkeitskategorien. Zudem erleichtert die Binarität der Geschlechterkategorie die scheinbar offensichtliche Zuordnung. Mit Blick auf die in der Frauen- und Geschlechterforschung debattierte Problematik der Reifizierung, sehen Forschungen zu Geschlecht es als Aufgabe, Momente der Reifizierung innerhalb der Forschung zu reflektieren (vgl. Kelle 2016: 8).

Die vorliegende Arbeit reflektiert die Art und Weise, *wie* Geschlecht von Schüler_innen hervorgebracht wird und berücksichtigt gleichzeitig die eigene

Hervorbringung von Geschlecht durch die Forschung im Forschungs- und Erkenntnisprozess (vgl. Kapitel 3 und 4–6). Dabei ist sie einer intersektionalen Forschungsperspektive verschrieben und macht es sich zur Aufgabe, innerkategoriale Differenzen zu thematisieren (vgl. Kapitel 5 und 6). Diese Reflexionen halten Einzug in die ethnographische Forschungsstrategie vorliegender Arbeit: Sie werden in der Reflexion der eigenen Position und der Selbst- wie Fremdpositionierung im Feld im Forschungsprozess eingebunden und in Datenmaterial und Analyse einbezogen (vgl. Kapitel 3 und 4–6). Es geht darum, die eigene Involviertheit im Feld im Prozess der Datenerhebung und -auswertung kenntlich zu machen und reflexiv zu nutzen. Diesem Ziel wird an dieser Stelle zusammenfassend nachgegangen.

Die Positionierungen der Forscherin seitens der Lehr- und Fachkräfte sowie der Schüler_innen erfolgten während der Feldaufenthalte prozesshaft: So wurde sie zunehmend von der am Ende des Raumes sitzenden „Expertin von der Uni“ zu „unsere Beobachterin“ und „Sozialforscherin“ (Schüler_innen) und zur Kollegin und Hilfslehrkraft (Lehr- und Fachkräfte), wobei diese Zuordnungen parallel verliefen.

Situativ ergaben sich fachliche, kollegiale und freundschaftliche Gespräche mit den Menschen im Feld. Diese Zuordnung geschah fortwährend nicht nur durch mit der Forscherin unmittelbar agierende Personen, sondern auch durch Eltern, die der Forscherin auf dem Flur begegneten und Schüler_innen aus Klassen, die die Forscherin nicht kannten. So zeigte sich das Feld ab der ersten Minute des Feldaufenthalts als eines, das an der Zuordnung ihrer Mitglieder nach Status und Position interessiert ist und die Offenlegung der eigenen Position unumwunden einfordert. Die binäre Einteilung der Feldteilnehmenden in erwachsene Fachkräfte und Schüler_innen läuft dabei mit als institutionelle Konstitutive pädagogischer Einrichtungen (vgl. Kelle 2016: 4), was die Irritation von Feldteilnehmenden über eine Erwachsene, die Forscherin, im Austausch mit Kindern und Jugendlichen erklärt, die offensichtlich keinem pädagogischen Erziehungs-, Betreuungs- oder Bildungsauftrag nachkommt.

Auch die Geschlechterzuordnung der Forscherin nimmt Einfluss auf die Forschung. So sind ihr z. B. bestimmte Orte im Feld der Schule zugänglich, andere hingegen verschlossen, wie Toiletten und Umkleidekabinen, die geschlechtergetrennt angeordnet sind. Auch die Feldteilnehmenden nehmen die Forscherin in ihrer Geschlechtszugehörigkeit wahr, stellen dementsprechende Erwartungshaltungen oder Vorannahmen auf, die mit gesellschaftlichen Geschlechterbildern korrespondieren. Diese Zuordnung betrifft nicht nur die Forscherin, sondern ebenso Lehr- wie Fachkräfte und ist Gegenstand der Reflexion in Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik (vgl. Baßler 2016: 80). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, an bestimmten Situationen beobachtend teilnehmen zu können, während andere zum Ausschluss führen. So vermieden es 16-jährige Schüler, intime, etwa körperbezogene, Gespräche im Beisein der For-

schlerin zu führen, während dies für Schülerinnen gleichen Alters oftmals unproblematisch war.

Insofern gilt es, die aufgezeigte eigene soziale Position als Forscherin innerhalb des Forschungs- und Erkenntnisprozesses und die damit einhergehende immer auch einschränkende Perspektivität zu reflektieren: Die eigene Wissensproduktion ist stets in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden und Teil dieser (vgl. Bourdieu 1992: 221 f.). Reflexivität wird verstanden als „*Erfordernis und Form der soziologischen Arbeit*, das heißt, als wissenschaftstheoretisches Programm *in actu* für die Sozialwissenschaft und zugleich als Theorie der Intellektuellen als derjenigen, die eine beherrschte Form von Herrschaft ausüben“ (Wacquant 1996: 65). Eine solche Reflexionsarbeit versteht Wissen und Erkenntnisgenerierung als situiert (vgl. Haraway 1995) und führt zur Positionierung der eigenen Person: Die Forscherin vorliegender Arbeit spricht als *weiße Akademikerin*, die mit entsprechenden Privilegien und Erfahrungen in den Feldaufenthalt startet und die Materialanalyse vornimmt.

Der Eingebundenheit als Forscherin während des Forschungsprozesses wird in vorliegender Arbeit im reflexiven Schreibstil narrativ Ausdruck verliehen, indem ebenjene Eingebundenheit aufgezeigt und alternative Interpretationen angegeben werden (vgl. Breidenstein et al. 2013: 177 ff.).

Forschungsethik

Neben Kriterien empfehlenden Ethik-Kodexes wissenschaftlicher Fachgesellschaften sind es in Deutschland die rechtlichen Anforderungen und formalen Absicherungen von Forschungen in Datenschutzgesetzen von Bund und Ländern, die die Einhaltung forschungsethischer Richtlinien betreffen. Forschungsethische Momente durchziehen jedoch den Forschungsprozess qualitativer Studien in besonderem Maße, indem eine Beziehung zwischen Forscher_in und beforschten Personen eingegangen wird (vgl. Mieth 2013: 928). Zentrale Kriterien zur Einhaltung forschungsethischer Leitlinien sind die Informierung über die Forschung im Sinne des *informed consent* und die Anonymisierung der Daten, welche in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung fanden (vgl. ebd.: 929 f.).

Darüber hinaus wurde jedoch gerade im Laufe des Forschungsprozesses das forschungsethische Aushandeln situativer Ereignisse im Feld als „*ethically important moments*“ (Guillemin und Gillam 2004: 262) notwendig. Insofern war es für die vorliegende Arbeit die allgemeine Forschungspraxis selbst, die die Einhaltung forschungsethischer Richtlinien und verantwortliche Entscheidungen *in situ* herausforderte (vgl. Mieth 2013: 934).

Gerade die Methode teilnehmender Beobachtung erfordert Sensibilität und Geduld den Personen gegenüber, die im Interesse der Forschung stehen (vgl. Girtler 2001: 149). Fortwährend berücksichtigt werden muss im Forschungs-

prozess die Balancierung zwischen Nähe und Distanz seitens der Forscherin zu den Teilnehmenden im untersuchten Feld: Genug Nähe, um beobachtete Situationen zu verstehen bei gleichzeitig ausreichender Distanz, um die Reflexion dieser Situation leisten zu können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 46). Es geht dabei auch um den Aufbau von Vertrauen durch die Offenlegung von Beweggründen für das Interesse an den Personen im Feld. Diese Interessensmotive gilt es glaubwürdig und aufrichtig darzulegen, statt detaillierte wissenschaftliche Informationen zum Forschungsvorhaben aufzulisten (vgl. ebd.: 62). So wurden in der vorliegenden Arbeit die Feldteilnehmenden über die Forschung informiert, indem in der Forschungsvorstellung das Interesse an den Beziehungen unter Schüler_innen und ihrem Sozialverhalten im Ganztags-schulbetrieb betont wurde.

Sprachgebrauch und Schreibweisen

Forschungsethische Aspekte prägen auch den Sprachgebrauch der Arbeit. Forschende sind, trotz des Hinterfragens von vermeintlich gegebenem wie Geschlecht und der Rekonstruktion von Geschlecht, nicht frei von gesellschaftlichen Diskursrahmen und konstruieren soziale Wirklichkeit und Wissen mit (vgl. Hark/Villa 2017: 21). So erfolgen auch Zuschreibungen geschlechtlicher Zugehörigkeit neben weiteren Zuschreibungskategorien seitens der Forschenden. Dies setzt erstens die fortlaufende Transparenz der eigenen (sprachlichen) Verständnisse im Forschungsprozess voraus, was in der Arbeit in Kapiteln zu Theorie, Methode sowie in der Analyse vollzogen wird. Zweitens wird hier die sprachliche Verwendung von für die Arbeit grundlegenden Begriffen, die Form der Pseudonymisierung und die Reflexion eines geschlechtergerechten und reflektieren Sprachgebrauchs aufgezeigt.

Grundsätzlich unterliegt die Arbeit wissenschaftlichen Standards der Pseudonymisierung jeglicher Namen von Personen und Orten des Feldes. Auch wurden schulspezifische Zeiten und Räumlichkeiten, die Alleinstellungscharakter haben und Rückschlüsse auf das Forschungsfeld zulassen, verfremdet. Dies mag für Ortsnamen noch leichtfallen, stellt sich für die Pseudonymisierung von Namen der Schüler_innen jedoch schon schwieriger dar: Namen gelten als Informationsträger und tragen wirkmächtig zur sozialen Positionierung der benannten Personen bei (vgl. Lochner 2017a: 286). So transportieren z. B. die Namen Lisa und Betül unterschiedliche Vorstellungen zur familiären Herkunft einer Schülerin, geben Auskunft über die Geschlechterzuordnung und lassen generalisierte Zuschreibungen zu. Die Entscheidung, bedeutungsähnliche Namen für Pseudonymisierungen zu wählen, erfolgte aus der Reflexion, dass die Ethnographin, im Gegensatz zu Leser_innen, im Feld Personen zwar kennenlernt, sieht und wahrnimmt, was Zuschreibungen aufgrund von Namen stark verringert (vgl. Rudolph 2001: 71). Sie ist jedoch weiterhin im Forschungspro-

zess der Gefahr ausgesetzt, über Namen soziale Verortungen vorzunehmen. Deshalb war die Reflexion der gesellschaftlichen Kontextualisierung der Namen der Feldteilnehmenden in Hinblick auf die zu erfolgende Analyse ständiger Teil des Forschungsprozesses.

Die Arbeit verwendet eine geschlechtergerechte Schreibweise, die neben maskuliner und femininer Form mit dem Unterstrich die Existenz weiterer Geschlechter aufzeigt. Das Beispiel „Schüler_innen“ verdeutlicht dies. Allerdings stößt diese Schreibweise, und dies ist auch Ergebnis der Materialerschließung, an ihre Grenzen in jenen Momenten, die das höchst geschlechterbinär geordnete Feld der Schule vorsieht: Schüler_innen werden und sind im Feld in Schüler und Schülerinnen eingeteilt, sie werden als diese markiert und markieren ihre Mitschüler_innen innerhalb des Systems zweigeschlechtlicher Zuordnung. Das Erforschen der Herstellung von Geschlechterordnung im Feld erfordert das Aufzeigen dieser Einteilungspraxis (auch) anhand des Sprachgebrauchs im Feld. So wird im Verlauf des Schuljahres keine Situation beobachtet, in welcher von „Schüler_innen“, selten von „Schülern und Schülerinnen“ die Rede ist: Schüler_innen werden im Feld fast ausschließlich als „Schüler“ bezeichnet. So wird hier das methodologische Dilemma der Reifizierungsproblematik von Geschlechterbinarität, welches zur Bearbeitung von Differenzkonstruktionen diese anerkennen und benennen muss, um die Feldbedingungen und -praxis der Benennung im zweigeschlechtlich geordneten Feld ergänzt. Diese Herausforderung wird bearbeitet, indem die Schreibweise in vorliegender Arbeit situativ und in Reflektion des impliziten Feldwissens erfolgt (vgl. Baßler 2016: 89). Der methodischen Bearbeitung liegt der Zugang zugrunde, „Kategorien erst einmal nüchtern als Klassifikationskategorien zu betrachten“ (Kelle 2016: 11).

Weitere Kategorien der Differenz sind gesellschaftlichen Verhältnissen eingeschrieben und umfassen gesellschaftliche Normen. Sie werden in Praktiken hergestellt und strukturieren die gesellschaftliche und schulische Ordnung. Für die Analyse relevant sind im Zusammenhang von Differenz- und Zugehörigkeitskategorien die Begriffe „Schwarz“ und „weiß“, die als Analysekatoren in Orientierung am Critical Whiteness-Konzept in dieser Schreibweise erfolgt (vgl. Kelly 2019: 16; Kapitel 2.1.1.2).

Kategorien der Zugehörigkeit geben in ethnographischen Forschungen zudem Aufschluss über Feldordnungen und feldimmanente Normen. In der Arbeit werden die im Feld von Feldteilnehmenden aufgerufenen Kategorien aufgezeigt und als feldimmanente Kategorien markiert. Einem performativitätstheoretischen Verständnis folgend, werden diese Kategorien in ihrem Potenzial der (Wieder-)Aneignung, Veränderungs- und Subversionsmöglichkeit herausgestellt, jedoch ebenso ihre reproduzierende Kraft im Verhältnis von Selbst- und Fremdzuschreibungen dargelegt. Bezüglich der schulischen Ordnung dienen aufgerufene Kategorien der Herstellung dieser Ordnung durch Einsortierung in ein zweigeschlechtliches System oder etwa durch die Sortierung nach

Alter. In diesem Sinne verfolgt die Arbeit die Doppelstrategie, dass sie die Kategorie Geschlecht in intersektionaler und aus heuristischer Perspektive an die Daten heranträgt und gleichzeitig feldindizierte Kategorien aufnimmt. Dieser Zugang zum Material wird im Forschungsprozess reflexiv bearbeitet (vgl. Budde 2014: 146; Kapitel 4–6).

Kapitel 2

Theoretische Zugänge und Forschungsperspektive

In diesem Kapitel werden die theoretischen Zugänge der für die Arbeit zentralen Begriffe von Materialität, Geschlechterpraktiken und Schulkultur dargelegt und in einer ethnographisch ausgerichteten Perspektive zusammengeführt. So kann im letzten Schritt eine forschungsheuristische Perspektive auf das Phänomen „Materielle Dimensionen von Geschlechterpraktiken in der Ganztagschule“ erfolgen, die die ethnographische Analyse des Forschungsgegenstands ermöglicht. Parallel dazu werden an gegebenen Stellen zentrale Forschungen, aktuelle Studienergebnisse und Weiterentwicklungen aufgezeigt, sodass die Einordnung der vorliegenden Arbeit in das sozialwissenschaftliche Forschungsfeld erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung und die Anknüpfung an spezifische Forschungsstränge ersichtlich wird.

In Kapitel 2.1 wird die Einordnung vorliegender Arbeit in die ethnographische Geschlechterforschung geleistet. Begriffsklärungen und theoretisch-methodische Entstehungszusammenhänge werden dazu vorgelegt, die in der Darlegung der Entwicklungslinien und Positionierungen geschlechtlicher Sozialisationsforschung den sozialwissenschaftlichen Rahmen liefern.

Kapitel 2.2 widmet sich der Analyse der Sozio-Materialität ethnographischer Geschlechterforschung, d. h. die theoretische Ausrichtung der Arbeit wird hier zugespitzt auf die materiellen Aspekte des Forschungsgegenstands. Wird im Begriff der Sozio-Materialität schon die Verbindung von Sozialem und Materiellem deutlich, so wird diese Verbindung durch den Rückgriff auf praxistheoretische Ausführungen eingeholt.

Kapitel 2.3 gibt sodann einen Überblick zum Schulkulturbegriff vorliegender Arbeit und zum Stand aktueller Ganztagsschulforschung.

Schließlich erfolgt in Kapitel 2.4 eine Zusammenführung der erläuterten Theoriekonzepte in Form einer Forschungsheuristik, die die ethnographische Analyse von Geschlechterpraktiken in ihrer Verbindung zur einzelschulspezifischen Schulkultur in ihren materiellen Dimensionen ermöglicht.

2.1 Ethnographische Geschlechterforschung

Schule als Sozialisationsinstanz (vgl. Kapitel 2.3) ist Lebens- und Erfahrungsraum von Schüler_innen, der im Zuge des Ganztagsschulbaus zeitliche wie lebensweltliche Ausdehnung erfährt und von gesellschaftlichen Veränderungen,

auch bezüglich des Geschlechterverhältnisses, geprägt ist. So sind gesellschaftliche Transformationsprozesse in erziehungswissenschaftlicher (Geschlechter-)Forschung zu berücksichtigen und veränderte Geschlechterverhältnisse in und durch Schule zu analysieren. Wie ethnographische Geschlechterforschung diese anhand der Analyse von Geschlechterpraktiken von Schüler_innen innerhalb einer einzelschulspezifischen schulstrukturellen Rahmung leisten kann, wird in Kapitel 2.1 durch die Begriffsbestimmungen und theoretischen Positionierungen hinsichtlich geschlechtlicher Sozialisation, Geschlecht und Geschlechterverhältnisse aufgezeigt und anhand der Anknüpfung an bestimmte dargelegte Forschungen im Forschungsbereich verortet.

2.1.1 Geschlechtliche Sozialisation

2.1.1.1 Theoretische Hinführung und Entwicklungslinien

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften liegen Geschlechterforschungen aus historischer, theoretischer und empirischer Perspektive vor. Innerhalb der Sozialisationsforschung wiederum liegen zahlreiche geschlechtsbezogene Forschungen und Theorien in Weiterführung unterschiedlicher sozialisationstheoretischer Ausrichtungen vor, was die unterschiedliche Auffassung von Sozialisation wiedergibt. So weisen etwa Klaus Hurrelmann et al. (2015) im Handbuch Sozialisationsforschung darauf hin, dass in den Beiträgen des Handbuchs

„alle Facetten von Sozialisation zum Tragen [kommen; J.S.], die in den subjekt- oder gesellschaftstheoretischen Herleitungen oft gegeneinander in Stellung gebracht wurden. Nicht immer wird in den theoretischen Ansätzen das Konzept Sozialisation explizit zugrunde gelegt, aber es spielt zumindest als Hintergrund meist eine große Rolle“ (Hurrelmann et al. 2015: 11).

Dabei sind in geschlechtsbezogenen Sozialisationsforschungen die Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. gesellschaftlichen Verhältnissen zentraler Bestandteil. Sie bringen analytisch individuelles Handeln und gesellschaftliche Lebensbedingungen in ihrer Reziprozität zusammen. Einerseits sind Sozialisationsforschungen zum Themenkomplex von Bildung, sozialer Ungleichheit und Geschlecht vermehrt mit Fokussierung auf die diesbezüglich zusammenhängenden Sozialisationsprozesse zu verzeichnen (vgl. Hurrelmann et al. 2015: 13). Andererseits sind erziehungswissenschaftliche Sozialisationsforschungen, im Sinne der Auseinandersetzung und Verbindung von Erziehung und Bildung, von Gesellschaft, Einzelnem und Menschenbild mit pädagogischen

Prozessen und gesellschaftlichen Veränderungen, beständiger Teil erziehungswissenschaftlicher Disziplinbildung und Theoriegenerierung.⁴

Zudem wird erziehungswissenschaftliche Sozialisationsforschung zunehmend anhand ethnographischer Forschungshaltung und entsprechender Methoden betrieben und ist damit an Analysen von Geschlechtersozialisation anschließbar und im Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 3, weiterführend auch Dellwing 2015). So wird an diejenigen konstruktivistischen Forschungen zu geschlechtlicher Sozialisation angeknüpft, welche geschlechtliche Sozialisationsprozesse als gesellschaftlich-kulturelle Prozesse einordnen.⁵ Demnach soll anhand bestimmter habitueller Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen, die die Einordnung als männlich oder weiblich durch vermeintlich passendes weiblich oder männlich codiertes Verhalten und Äußeres ermöglicht, den normativen Anforderungen entsprochen werden (vgl. Maihofer 2015: 631). Dabei ist die Abkehr von biologischen Erklärungen für geschlechterdifferente Verhaltensweisen und die Hinwendung zu gesellschaftlich-kulturellen Erklärungen spätestens mit Simone de Beauvoirs Diktum „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (de Beauvoir 1951: 265) eingeleitet. De Beauvoir verweist in ihrer Argumentation sowohl auf die aktive Mitgestaltung von Individuen und deren Einverleibung von geschlechtlicher Position innerhalb einer zweigeschlechtlichen, heterosexuellen Gesellschaft als auch auf die Gesellschaftsordnung und -normen, welche diesen Prozess (auch) durch vermeintlich biologische Erklärungsansätze fördern (vgl. de Beauvoir 1951: 23 ff.).

In der deutschsprachigen Forschung zu geschlechtlicher Sozialisation wurden ab den 1970er-Jahren im Zuge verstärkter Hinwendung zu sozialkonstruktivistischen Ansätzen die Herstellungsprozesse von Geschlecht erforscht. Damit einher geht die Vernachlässigung der erwähnten Ausrichtung auf die individuellen körperlichen, einverleibten wie innerpsychischen Anteile dieser Herstellungsprozesse, was in der Abwandlung des Satzes im viel rezipierten Buchtitel „Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht“ (Scheu 1977) deutlich wird. Folglich werden gesellschaftliche Lebensverhältnisse und -bedingungen als geschlechtliche Sozialisation prägende Faktoren und Geschlecht als Konstruktion zumeist unter dem Begriff *geschlechtsspezifische Sozialisation* gefasst und analysiert (vgl. Maihofer 2015: 632).

Diese vorausgesetzte, unhinterfragte Einteilung in weibliche und männliche Personengruppen wird in kritischer Absicht als Reproduktion einer scheinbar

4 Zu detaillierten Darstellung erziehungswissenschaftlicher Sozialisationsforschung sowie dem wachsenden Raum- und Objektbezug innerhalb dieser Forschung siehe Rieger-Ladich/Grabau 2015.

5 Zum Konstruktivismus aus methodologischer Perspektive und konstruktivistischer Grounded Theory vgl. Kapitel 3.

natürlichen Zweigeschlechtlichkeit markiert. Ergänzend folgten diesen Forschungsansätzen entsprechend konstruktions- und strukturtheoretische Konzepte (vgl. Maihofer 2015: 633 f.). Erstere wurden im deutschsprachigen Diskurs maßgeblich mit Carol Hagemann-Whites Begriff des *kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit* (Hagemann-White 1984: 78) gestützt, mit welchem diese die Verbindung von Frauen- und Geschlechterforschung zu bestehenden interaktionstheoretischen, soziologischen Sozialisationsforschungen und das Verständnis der *Konstruktion des Geschlechts* vorantrieb. In Kritik an bis dato erschienenen Studien zu Geschlechterdifferenzen führt sie aus, wie Kinder und Jugendliche in einem Gesellschaftssystem, das strukturell auf Zweigeschlechtlichkeit ausgelegt ist und dies von Individuen einfordert, zu Mädchen und Jungen durch die Einordnung seitens Erwachsener und deren Wahrnehmungen wie Erwartungen werden – trotz möglichen gleichen Verhaltens von Jungen und Mädchen und gleichem Erziehungsverhalten der Erwachsenen. Hagemann-White verweist auf das Fehlen von Belegen eindeutiger Unterschiede zwischen Geschlechtern in sämtlichen Forschungen zum Sozialverhalten, was als zentraler Bezugspunkt konstruktivistische Einsichten in der Frauen- und Geschlechterforschung förderte (vgl. Gildemeister 2005: 194 ff.).

Das Verständnis des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit zielt folglich auf Geschlechtlichkeit als Dimension, die innerhalb der Sozialisations- theorie Aneignung erfahren muss und schließlich zwar als Kategorie in ihrer Wirkmächtigkeit analysiert werden sollte, jedoch nicht als Wesensmerkmal vorausgesetzt und als dieses in der Ausprägung erforscht wird (vgl. Gildemeister 2005: 205). So erfolgte die Ergänzung dieses Verständnisses um strukturtheoretische Konzepte maßgeblich durch Regina Becker-Schmidt im Begriff der doppelten Vergesellschaftung von Frauen (Becker-Schmidt 1987: 11), in welchem Gesellschaftsverhältnisse als *Geschlechterverhältnisse* analysiert werden. Geschlechterunterschiede entstünden demnach, ebenso wie Hagemann-White argumentiert, nicht aufgrund persönlicher Merkmale, sondern gesellschaftlicher Strukturen, die männlich und weiblich als gesellschaftliche Platzierungsorte vorgeben (vgl. Gildemeister 2005: 203). Dies umfasst die „Eigengesetzlichkeit von Kultur bzw. von bewussten und unbewussten Vorgängen als symbolisches System“ (Hagemann-White 1984: 79), welches analytischer Fokussierung bedarf. Verbunden ist ein solches Symbolsystem von Geschlecht mit institutionellen und ökonomischen Machtverhältnissen sowie eingebettet in eine bestimmte Wertehierarchie (vgl. ebd.: 103). Diese Auffassung lehnt an Theorien symbolischer Anthropologie und Ethnomethodologie an, die die gesellschaftliche Einteilung in weiblich und männlich als vordergründig setzen und in denen Individuen dieser Einteilung zufolge nach geschlechtlich ‚passendem‘ Verhalten beurteilt werden (vgl. ebd.: 80).

Erving Goffman führt etwa das vergeschlechtlichte Verhalten von Individuen in sozialen Situationen im „*Arrangement der Geschlechter*“ (Goffman 1994:

54) aus und weist Orte als kulturell geschlechtlich bestimmt und angeordnet aus, wie z. B. Frauen- und Männertoiletten, jedoch ebenso Institutionen wie die der heterosexuellen Kleinfamilie. Diese Orte sind laut Goffman durch „institutionelle Reflexion“ geregelt und angeordnet, die Einteilung von Individuen in zwei Geschlechtergruppen, von vergeschlechtlichten Anordnungen und Orten führt zur Herstellung sozialer Ordnung. Mit institutioneller Reflexivität bezeichnet Goffman die „institutionelle Anordnung der Geschlechter“ (Knoblauch 2001: 22), um die gesellschaftlich gewünschte Geschlechteranordnung und das Ausführen dieser innerhalb der Institution durch Regelungen, Orte und Gestaltungen der Räumlichkeiten zu sichern, sodass der geschlechtlichen, d. h. laut Goffman biologischen Unterschiedlichkeit Bedeutung zukommt (vgl. Goffman 2001: 64 f.).

Goffman leugnet damit biologische Unterschiede zwischen Personen nicht, legt jedoch dar, dass die Bedeutung dieser Unterschiede eine sozial erschaffene ist, die von Menschen anhand institutioneller Reflexivität ‚gemacht‘ wird. Mit dieser Einsicht ist Goffmans Analyse anschlussfähig sowohl an den schon erwähnten frühen Ansatz de Beauvoirs als auch an spätere konstruktivistische Geschlechtertheorien. Als Beispiele institutioneller Reflexivität führt Goffman „die geschlechtsklassenspezifische Arbeitsteilung, Geschwister als Sozialisationsagenten, den Umgang mit der Toilette, Aussehen und Arbeitsplatzvergabe und unser Identifikationssystem“ (Goffman 2001: 70) aus.

Im *Arrangement der Geschlechter* wird schließlich auch in Interaktionen die soziale Ordnung anhand vermeintlich unscheinbarer, alltäglicher Rituale wie des Flirts, des Türaufhaltens von Männern für Frauen oder der Wahl des Partners bzw. der Partnerin nach Größe ausgeführt, die oftmals die angenommene Natürlichkeit und vorgebliche biologische Ursachen von Geschlechterunterschieden untermauern (vgl. Goffman 2001: 56 ff.). Daran anknüpfend, finden auch Rituale unter (männlichen) Jugendlichen als Männlichkeitsrituale und Männlichkeitsriten (z. B. der Initiation, vgl. Bourdieu 1990: 87 ff.) statt, wobei diese in Prüfungen ihre Männlichkeit beweisen. Diese zwar entmythisierten, jedoch weiterhin wirksamen Rituale werden nicht als „sichtbare und bewusste Rituale vollzogen“ (Böhnisch/Winter 1993: 87), sondern zunehmend als unbewusste, „stereotype Handlungsabläufe“ (ebd.) und somit „ritualähnliche Handlungsformen“ (ebd.), die als Ritualisierungen gelten. Beispiele dieser Ritualisierungen sind Männerbünde und Studentenverbindungen (vgl. Böhnisch/Winter 1993: 88). Ritualisierungen geben den Einzelnen Orientierung und „wirken subjektiv als positiver Orientierungsrahmen, obwohl sie objektiv Verhaltensbeschränkungen, Ausschluß von anderen Erfahrungen bedeuten“ (Böhnisch/Winter 1993: 88).

Die angemessene Ausführung von Ritualen alltäglicher Geschlechterarrangements dienen der Erlangung sozialer Anerkennung. So zieht etwa Oliver Dumke (2001) Parallelen von Jugendevents des Techno zu christlichen Gottes-

diensten in deren Form und zeigt auf, wie das nichtreligiöse Phänomen Techno die Funktionen von Religion sehr wohl erfüllt. In der Technoszene findet jugendliche Identitätsstiftung sowie Abgrenzung von anderen Jugendkulturen statt. Die Handlungsführung von Techno, bzw. im Techno-Event Rave, kommt dabei durch Rituale von Musik, Tanz sowie Ekstase zu ihrem Ausdruck (vgl. Dumke 2001:75 f.)

Diese Rituale sind in Interaktionen stets eingebettet in soziale Situationen, d. h. sozial situiert innerhalb einer kulturspezifischen Gesellschaftsordnung mit bestimmten Idealvorstellungen von Männern und Frauen (vgl. Goffman 2001: 56 ff.). „Situation“ meint

„diejenige räumliche Umgebung, und zwar in ihrem ganzen Umfang, welche jede in sie eintretende Person zum Mitglied der Versammlung macht, die gerade anwesend ist (oder dadurch konstituiert wird). Situationen entstehen, wenn gegenseitig beobachtet wird; sie vergehen, wenn die zweitletzte Person den Schauplatz verläßt. Um den vollen Umfang einer solchen Einheit zu betonen, verwende ich zuweilen den Terminus: die Gesamtsituation.“ (Goffman 1971: 15)

Neben sozialen Situationen liegen schließlich auch soziale Versammlungen vor, die Goffman dem Ereignis gleichsetzt. In sozialen Versammlungen kommen Personen aus sozialen Anlässen zusammen und nehmen an diesem Ereignis teil. Ereignisse sind zeitlich wie räumlich begrenzt und werden durch eine spezifische Ausstattung gefördert (vgl. Goffman 1971: 15). Goffman betont die Verbindung von sozialen Situationen und dem dort angewendeten Verhalten, nämlich:

„daß die Verhaltensreglements, welche einzelne Situationen und ihre Zusammenkünfte bestimmen, weitgehend zurückzuführen sind auf den sozialen Anlaß, in dessen Rahmen sie in Erscheinung treten.“ (Goffman 1971: 16)

Goffmans Begriffsdefinitionen von sozialer Situation und Ereignis dienen der vorliegenden Arbeit, um die interpretierten Materialausschnitte in Szenen darzulegen (vgl. Kapitel 3).

Interaktionen schließlich liegen in ritualisierten Handlungen vor, die in Inszenierungen dargestellt werden. So betont z. B. Barbara Stauber die Inszenierungspraxis von Jugendlichen in der Techno-Szene als „Kultur der Übergänge“ (vgl. Stauber 2004: 132), die unmittelbar sowohl das Geschlechterverhältnis als auch das Generationenverhältnis betreffen und Positionierungen zu Geschlecht wie Generation generieren. Techno dient in diesem Rahmen als Mittel der Distinktion:

„So hat Techno als Musik innerhalb der Erwachsenengeneration – zumindest in der Anfangszeit – nur Unverständnis hervorgerufen. Doch das Mißverständnis oder besser: das generationenspezifische Unverständnis schafft den Distinktionsgewinn, das interaktive Verhältnis selbst erst macht aus der Musik ein probates Mittel sich abzugrenzen. Distinktion ist daher ebenfalls immer auf Interaktion angewiesen“ (vgl. Stauber 2004: 129).

Notwendig sind in dieser Darstellung bzw. der Inszenierung, von Goffman in Metaphern des Theaterspiels ausgeführt, Publikum und Darstellende, Ensemble und Bühnenbild (vgl. Goffman 1973: 118 f.). In Interaktionen finden verschiedene Formen von Handlungen wie etwa sprachliche Mitteilungen oder Gesten der Höflichkeit statt, was stets innerhalb eines bestimmten regelgeleiteten Kontextes geschieht und dementsprechende Beurteilung erfährt. So sind diese Handlungen in soziale Situationen eingebettet und dienen der Stabilisierung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung samt der Geschlechterordnung (vgl. Goffman 1971: 7 ff.). Sie führen in der sozialen Situation entsprechend korrekter Ausführung zur sozialen Anerkennung und gehen damit über ein Verständnis von Theaterspiel als spielerische Aufführung hinaus.

Auch Judith Butler führt die soziale Situation als öffentlich und im Begriff der Versammlung an, in welcher Menschen als „Gruppe von Körpern im öffentlichen Raum“ (Butler 2016: 204) zusammenkommen, was die Möglichkeit des Erscheinens wie des Handelns voraussetzt (vgl. Butler 2016: 30). Butler verweist hier auf das „Recht zu erscheinen“ (ebd.: 42), das die Einhaltung von gesellschaftlichen Geschlechternormen einfordert. Sie analysiert die Einschränkungen (Prekarität) von geschlechtlich nonkonformen Körpern bezüglich der Ausübung dieses Rechts (vgl. ebd.: 47):

„Geschlechternormen haben entscheidend damit zu tun, wie und in welcher Weise wir im öffentlichen Raum erscheinen können, wie und in welcher Weise das Öffentliche und das Private unterschieden werden und wie diese Unterscheidung im Dienste der Sexualpolitik instrumentalisiert wird“ (Butler 2016: 50).

Das Recht, zu erscheinen, ist damit unmittelbar mit Anerkennung verknüpft, die bestehende Normen beinhaltet:

„Indem man die Norm oder Normen verkörpert, durch die man Anerkennbarkeit erlangt, ratifiziert und reproduziert man bestimmte Anerkennungsnormen gegenüber anderen und schränkt so das Feld des Anerkennbaren ein“ (Butler 2016: 51).

So sind öffentliche Versammlungen durch Anerkennungsnormen reguliert, die exkludierend und hierarchisch sind, das erstreckte Gebiet von Versammlungen jedoch nicht gänzlich kontrollieren.

Goffman hingegen versteht (Geschlechter-)Normen als Regelleitung für die Zielverfolgung von Personen, was er in der Definition sozialer Ordnungen ausführt:

„Soziale Ordnung lässt sich kurz definieren als die Konsequenz jedes moralischen Normensystems, das die Art regelt, in der Personen irgendwelche Ziele verfolgen. Das Normensystem bestimmt weder die Ziele, die seine Betroffenen verfolgen, noch die Struktur, die sich in der Koordination oder Integration dieser Ziele und durch sie herausbildet, es gibt einzig die Wege an, die dorthin führen“ (Goffman 1971: 10).

Die Analyse von Interaktionen führt Goffman schließlich aus, indem er aufzeigt, wie Verhaltensregeln je nach sozialer Situation und Personen bzw. deren Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen gelten:

„Die Verhaltensregel, die für die Situationen zu gelten scheint und sie gleichzeitig exklusiv macht, ist die Regel, die es den Beteiligten zur Auflage macht, »dazuzupassen«.“ (Goffman 1971: 11).

Das Fokussieren der sozialen Komponente durch Goffman, die der biologischen Unterschiedlichkeit von Personen hohe Bedeutung zuschreibt und diese institutionell festigt und reproduziert, geht mit dem Festhalten an der Materialität von Körpern und natürlichen Phänomenen zusammen (vgl. Kotthof 2001: 81 f.). Dies lässt seine Analysekonzepte von *Arrangement der Geschlechter* und sozialer Situation an für die vorliegende Arbeit zentrale geschlechtertheoretische Ansätze anknüpfen.

Mit Butler setzt jedoch maßgeblich die Kritik der Trennung von biologischem (sex) und sozialem (gender) Geschlecht in der Frauen- und Geschlechterforschung selbst ein, die als Reproduktion vermeintlicher Kontinuität von biologischem zu sozialem Geschlecht verstanden wird und zu intensiven theoretischen Debatten führt (vgl. exemplarisch Benhabib et al. 1993). Butler erweitert die Einteilung von sex und gender um desire (Begehren), welches keineswegs mit sex und gender in heterosexueller und zweigeschlechtlicher Verbindung stehen muss, jedoch gesellschaftlich normativ eingefordert wird und institutionell verankert ist (vgl. Butler 1991a: 22 ff.). Ihre Kritik richtet sie auf die in der Frauen- und Geschlechterforschung bis dato gängige Einteilung und Trennung von sex und gender, die Butler beide als soziale Konstrukte auffasst. Denn auch sex, das biologische Geschlecht, wird als gesellschaftliche, also soziale Ordnungskategorie aufgefasst.

Somit ist sex streng genommen auch gender, womit Butler über de Beauvoirs Aussage „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (de Beauvoir 1951: 265) im Begriff des Körpers als *kultureller* Situation hinausgeht (vgl. Schüle 2013: 52):

„Als Ort kultureller Interpretationen ist der Körper eine materielle Realität, die bereits in einem gesellschaftlichen Kontext lokalisiert und definiert ist. Der Körper ist aber auch die Situation, aus der heraus ein Set von gegebenen Interpretationen aktiv aufzunehmen und zu deuten ist. Als ein Feld von interpretativen Möglichkeiten ist der Körper der Ort eines dialektischen Prozesses, der ein Bündel historischer Interpretationen, welche den Körperstil geprägt haben, erneut interpretiert.“ (Butler 1991b: 64).

So „wird“ laut Butler auch der biologische Körper durch und innerhalb gesellschaftliche(r) Bedingungen und Prozesse. Butler ist daran gelegen, diese Prozesse und Bedingungen aufzudecken, unter welchen das Werden von Geschlecht, d. h. von vergeschlechtlichten Subjekten, stattfindet. Butlers frühe Werke analysieren eben jene Prozesse von Subjektkonstitution, die das Subjekt werden lassen; jene Subjektivierungspraktiken, die das Subjekt durchziehen und konstituieren.⁶ Sie weist dabei gesellschaftliche Normen als Geschlechternormen aus und weitet dies analytisch in ihren folgenden Werken aus auf unterschiedliche Organisationen, Institutionen und Gesetze (vgl. Butler 1997; 2011; Kapitel 2.1.2). In Butlers Begriff der *heterosexuellen Matrix* kumuliert schließlich sex, gender und desire als heterosexuelle, vereindeutigende Passung und bezeichnet

„das Raster der kulturellen Intelligibilität, durch das die Körper, Geschlechtsidentitäten und Begehren naturalisiert werden. [...] Es geht darum, ein hegemoniales diskursives/epistemisches Modell der Geschlechter-Intelligibilität zu charakterisieren, das folgendes unterstellt: Damit die Körper eine Einheit bilden und sinnvoll sind, muß es ein festes Geschlecht geben, das durch eine feste Geschlechtsidentität zum Ausdruck gebracht wird, die durch die zwanghafte Praxis der Heterosexualität gegensätzlich und hierarchisch definiert ist“ (Butler 1991a: 220).

Letztlich werden in der Konstruktion der Geschlechterkategorien „Frau“ und „Mann“ durch Regulierungen und Verdinglichungen der Geschlechterbeziehungen entlang der *heterosexuellen Matrix*, die die Passung von gender, sex und desire als heterosexuelles Ideal vorsieht, stabilisiert und kohärent. Dies veranlasst Butler zur Kritik an damals den Diskurs stark prägenden feministischen

6 Subjektivierungspraktiken bezeichnet an *dieser* Stelle in Anlehnung an Foucault (1976) ein Set an Instrumenten und Techniken, die das Subjekt zum Bestehen und zur Selbstkonstitution in der Gesellschaft anwendet. Synonym zum Begriff der Subjektivierung (Unterwerfung; frz. *subjectivation*) wird dabei der Begriff der Subjektwerdung genutzt. Zum Verständnis von Subjektivierung und Subjekt für die vorliegende Arbeit vgl. weiterführend Kapitel 2.2, in welchem Abgrenzungen und Begriffsschärfungen vorgenommen werden.

Theorien und Bewegungen, welche an der Natürlichkeit weiblicher und männlicher Körper und einer festen Geschlechtsidentität zugunsten einer vermeintlichen Repräsentationspolitik festhalten (vgl. Butler 1991a: 21). Im Zuge dieser Kritik und der breiten sozial- und geisteswissenschaftlichen Diskussion von „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991), werden (auch) in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung Geschlechternormen re- und dekonstruiert, die die Vereindeutigung von sex, gender und desire fordern, das heißt die für jedes Individuum bestehende

„normative Anforderung (ob es diese nun erfüllt oder nicht) nicht nur entsprechend seines als männlich oder weiblich identifizierten Geschlechtskörpers eine männliche oder weibliche Geschlechtsidentität, sondern auch eine dem gemäße heterosexuelle Orientierung zu entwickeln.“ (Maihofer 2015: 634).

2.1.1.2 Positionierungen und Zusammenführungen

Unter dem Postulat der Dekonstruktion wird folglich die Vorstellung einer kohärenten Identität von Geschlecht und eines von gesellschaftlichen Strukturen, Verhältnissen und Kontexten autonomen Subjekts abgelehnt. Sowohl gesellschaftliche Diskurse als auch Ordnungen werden bezüglich ihrer machtvollen Hervorbringung von Geschlecht theoretisch wie empirisch analysiert in Studien, die dekonstruktivistische Theorien mit Aspekten von Sozialisation verbinden (vgl. Dausien/Walgenbach 2015: 25 f.; zu dekonstruktivistischen erziehungswissenschaftlichen Studien etwa Fritzsche 2003, Plößer 2005).

Für die vorliegende Arbeit werden hingegen rekonstruktive Absichten anhand des konstruktivistischen Doing-Verständnisses und einer praxistheoretischen Orientierung verfolgt, um Sozialisationsmomente von Schüler_innen im Sozialisationsort Schule in der einzelschulspezifischen Schulkultur zu eruieren. Entscheidend geprägt ist in dieser Forschungsausrichtung Geschlechtersozialisationsforschung durch die stärkere Hinwendung sozialwissenschaftlicher Forschung zu konstruktivistischen Ansätzen, konkret durch den für die vorliegende Arbeit maßgeblichen Ansatz des doing gender nach Candace West und Don H. Zimmerman (1987). Mit diesem Ansatz ist ein theoretisches wie methodologisches Konzept erschaffen, das Geschlecht als soziale Praxis und fortwährendes Tun (doing gender als „Geschlecht tun“) von Akteur_innen in sozialen Situationen versteht. Damit erfahren auch in dieser Forschungsausrichtung die Vorstellungen fester und eindeutiger Identitäten sowie biologischer Ursachen von Geschlecht Ablehnung. Vielmehr wird in konstruktivistischen, oftmals ethnographischen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien die Handlungsfähigkeit (agency) von Individuen aufgezeigt.

Dies umfasst eine v. a. für die pädagogische Praxis relevante Einsicht des Eigenanteils und der aktiven Mitwirkung von Individuen als Akteur_innen in-

nerhalb pädagogischer sowie allgemein gesellschaftlicher Verhältnisse einschließlich der Geschlechterverhältnisse, was im Begriff des *doing gender* zur Geltung kommt (vgl. Dausien/Walgenbach 2015: 25). West/Zimmermann unterscheiden zwischen *sex* als biologischem Geschlecht, *sex category* als Zuordnung zum männlichen oder weiblichen Geschlecht sowie *gender* als der Anwendung angemessenen Verhaltens entsprechend einer der beiden zugeordneten Kategorien, was in Interaktionen angewandt und reproduziert wird. *Accountability*, die Adäquatheit von Geschlechterdarstellung, ist dabei zentraler Faktor des Gelingens (vgl. Faulstich-Wieland 2015: 154):

„Doing gender consists of managing such occasions so that, whatever the particulars, the outcome is seen and seeable in context as gender-appropriate or purposefully gender-inappropriate, that is, accountable“ (West/Zimmermann 1991: 22).

Somit folgt der *doing-gender*-Ansatz der Erkenntnis, dass Geschlecht immer wieder und situativ hervorgebracht und geschlechtliches Handeln von Individuen gefordert wird. Analytisch fokussiert werden menschliche Interaktionen in Verbindung zu institutionellen Bedingungen und Gesellschaftsverhältnissen, was die Geschlechtersozialisationsforschung stark prägte (vgl. Maihofer 2015: 635). Bezüglich des Forschungsinteresses der Arbeit bietet sich das *doing-gender*-Konzept an, um Schüler_innen in der Schule „in Aktion“, also im direkten (beobachtbaren) Handeln im „Tun von Geschlecht“ im konkreten, institutionell und gesellschaftlich spezifisch gerahmten Kontext Schule zu fokussieren. Schüler_innen werden somit als Akteur_innen verstanden, die ihr Geschlecht aktiv „tun“.⁷

In Folge West/Zimmermanns Ansatz richten sich erziehungswissenschaftliche Geschlechterstudien in Kindheit und Jugend stark konstruktivistisch aus. So analysiert Barrie Thorne schon 1993 im *gender play* die hohe Selbstreflexivität von (US-)Grundschüler_innen bezüglich Geschlechterunterschieden und ihrer eigenen Geschlechterzuordnung in alltagskulturellen Praktiken⁸ und spezifisch in Spielpraktiken, die die binäre und heterosexuelle Geschlechterordnung stabilisieren. Dabei weist Thorne auf die Bedeutung der Verbindung von Geschlecht zu weiteren Einteilungskategorien wie *race*, *social class* und *Sexualität* hin. Mit *borderwork* bezeichnet sie die ständige interaktionelle Grenzarbeit der Schüler_innen an der binären Geschlechtergrenze, die die Gruppe der „Mädchen und Jungen“ in separierte Gruppen von „den Mädchen“ und „den Jungen“ festigt. In diesen, von Thorne teilnehmend beobachteten Prozessen von *borderwork* wird die Geschlechterkategorie zur Grundlage separierter, dichoto-

7 Zum Anschluss des *doing-gender*-Ansatzes an praxistheoretische Forschungen vgl. 2.2.

8 Zu Begriff und Anwendung des Begriffs Praktiken vgl. 2.2.

mer Kollektivitäten und lässt weitere mögliche Gruppenkategorisierungen in den Hintergrund treten (vgl. Thorne 1993: 64 f.).

Georg Breidenstein und Helga Kelle (1998) untersuchen die Praxis der Geschlechterunterscheidung von Viert- bis Sechstklässler_innen ethnographisch in deren alltäglichen Praktiken – u. a. von Spiel und Erzählen – und stellen zusammenfassend eine Asymmetrie in der Zugehörigkeit zu Geschlechtskategorien fest, die sich in der Praxis der Unterscheidung als Geschlechterunterschiede konstituieren (vgl. Breidenstein/Kelle 1998: 265). Die fortlaufende Unterscheidung konstituiert für die Teilnehmenden wiederum Zugehörigkeiten, die schließlich soziale Situationen u. a. durch Separierung und Etablierung von Privatheit sortieren. Das Besondere der Geschlechterkategorie mit ihren spezifischen Klassifikationsmerkmalen von Binarität und Rigidität von Geschlechterzuschreibung ist die Ermöglichung der

„Konstruktion eines grundlegend Anderen inmitten des allzu Bekannten. Diese Möglichkeit ist von besonderer Bedeutung in einem Feld [das Feld der Schule; J.S.], in dem die einzelnen sich über Jahre hinweg kennen und vieles übereinander wissen“ (Breidenstein/Kelle 1998: 269).

So gilt gerade die Schule als Feld, in welchem die „Vitalität und die Vielfalt der Geschlechterunterscheidung [...] vor allem ‚praktisch‘ ist für eine Reihe von Aufgaben, die sich im (Schul)Alltag stellen“ (Breidenstein/Kelle 1998: 270), was die Fokussierung vorliegender Arbeit auf doing gender von Schüler_innen im Feld Schule bestärkt.

Marita Kampshoff zeigt schließlich im Begriff des doing pupil das „Tun“ von Schüler_in-Sein als interaktiven Herstellungsprozess auf, der an schulische Ordnungen geknüpft ist und mit doing gender verflochten sein kann (vgl. Kampshoff 2000). Weiterhin liegen inzwischen ethnographische Forschungen vor, die Analysen von Geschlecht und Sexualität von Schüler_innen anstellen und der vorliegenden Arbeit Orientierung bieten (vgl. Kapitel 6): Anja Tervooren zeigt anhand Butlers Theorie performanztheoretisch auf, wie Geschlecht und Begehren ‚eingeübt‘ werden, und fokussiert damit das Zusammenspiel von Geschlecht, Sexualität und der Materialisierung des Körpers. In Schüsselszenen legt Tervooren die Inszenierung von Geschlecht, Begehren und Körper zehnbis 13-jähriger Schüler_innen und die Bedeutung von Ritualen im Aufwachsen, der Peer Group⁹ sowie der Stilisierung von Posen der Jugendlichen dar. Deut-

9 Das englischsprachige Wort Peer bezeichnet allgemein Gleichaltrige_r, Gleichrangige_r, Gleichgesinnte_r. Der Begriff Peer Group wird in der Wissenschaft synonym verwendet zu Peers, was gleichbedeutend mit Clique, Gleichaltrigengruppe und Freundeskreis ist. Die vorliegende Arbeit folgt diesem Begriffsverständnis und nutzt die Begriffe Peers und

lich wird dabei, dass Begehren in ereignishaften und ständig aufgeführten Begehrensformen stattfindet, was Tervooren in der Performanz des Begehrens analysiert: In der Inszenierung von Geschlecht von Schüler_innen ist das praktische Wissen über diese Inszenierungsformen impliziert (vgl. Tervooren 2007: 45 ff.).

Inzwischen werden Forschungen zu doing-Prozessen von Schüler_innen (als Jugendliche) um die Jugendphase fokussierende doing-Konzepte von doing adolescence und doing adult erweitert und in Verbindung mit doing gender analysiert. Dabei tritt das Einnehmen erwachsenen Verhaltens und erwachsener Positionen vergeschlechtlicht und in bestimmten Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen auf, die beispielsweise im doing adult Ausdruck finden, wenn von Jugendlichen und jungen Erwachsenen heterosexuelle Aktivität und Erfahrungen präsentiert werden – wobei gerade die Unerfahrenheit, die dabei auch dargestellt wird, doing adult zum doing youth als besonderem Thema der Jugendphase werden lässt (vgl. Huxel 2014: 167, Faulstich-Wieland et al. 2004). Heterosexuelles Begehren und das Erfüllen heteronormativer gesellschaftlicher Erwartungen werden hier eingeübt und lassen die Jugendphase als Möglichkeitsraum zwischen Kindheit und Erwachsensein erscheinen (King 2004: 39 ff.). Damit verbunden ist die Anforderung an Jugendliche, sich angemessen männlich oder weiblich zu präsentieren und Geschlechternormen von heterosexueller Männlichkeit oder Weiblichkeit zu entsprechen.¹⁰

Katrin Huxel bezeichnet in ihrer ethnographischen Studie zu Männlichkeit Jugend als „relevante Zugehörigkeitsdimension“ (Huxel 2014: 264), in welcher sie die Verwobenheit von doing youth „mit anderen Praxen, wie doing gender, aber auch doing student oder doing adult“ (ebd.) konstatiert und diese folglich beschreibt als „eigene‘, spezifische Dimension von Zugehörigkeit, die deutliche Auswirkungen auf die Positionierungen der Jungen hat“ (ebd.).

Hannelore Faulstich-Wieland weist zudem darauf hin, dass das doing-gender-Konzept nicht einseitig auf die individuelle Darstellung von Geschlecht,

Peer Group synonym. Merkmale der Peer Group sind ihr freiwilliges Zustandekommen meist innerhalb Bildungseinrichtungen und das Teilen gemeinsamer Interessen und Aktivitäten der zugehörigen Peers (vgl. Ecarius et al. 2011: 113). Sie gelten als „informelle[r] Sozialisationskontext, dessen Bedeutung im Verlauf des Jugendalters generell zunimmt und dem meist günstige Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung, auf soziales Lernen und die Verselbstständigung gegenüber dem Elternhaus zugeschrieben werden“ (Ecarius et al. 2011: 113).

10 So werden von Heterosexualität, binärer (männlicher oder weiblicher) Geschlechtlichkeit und monogamer Beziehungspraxis abweichende Lebensrealitäten weiterhin als ‚anders‘, erklärungsbedürftig, zumeist negativ besetzt und mit Stereotypen wie Vorurteilen aufgeladen. Heteronormativität ist somit weiterhin gesellschaftliche Norm, was u.a. in juristischen, medizinischen wie sozialen Bereichen und alltäglicher Lebenspraxis festzustellen ist (vgl. zum Überblick Hartmann et al. 2007).

sondern auf die Interaktionsprozesse zwischen Personen ausgerichtet ist und dabei institutioneller wie struktureller Kontext ebenso wie Symbole bedeutend für die Ausgestaltung dieser Interaktionen sind. Die Rahmenbedingungen der Interaktionen sollten dementsprechend analytische Beachtung finden (vgl. Faulstich-Wieland 2015: 155). Diese Analyse der Rahmenbedingungen ist für die vorliegende Arbeit von Interesse, um doing gender von Schüler_innen in der Verbindung zur Schulkultur in ihren materiellen Dimensionen darzustellen. Dies erfolgt in der Analyse der schulkulturellen Rahmung¹¹ anhand von institutionellen sowie schulkulturellen Strukturen (vgl. Kapitel 4.1 sowie 4.2) und der anzutreffenden pädagogischen Konzepte und Geschlechtervorstellungen von Lehrkräften (vgl. Kapitel 4.3).

In ihrer ethnographischen Studie zum Schulalltag an einer Sekundarstufe I zeigt Faulstich-Wieland auf, wie Schüler_innen und Lehrkräfte im Unterricht doing gender in Interaktionen sowohl explizit als auch implizit aufrufen. Dabei wird mit dem Begriff der Dramatisierung das dramatisierende Element der *Anrufung von Geschlechtszugehörigkeit* genutzt, wie etwa in der Ansprache von Schülerinnen durch Lehrkräfte als kollektivierte Geschlechtergruppe in der Bezeichnung „Mädels“. Das Konzept der (Ent-)Dramatisierung findet in der vorliegenden Arbeit primär Eingang in die Analyse des Sprechens über Geschlecht von Schüler_innen und von Schulpersonal (vgl. Kapitel 4.3 und 5.3). Die geschlechtliche Anrufung lässt Schülerinnen als Einzelne verschwinden, was sich in Faulstich-Wielands Beispiel, als gender assessment bezeichnet, auf die Leistungswahrnehmung der Geschlechtergruppen Jungen und Mädchen auswirkt (vgl. Faulstich-Wieland 2004: 186).

Ebenso kann Faulstich-Wieland in Beispielen die Kommentierung wahrgenommenen unangemessenen Geschlechterverhaltens durch Lehrkräfte darlegen, das unterrichtsbezogen unnötig und auch deshalb dramatisierend wirkt. Schließlich setzt sich Faulstich-Wieland kritisch mit schulischen geschlechtsbezogenen Angeboten auseinander, die Schüler und Schülerinnen aufgrund zugeschriebener Differenzen in Geschlechtergruppen einteilen und Stereotypisierungen somit verstärken (vgl. Faulstich-Wieland 2005: 2). Stereotypisierungen erfolgen anhand Praktiken der Repräsentation als „signifizierende Praxis“ (Hall 2016: 119), anhand derer durch das Abrufen weniger, anschaulicher und leicht zu erfassender Personeneigenschaft Differenz „reduziert, essentialisiert, naturalisiert und fixiert“ (Hall 2016: 120) wird.

11 Der Begriff der Rahmung wird hier in Orientierung an Goffmans Rahmen-Analyse und seinem Verständnis von Rahmen genutzt als Elemente der „Definitionen einer Situation“, die als „Organisationsprinzipien für Ereignisse – zumindest für soziale – und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen“ (Goffman 1977: 19) aufgestellt werden.

Die Praxis der Stereotypisierung ist exkludierend und spaltend, indem nicht Passendes ausgeschlossen wird und symbolische Grenzen somit gestärkt und die soziale Ordnung stabilisiert werden. Stereotypisierungen sind dabei vor allem dort vorliegend, wo die Ungleichheit von Machtverteilungen vorzufinden ist (vgl. Hall 2016: 120). „Kurz gesagt, Stereotypisierung ist das, was Foucault eine Art von ‚Macht/Wissen‘-Spiel genannt hat. Sie klassifiziert Menschen entsprechend einer Norm und konstruiert die Ausgeschlossenen als ‚anders‘“ (Hall 2016: 120).

Zentral ist in Stuart Halls Definition von Stereotypisierung die Verbindungsherstellung von Macht, Präsentation und Differenz, in welcher Macht „nicht nur im Sinne ökonomischer Ausbeutung oder physischen Zwangs, sondern auch im umfassenderen kulturellen oder symbolischen Sinne verstanden“ (Hall 2016: 121) wird. Dies umfasst die Macht bestimmter Repräsentationen, „also die Ausübung symbolischer Macht durch Praktiken der Repräsentation. Stereotypisierung ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Ausübung symbolischer Gewalt“ (Hall 2016: 121).

Der Entwicklung von Stereotypisierungen in doing-gender-Interaktionen während geschlechtsbezogener schulischer Angebote kann durch das Aufzeigen dieser Entwicklung seitens der Geschlechterforschung entgegengearbeitet werden (vgl. Faulstich-Wieland 2005: 2). Dazu gehört ebenso die Einsicht, dass Geschlecht und doing gender keine Omnirelevanz in (unterrichtlichen) Interaktionen zukommt. Vielmehr wird mit doing difference (West/Fenstermaker 1995) ersichtlich, dass es

„einerseits Strategien [gibt, J.S.], bei denen die Geschlechtszugehörigkeit eine Rolle spielt, weil Mädchen und Jungen auf je spezifische Strategien zurück greifen oder die Strategien unterschiedlich handhaben. Andererseits finden sich aber auch gleiche Strategien bei beiden Geschlechtern oder gleiche Handhabungen: Jungen zeigen sich konkurrenzorientierter als Mädchen und legen ein Dominanzverhalten an den Tag, Mädchen zeigen mehr Strategien der Solidarität und Kooperation miteinander. Aber solche Stereotypen werden andererseits auch wieder durchbrochen, indem etwa die Ausgrenzung von „Strebern“ weder aktiv noch passiv an ein Geschlecht gebunden ist; oder die SchülerInnensolidarität über die Geschlechtergrenzen hinweg praktiziert wird. In solchen Verhaltensweisen tritt die soziale Kategorie Geschlecht in den Hintergrund“ (Faulstich-Wieland 2005: 14).

Faulstich-Wieland plädiert an diese Erkenntnisse anschließend für eine Balance zwischen Entdramatisierung und Dramatisierung statt vermeintlicher Geschlechterneutralität, was etwa die Selbstreflexion des eigenen doing gender und damit Genderkompetenz, das „Wissen um die strukturellen Ungleichheiten, um sie stützende Geschlechterstereotype, um die symbolischen Repräsentationen, die sich immer wieder selbst bestätigen“ (ebd.), sowie die Mitgestaltung von Schul-

entwicklungsprozessen durch Schüler_innen erfordert (vgl. Faulstich-Wieland 2005: 15).

Die Entwicklung hin zu doing difference gründet auf der Einsicht, dass mehrere Zuordnungskategorien verbindend in doing-Prozessen Ausdruck finden. Damit wird die Kritik an der Frauen- und Geschlechterforschung eingeholt, diese einseitig entlang einer einzigen Kategorie auszurichten, die primär Geschlechterverhältnisse der weißen Mittelschicht betrachtet, und somit weitere Ungleichheitsdimensionen von race und class zu ignorieren. Im doing-difference-Konzept erfahren diese Dimensionen ebenso wie gender Aufmerksamkeit und werden in ihrer Relevanzsetzung in der jeweiligen situativen Analysesituation fokussiert (vgl. Faulstich-Wieland 2015: 158; West/Fenstermaker 1995).

Folglich erfahren in der konstruktivistischen Schul- und Unterrichtsforschung neben Geschlecht vermehrt die Kategorien Ethnizität, Migration, Religion oder Behinderung Aufmerksamkeit. Diese werden innerhalb der ihnen zugrundeliegenden Konstruktionsprozesse von Lehrkräften und Schüler_innen sowie ihrer kontextuellen (schulstrukturellen, institutionellen wie gesellschaftlichen) Einbettung analysiert (vgl. zum Überblick Walgenbach 2017: 587 f.). So zeigt Martina Weber (2003) auf, wie Schüler und Schülerinnen in Interaktionen mit Lehrkräften Zuschreibungen als Muslime und Musliminnen erfahren und somit ethnische und geschlechtliche Kategorien in ihrer Verbindung im Feld der Schule selbst hervorgebracht werden samt damit einhergehender Stereotypisierungen (vgl. Weber 2003).

Im Konzept von doing adolescence als Herstellungsprozess von Jugend fasst Sabine Jösting durch Interviews mit Jungen zu ihren Freundschaften (2005) die Verbindung von doing youth und doing gender (vgl. Jösting 2005). Doing gender und doing adolescence sind demnach unmittelbar reziprok und Freundes- bzw. Freundinnengruppen Orte der Konstruktion vergeschlechtlichter Jugendlichkeit. Freundschaften sind damit „soziale Kontrollinstanzen“ (Jösting 2005: 313), in welchen Normen und Werte den Mitgliedern gegenüber vertreten und auferlegt werden. Dabei verhilft die geschlechtshomogene Organisation von Freundschaftskulturen dem Einüben in eine zweigeschlechtliche Ordnung, der erste Kuss kann als Einstieg in das heterosexuelle Programm geltend gemacht werden (vgl. ebd.: 231 f.).

Im doing-difference-Konzept gehen sowohl doing gender als auch das Konzept von Intersektionalität auf, was für die vorliegende Arbeit, die Geschlechtlichkeit und doing gender von Schüler_innen in intersektionaler Ausrichtung anstellt, zur Orientierung dient (vgl. Kapitel 5 und 6). Zurück geht der Intersektionalitätsbegriff auf Kimberlé Crenshaw (1989), die damit die wechselseitigen Beziehungen mehrerer Diskriminierungskategorien analysiert anhand Antidiskriminierungsurteilen in den USA, in welchen die spezifische Diskriminierung Schwarzer Frauen Ignoranz erfährt. Crenshaws juristischer Analyse geht die Kritik Schwarzer Frauen voraus, die fortwährend auf die spezifische Diskrimi-

nierungslage Schwarzer Frauen hinweisen.¹² Das Konzept der Intersektionalität findet inzwischen in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien Anwendung, wird theoretisch ergänzt hin zu Analysen von sozialer Ungleichheit und Machtverhältnissen (vgl. Kelly 2019).

Für die vorliegende Arbeit zielt der Begriff im Sinne eines breiten Intersektionalitätsverständnisses auf „das interdependente Zusammenspiel von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bzw. Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen [...] sowie von den damit verbundenen sozial konstruierten Differenzkategorien, ausgehend von der Trias ‚gender, race and class‘“ (Riegel 2016: 41), um somit die gemeinsame Wirkung von Differenzkonstruktionen und sozialen Ungleichheitsverhältnissen zu analysieren. Theorien des Schwarzen Feminismus sind dazu ebenso wie Forschungen des Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS; u. a. Willis 1977) theoretische Leitlinie. Letztere bezogen sich auf Analysen jugend(sub)kultureller Praktiken in ihrer Verschränkung von Geschlecht, Klasse und sozialer Herkunft wie etwa die jugendliche Alltagskultur der Arbeiterklasse (Willis 1977).

Aktuell fokussieren erziehungswissenschaftliche intersektionale Studien marginalisierte Lebenslagen Jugendlicher in ihren Wechselbeziehungen von Geschlecht zu weiteren Ungleichheitsdimensionen (Riegel 2016; Huxel 2014). Kultur wird dabei verstanden als „in sozialer Praxis verankertes Phänomen“ (Eulenbach & Wiezorek 2016: 552), kulturelle Alltagspraktiken Jugendlicher werden mit gesellschaftlichen Strukturbedingungen verbunden (vgl. ebd.: 550 ff.). Damit sind diese Forschungen an ethnographische wie konstruktivistische intersektionale Geschlechterforschungen anschlussfähig, die doing-gender- und doing-difference-Konzepten folgen (vgl. Kelle 2016).

Paul Mecheril schließlich führt für erziehungswissenschaftliche intersektionale (Migrations-)Forschung den Begriff natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ein, welcher die Kumulation verschiedener Zuschreibungskategorien umfasst. Diese Zugehörigkeitsordnung strukturiert Gesellschaft und wirkt auf Handlungen, Interaktionen und Biografien ebenso wie in Institutionen. Mecheril bezeichnet damit die von ihm analysierte Personengruppe von Migrationsanderen

12 Ich folge in der vorliegenden Arbeit in der Verwendung der Schreibweise ‚Schwarz‘ und ‚weiß‘ Natasha A. Kelly in ihrem Band der Grundlagentexte Schwarzer Feminist*innen: „Da Rassismus zur Herausbildung der Kategorie geführt hat (und nicht umgekehrt), ist jede Verwendung des Begriffs rassistisch. Die Bedeutungstradition der sozialpolitischen Kategorie Schwarz, die sich daraus entwickelt und im deutschsprachigen Diskurs eingeschrieben hat, tragen wir in der vorliegenden Publikation mit seiner Großschreibung, auch in der adjektivischen Verwendung, fort. Alle rassistischen Fremdbezeichnungen lösen wir mit dieser Selbstdefinition ab, es sei denn, allgemeine gruppenbezogene Selbstdefinitionen wie Frauen* of Color kommen zum Tragen. Weiß verstehen wir in diesem Kontext als Analyse-kategorie für unterdrückende Machtverhältnisse, weshalb es kursiv gesetzt ist“ (Kelly 2019: 16).

unter der Perspektive von Zugehörigkeit auf wissenschaftlicher wie auch alltagsweltlicher Ebene des Verstehens:

„Die Bedeutungen der Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ sind kaum trennscharf voneinander zu unterscheiden. Dies gilt insbesondere für deutsche Verhältnisse, insofern Deutschland sich über Jahrzehnte als ethnisch begründeter Nationalstaat begriff bzw. begreift. [...] Zugleich beschreibt Ethnizität den Umstand, dass eine Gruppe von Menschen die Vorstellung einer Gemeinsamkeit von Kultur und/oder die Vorstellung einer gemeinsamen Herkunft besitzen, Vorstellungen, die zu einem Identitätsbewusstsein beitragen. Die Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur verweisen also aufeinander und bestimmen sich wechselseitig“ (Mecheril 2002: 109).

Der Begriff natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ermöglicht das analytische Verständnis bestimmter kulturalisierender, auf „Ethnie“ und „Kultur“ zurückgreifende Erklärungen von Lehrkräften, die Schüler_innen- und Elternverhalten über vermeintlich vorliegende kulturelle Werte begründen. So wird auch in an Mecheril orientierten Jugendforschungen deutlich, dass Zugehörigkeiten beständig ausgehandelt werden, Jugendliche ebenso Zugehörigkeitszuordnungen auf verschiedenen Ebenen von Institutionen, Diskursen, Strukturen, Praxen und Interaktionen sowie in Identitätskonstruktionen und symbolischen Repräsentationen ausgesetzt und Zugehörigkeiten keine feststehenden Größen sind (vgl. zum Überblick Riegel/Geisen 2007a; vgl. zur Anwendung in der vorliegenden Arbeit Kapitel 5 und 6).

Mecherils Ansatz verbindet schließlich auch intersektionale Forschungsperspektiven zum aus den Postcolonial Studies entstandenen Konzept des „Otherring“ (Said 1978) welches in kritischer Migrationspädagogik und Rassismusforschung Anwendung findet. Indem Mecheril die Konstruktion von „migrationsgesellschaftlich als Andere geltende“ (Mecheril 2016: 12)¹³ aufzeigt und die Konstruktionsprozesse sowie die diesem zugrunde liegenden asymmetrischen Differenzordnungen offenlegt, wird die Hervorbringung und Festschreibung der „Anderen“ *als Andere* deutlich (vgl. Mecheril 2016: 11 ff.).

Die dargelegten Forschungs- und Theorielinien geben somit zusammenfassend Orientierung für die vorliegende Analyse, um Momente *geschlechtlicher Sozialisation* von Schüler_innen *intersektional und (schul-)kontextbezogen* im Ganzttag zu analysieren. Dies umfasst die Orientierung an einem Verständnis

13 In der Neuausgabe des Bandes „Migrationspädagogik“ 2016 ersetzt dieser Begriff den zuvor von Mecheril eingeführten Begriff der „Migrationsanderen“, als Begriff „mit dem Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen in den Blick kommen“ (Mecheril 2010: 17).

von Geschlecht als gesellschaftlich-kulturellem und von Akteur_innen ständig zu konstruierendem Phänomen, das situativ in gesellschaftlichen Machtverhältnissen hervorgebracht wird (vgl. Maihofer 2015: 631). Diese Definition schließt an neuere Forderungen der Geschlechtersozialisationsforschung an, die „grundlegende Historizität und Gesellschaftlichkeit von Geschlecht“ (Maihofer 2015: 640) anzuerkennen und zu berücksichtigen.

Sozialisation meint in diesem konstruktivistisch orientierten Forschungsrahmen dann einen aktiven Prozess, in welchem Akteur_innen sowohl Anteil an der Herstellung des eigenen Geschlechts als auch an gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen, deren Reproduktion wie Transformation haben und dies innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Geschlechterordnungen und -normen ausüben.

Geschlechtliche Sozialisation ist damit auch ständige „Sozialisationsarbeit“ (Bourdieu 2017: 90) als Prozess von Disziplinierung und Normalisierung hin zum Einfügen in ein bestimmtes Geschlechterverhältnis (vgl. Bourdieu 2017: 90 ff.; zur Materialisierung des vergeschlechtlichten Körpers und Materialität von Geschlecht weiterführend Kapitel 2.2): Die Analyse von *doing gender* ermöglicht die Hinwendung zur *Art und Weise* der Orientierung an und der Zurückweisung von Geschlechternormen innerhalb eines *spezifischen* (hier pädagogischen) Settings. Eben dieses Verhältnis von *doing gender* als Konstruktionsprozess von Geschlecht zu vorliegenden Normen und kontextuellen Bedingungen wird in der Analyse vorliegender Arbeit dargelegt. Dabei werden die Konstruktionsprozesse von *doing gender* aus intersektionaler Analyseperspektive betrachtet, sodass *doing gender* und *doing difference* sich in der Materialanalyse annähern.

2.1.2 Analytische Zugänge

2.1.2.1 Geschlechterverhältnisse: relational, intersektional und in Veränderung

Geschlechtlichkeit ist in spezifische, historisch-kulturelle Gesellschaftsverhältnisse eingebunden. Zur Analyse einzelschulspezifischer Schulkultur bedarf es dementsprechend der theoretischen Rahmung gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse.

So setzen sich Gesellschaftsstrukturen auf spezifische Art und Weise zusammen, die in einer bestimmten vergeschlechtlichten Gesellschaftsordnung münden. Institutionen wie Organisationen sind durch Muster von Geschlechterarrangements durchzogen. Gleichzeitig wirken Veränderungen unmittelbar innerhalb gesellschaftlicher Strukturen, wie z. B. Arbeitsstrukturen, beständig in die gesellschaftliche Geschlechterordnung und in gesellschaftliche Bereiche hinein und prägen Geschlechterverhältnisse:

„Wenn wir uns ein System von Geschlechterarrangements anschauen, ob es sich nun um das Geschlechterregime einer Institution oder die Geschlechterordnung einer ganzen Gesellschaft handelt, dann betrachten wir im Grunde ein System von Verhältnissen – die Art und Weise, wie Menschen, Gruppen und Organisationen miteinander verbunden und untereinander eingeteilt sind. „Geschlechterverhältnisse“ sind die Verhältnisse, die innerhalb der reproduktiven Arena und in ihrem Umfeld auftreten“ (Connell 2013: 106).

Geschlechterarrangements als soziale Struktur sind von Geschlechterverhältnissen und von sozialen Strukturen nicht kausal determiniert. Vielmehr sind Geschlechterarrangements zwar an Strukturen gekoppelt, diese jedoch geben Verhalten nicht vor, sondern nehmen Einfluss auf die Möglichkeitsrepertoire und Folgen des Handelns von Akteur_innen (vgl. Connell 2013: 107).

Im theoretischen Konzept der rhetorischen Modernisierung (Wetterer 2003: 289) wird das Wissen um die Differenz von (zwei) Geschlechtern bei gleichzeitiger De-Thematisierung von Ungleichheit und dem Erstarren von Strukturen und sozialer Praxis in Ungleichheitsverhältnissen umrissen. Diese Diskrepanz von alltagsweltlichem Geschlechterwissen und doing gender erschwert das Reden über Konflikte und Verhandeln und führt zum Schweigen über diesen „Verdeckungszusammenhang“ (Wetterer 2003: 295), auch weil das Geschlechterwissen Strukturen und sozialer Praxis voraus ist. Der Verdeckungszusammenhang bezeichnet die aus der Diskrepanz erfolgte Verdeckung der weiterhin gültigen, hierarchischen Geschlechterunterscheidung:

„Die rhetorische Modernisierung, die Modernisierung des diskursfähigen Differenzwissens, schließt als ihre Kehrseite die De-Thematisierung der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern ein. Im Prozess der rhetorischen Modernisierung verändert sich nicht nur das Reden über die Geschlechter, sondern auch das Schweigen; verschiebt sich die Grenze zwischen dem, worüber sich sprechen, worüber sich nur Stillschweigen bewahren lässt“ (Wetterer 2003: 290).

Damit ist die widersprüchliche Gleichzeitigkeit der Modernisierung von Geschlechterverhältnissen benannt (vgl. z. B. Villa et al. 2012: 13 f.). (Geschlechter-)Wissen und doing gender werden inkompatibel: Wenn das Handeln Effekte nach sich zieht, die dem Wissen konträr gegenüberstehen, lässt sich gerade im Konfliktfall über diesen schwierig reden und verhandeln. Die Ungleichzeitigkeit von eigenem Handeln und Wissen erleben Akteur_innen in sich selbst und handeln diese mit sich aus. Aus vormalig expliziten, binären Geschlechternormen, werden somit latente, die durch die weiterhin in den Individuen inkorporierten veralteten Geschlechternormen getragen werden (vgl. Wetterer 2003: 290 ff., 2013: 246 ff.) Rhetorische Modernisierung dient als Antwort auf die erlebte Inkongruenz von Alltagshandeln und -wissen, die eine schon ver-

wirklichte, ‚moderne‘ Geschlechtergleichheit postuliert und weiterhin bestehende Ungleichheiten verschweigt und in individuelle Verantwortung der Akteur_innen begibt (vgl. Wetterer 2003: 296).¹⁴ In diesem Rahmen verweist die De-Thematisierung von Geschlecht(erfragen) auf die

„paradoxe Gleichzeitigkeit der Thematisierung von Geschlecht und der Nicht-Thematisierung von Geschlechterdarstellung und -zuordnung, [die] Dynamiken betrifft [...], die zu einer De-Thematisierung führen: Implizit und explizit bleiben binäre Geschlechternormen und die Orientierung an einer kohärenten, lebenslang stabilen Geschlechtsidentität wirksam, während die Bedeutungszuschreibung von ‚Geschlecht‘ und Geschlechterfragen an Relevanz und Legitimation verliert“ (Klinger 2014: 11).

Die paradoxe Gleichzeitigkeit von Thematisierung und Nicht-Thematisierung von Geschlechteraspekten und der Wirkmächtigkeit binärer Geschlechternormen erfolgt demnach trotz der verbalen Betonung, diese verlören an Bedeutung. Wirkmechanismen, die die Thematisierung von Geschlecht erschweren, sind gesellschaftlich vorherrschende Diskurse und Strukturen des Gleichheitspostulats, rhetorischer Modernisierung und des „neuen Geschlechtervertrags (a new form of sexual contract)“ (McRobbie 2009: 2) sowie der individuellen Inkorporierung von Machtverhältnissen und Ungleichheiten, was zur faktischen Nichtthematisierung der Geschlechterungleichheit führt (vgl. Klinger 2014: 332 f.).

Schließlich erscheint der vertragliche Dimensionen aufweisende, neue Geschlechtervertrag den Top Girls (junge, weiße, heterosexuelle Frauen der Mittelschicht) als „Form eines Angebots an junge Frauen, das diese nicht ablehnen können, ohne schmerzhaft Konsequenzen in Kauf zu nehmen“ (McRobbie 2010: 110). Dieses Angebot ist eine weibliche Identität als Leistungssubjekt: Frauen können und dürfen nun alles, jedoch stets im Sinne der neoliberalen Leistungsideologie (vgl. ebd.). Gleichzeitig werden auf struktureller und gesellschaftspolitischer Ebene ehemals feministische Anliegen wirklicher Gleichberechtigung in Produktions- wie Reproduktionsverhältnissen zugunsten eines vermeintlich sozialen, individuellen Kompromisses zu Lasten der Frauen aufgegeben, wie aus geschlechtertheoretischer Perspektive z. B. in der Debatte um care work deutlich wird (vgl. u. a. Aulenbacher/Wetterer 2009). McRobbie geht dabei von der Orientierung eines neoliberalen Geschlechterregimes am Normmodell des adult worker aus, d. h. jede_r Erwachsene, die_der kann, soll erwerbstätig sein. Junge Frauen werden dementsprechend verstärkt als erwerbstätige Konsumentinnen angesprochen.

14 Zur Verbindung des Konzepts rhetorischer Modernisierung und symbolischer Gewalt vgl. Kapitel 2.2.

Eingebettet ist dieses Geschlechterregime im Dispositiv eines postwohlfahrtsstaatlichen ‚modernisierten‘ Gesellschaftsvertrags, der genau jene Frauen, die Top Girls, für den transformierten Arbeitsmarkt je nach Milieu in prekären und in hoch dotierten Berufen braucht. Begleitet werden die damit verbundenen institutionellen, organisatorischen und rechtlichen Transformationen von politischen Diskursen auf nationaler und internationaler Ebene sowie von veränderten Geschlechterdarstellungen in Populärkultur, Konsumsphären und in der Werbung, die ein normatives Schönheitssystem einschließen (vgl. Hark/Villa 2016: IX; McRobbie 2010: 17 ff.). So wird aktuell die geschlechtliche Ungleichheit nicht mehr unbedingt als natürlich gegebene legitimiert, sondern lässt sie vielmehr als selbstbestimmt und damit selbstverschuldet erscheinen – „so lange man sich selbst den Top Girls zurechnen kann“ (Wetterer 2013: 263). Jedoch bleibt bei weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungsprozessen Geschlecht hartnäckig wirkmächtig, zumindest (diskursiv wie materiell) umkämpft. Die Gleichzeitigkeit von Beharrungstendenzen und Veränderungsprozessen zeugt von der Komplexität und Vielschichtigkeit aktueller Geschlechterverhältnisse neben der schon umrissenen intersektionalen Verwobenheit von Geschlecht.

Das Konzept der Kulturalisierung von Geschlecht dient in der vorliegenden Arbeit zudem der Analyse des Sprechens über Geschlecht als soziale Praxis von Schüler_innen und Schulpersonal (vgl. Kapitel 4.1.3, 4.2). Kulturalisierung bezeichnet die Konstruktion einer Differenz, die unter dem Begriff der Kultur eine vermeintlich einheitliche, homogene Personengruppe subsumiert und diesen bestimmte, meist negative und von der eigenen Kultur als „anders“ und fremd erlebte stereotype Eigenschaften zuschreibt. Im Gegenzug wird die eigene Kultur als überlegen dargestellt und Kultur als statisches, abgeschlossenes Gebilde verstanden (vgl. Frietsch 2017: 5).¹⁵

Mit Kulturalisierung entstehen also Erklärungsmuster anhand kultureller Differenz für Phänomene, die aus dem Blickwinkel der Kritik gegebener sozialer Ungleichheitsverhältnisse, Diskriminierung und Exklusionen geraten. Statt eine komplexe, mehrere Zuschreibungskategorien und Dimensionen von Zugehörigkeiten einbeziehende Analyse anzugehen, werden Stereotypisierungen

15 Im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs, der Bildungspolitik ebenso wie Schulpolitik und -forschung prägt, ist die Kulturalisierung von muslimischen Familien bzw. Schüler_innen festzustellen, die als Klientel der Schulen als spezifische Personengruppe kulturalisierend thematisiert und dabei als politische wie pädagogische Herausforderung problematisiert werden. Innerhalb und aus der Erziehungswissenschaft werden diese einseitigen Zuschreibungen kritisiert und gefordert, die Perspektive der Problematisierung zu verlassen hin zu Fragen nach Bedingungen gesellschaftlicher Ein- und Ausschlüsse und Teilhabe. Wer wie über wen sprechen kann und darf, wird selbst zum Gegenstand von Kritik und hinterfragt selbstkritisch Kulturalisierungen, wenn die Verbindung von Identität und Kultur in der Einwanderungsgesellschaft mit sozialer Ungleichheit und Machtverhältnissen analysiert wird (vgl. Messerschmidt 2008: 11 f.; grundlegend auch Rommelspacher 1995).

und Pauschalisierungen genutzt und Kategorisierungen reproduziert. Dies führt schließlich auch zur Fortführung rassistischer Denkmuster; Kultur ersetzt in diesem Sinne das biologisierende Konstrukt von race, indem es ebenfalls auf vermeintlich natürliche und essentialistische Eigenschaften von Personengruppen abzielt (Balibar 1990, Hall 2000, vgl. Frietsch 2017: 5).

Geschlechterverhältnisse und Geschlechterbilder sind im deutschsprachigen bildungspolitischen Diskurs eng mit Kulturalisierungen verknüpft.¹⁶ So wird z. B. über die Kulturalisierung eines vermeintlich homogenen orientalisierten Geschlechts die Vorstellung der schon erreichten Verwirklichung einer westlich-europäischen modernen, gleichberechtigten Geschlechterordnung sowie antimuslimischer Rassismus medial und diskursiv reproduziert (vgl. Dietze 2017: 21). Gleichzeitig bestärkt dieses „Überlegenheitsnarrativ“ (Dietze 2017: 21) die neoliberalen Anforderungen entsprechenden Vorstellungen von (sexueller) Gleichheit und Wahlfreiheit, die die Exklusion von Muslim_innen als Schutz vor diesen Freiheiten legitimiert. So nimmt auch Butler dezidiert in der Frage sexueller Freiheit Bezug auf westlich-moderne Freiheitsvorstellungen, die durch die Abgrenzung und den Ausschluss anderer Vorstellungen, die mit migrantischen Gemeinschaften assoziiert werden, stabilisierende Selbstbestätigung erfährt:

„It’s my view that sexual politics, rather than operating to the side of this contestation, is in the middle of it, and that very often claims to new or radical sexual freedoms are appropriated precisely by that point of view – usually enunciated from within state power – that would try to define Europe and the sphere of modernity as the privileged site where sexual radicalism can and does take place. Often, but not always, the further claim is made that such a privileged site of radical freedom must be protected against the putative orthodoxies associated with new immigrant communities“ (Butler 2008: 2).

Die dargelegten Analyseansätze sind theoretisch rückzuführen auf das zuvor erläuterte geschlechtertheoretische Verständnis von Geschlechterarrangement

16 In diesem sind generalisierende und zugespitzte gegensätzliche Vorstellungen von modern vs. rückständig, freiheitlich vs. traditionell und religiös vs. säkular Ausdruck gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse von muslimischen zu nicht-muslimischen Familien. „Der“ Islam gilt als einheitlicher, zu problematisierender Bezugspunkt der als muslimisch markierten und geothernten Familien. Die Kulturalisierung von Geschlecht bezieht sich dabei und darüber hinaus in weiteren Lebensbereichen oftmals auf vergeschlechtlichte Körperbilder von Frauen, was symbolisch im Kopftuch zum Ausdruck kommt (vgl. Şahin 2014). Das Kopftuch wird zum verabsolutierten Unterdrückungszeichen in politischen Debatten und populärwissenschaftlichen, vermeintlich feministischen Werken (vgl. kritisch dazu Şahin 2014: 462ff).

als sozialer Struktur (vgl. Connell 2013: 196). Sie sind damit anschlussfähig an die Begriffe Patriarchat, patriarchale Kultur oder Gesellschaftsordnung als Ausdruck eines *hegemonialen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses*, welches auf der Ausbeutung des weiblichen Geschlechts beruht. Dies umfasst Aspekte individueller Ausbeutungs-, Gewalt- und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Frauen und Männern sowie gesellschaftliche Strukturen, die in den dargelegten Ansätzen aufgezeigt wurden (vgl. Götsch 2016: 28). Die veränderten Funktionsweisen des Patriarchats als „*spezifischem Herrschaftsverhältnis*“ (Götsch 2016: 29) gehen mit gesellschaftlichen Veränderungen einher und stehen mit diesen im Austausch (vgl. weiterführend Klinger 2013). Innerhalb sich wandelnder patriarchaler Gesellschaftsstrukturen wirken sie durch „symbolische Gewalt“ (Bourdieu 2017: 63 f.; vgl. Kapitel 2.2), durch Prozesse der Normalisierung und des Othering und sind an heteronormativen Vorstellungen und Idealen ausgerichtet (vgl. Götsch 2016: 29):

„Das Patriarchat funktioniert demnach nicht mehr über legitimierte männliche Gewalt sowie rechtliche Regelungen und Sanktionen, sondern vielmehr über spezifische Formen des Ein- und Ausschlusses“ (Götsch 2016: 30).

In vorliegender Arbeit werden aus praxistheoretischer Perspektive die spezifischen Formen der Ein- und Ausschlüsse in Schüler_innenpraktiken, ferner in Praktiken des Schulpersonals, dargelegt, die in einem bestimmten feldspezifischen Kontext (vgl. Kapitel 4.1) sowie innerhalb spezifischer materieller Dimensionen (vgl. Kapitel 2.2, Kapitel 4.4) hervorgebracht werden.

In aktuellen Konzepten zu Geschlechterverhältnissen werden gesellschaftliche Veränderungen in ihrer Wirkung soweit vorrangig *weibliche* Positionierungen betreffend aufgezeigt. Auffällig unbearbeitet bleibt in den rezipierten Gesellschaftsanalysen die Thematisierung der vergeschlechtlichten Lebensrealitäten und die Auswirkungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse auf die Lebenswirklichkeit junger Männer.

Zu männlicher Sozialisation haben Lothar Böhnisch/Reinhard Winter (1993) ein Konzept im Sinne „kritischer Männerforschung“ (Böhnisch/Winter 1993: 9) aus ganzheitlicher „Perspektive des Mann-werdens und Mannseins“ (ebd.) dargelegt. In diesem nehmen sie (sozialisations-)theoretischen Bezug auf die Lebensbewältigung des Mannseins und setzen dieses in Verbindung zur „subjektiven Praxis“ als „sozialintegrativen Charakter des Sozialisationsgeschehens“ (ebd.: 15). Ihr Modell männlicher Sozialisation beinhaltet soziogene und psychogene Dimensionen, was die theoretischen Hintergründe von Sozialisations-theorien wiedergibt. Im Spannungsfeld der beiden Dimensionen ist die „Suche nach männlicher Geschlechtsidentität/Bewältigung des Mannseins“ (ebd.: 41) als lebenslanger Prozess angelegt, der unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet. Sie konstatieren ausgehend von ihrer Analyse für Jungen

und Männer „Probleme und Kosten der Lebensbewältigung, die diese traditionale Männlichkeit nicht nur für jene, die durch sie abgewertet werden, sondern auch für die Männer selbst Abhängigkeiten, Selbstblockierungen und Leiden bringen können“ (Böhnisch/Winter 1993: 213). Ein „anderes Mannsein“ und „neue Männlichkeit“ (ebd.: 213) sollte davon ausgehend an drei sozialisatorisch bedeutenden Bedingungskontexten thematisiert werden: geschlechtshierarchischer Arbeitsteilung, einem neuen moralischen Zugang von Mannsein abseits ökonomischer Verfügbarkeit und männlichen Dominanzmythos sowie an einem ökologischen Zugang, der nicht ausschließlich an Rationalität und Wachstum ausgerichtet ist (vgl. ebd.: 214 ff.).

Als „Entgrenzung von Männlichkeit“ bezeichnet Böhnisch (2003) schließlich die Angleichung von Sozialisationsbedingungen von Mädchen und Jungen hinsichtlich der (angedachten) Auflösung geschlechtlicher Arbeitsteilung. Die innere, identitätsbezogene Ausbildung von Männlichkeit ist in diesem Zuge verschoben von der gesellschaftlichen in die psychodynamische Dimension sowie in die Zeit nach der Jugend, was neue Herausforderungen nach sich zieht:

„Mit der Entgrenzung der Männlichkeit sind neue Ambivalenzen in der Sozialisation aufgetreten, die sich in männlichen Bedürftigkeiten genauso äußern wie in dem Problem, dass man als Jugendlicher zwar heute mehr denn je die Chance hat, das Verhältnis zum weiblichen Geschlecht auszubalancieren, dass man im jungen Erwachsenenalter aber wieder in den Sog männlicher Identitätsverlegenheit gesellschaftlich hineingezogen wird“ (Böhnisch 2003: 233).

Der „Bewältigungsalltag“ (Böhnisch 2013: 14) von Männern ist schließlich Fokus in Böhnischs modifizierter Konzeption männlicher Sozialisation und wird von der Kritik neoliberaler Entwicklungen und damit einhergehender Privatisierungstendenzen der Geschlechterfrage und alltäglicher Neutralisierungsbestrebungen von Geschlechterdifferenzen begleitet (vgl. Böhnisch 2013: 11). Gleichzeitig werden Jungen und Männer „weiterhin in männertypische Betroffenheiten gedrängt“ (ebd.: 14) und bilden geschlechtstypische Handlungsfähigkeit als Bewältigungsstrategie aus (ebd.: 14 ff.).

Neben Böhnischs Werken wurde die Lebenssituation von Jungen und Männern unter veränderten Geschlechterverhältnissen zuvorderst empirisch analysiert (vgl. zum Überblick Budde et al. 2014a, Budde et al. 2014b). Männlichkeitsentwürfe, die in Institutionen wie der Schule konstituiert werden, und die Adressierung von (jungen) Männern als Forschungsobjekte bedürfen jedoch ebenso der Thematisierung dieser Prozesse und der Institutionen im Diskurs (vgl. Thon 2012: 39 ff.). So wird der rege Diskurs um Männlichkeit in pädagogischen Einrichtungen aktuell vielmehr bildungspolitisch denn geschlechterpolitisch geführt. Erste Untersuchungen zeigen jedoch im Zuge wandelnder Anforderungen an pädagogische Institutionen, die mit Veränderungen im Geschlechter-

verhältnis verbunden sind, die Dramatisierung von Männlichkeit als geschlechterspezifische Professionalität bei gleichzeitig fortgeführter De-Thematisierung sozialer Ungleichheit zwischen den Geschlechtern (vgl. Budde et al. 2014b: 11 ff.).

Die vorrangig medial und populärwissenschaftlich geführte Debatte um Jungen als Bildungsverlierer ist aus geschlechtertheoretischer Perspektive als Ausdruck und Folge der Normalisierung des veränderten gesellschaftlichen Zugangs zu höherer Bildung für Mädchen und junge Frauen zu verstehen: Inzwischen zeigen junge Frauen in diesen Institutionen weitaus höhere Bildungsaspirationen (vgl. ebd.: 17, Faulstich-Wieland/Scholand 2017: 14). Die erwähnten Top Girls sind Ausdruck dieser Entwicklung. Ebenso zeigt sich an Schulen, die bewusst geschlechtersensible Ansätze verfolgen möchten, die latente Reproduktion von geschlechterdifferentem und -hierarchischem Denken und Handeln und somit letztlich die Dramatisierung und Privilegierung von Männlichkeit (vgl. Budde et al. 2014a; Bobeth-Neumann 2014: 90 ff.).

Aktuelle theoretische Ansätze betonen die Dynamisierung und Flexibilisierung von Männlichkeitskonzeptionen sowie die Feld- und Akteursspezifik dominanter Männlichkeitskonzeptionen und damit verbundenen Habitus; Männlichkeiten werden so als differenziell, männliche Sozialisation als vielfältig konzipiert (vgl. Budde 2017: 158). Mit diesem Verständnis von Männlichkeiten lässt sich im Sozialraum Schule und unter Peers sowohl das Phänomen des Underachievement von Schülern als auch die Funktion der Peer Group als Schutzraum für alternative Männlichkeitsformen analysieren. Auch milieu- und männlichkeitsbezogene „Passungsprobleme“ (Budde 2017: 160) von Schulkultur und Männlichkeit können somit differenziert konstatiert werden, trifft dies doch nicht auf alle, sondern bestimmte Schüler zu, die durch habituelle Dispositionen hohes bzw. höheres Risiko tragen, in Konflikt mit der jeweiligen Schulkultur zu gelangen (vgl. Budde 2017: 160; Kapitel 4.3). Eine intersektionale Analyse von Machtrelationen zwischen verschiedenen Männlichkeitsformen beinhaltet die empirische Bestimmung von gegenhegemonialen Praktiken, die sich z. B. gegen Sexismus richten, und von (vergeschlechtlichten) Modi der Macht (vgl. Budde/Rieske 2020: 250).

Männlichkeit als geschlechtertheoretisches Konzept wird hingegen in der deutschsprachigen Sozial- und Erziehungswissenschaft einerseits weiterhin zu meist mit Rückgriff auf Raewyn Connells Theorie hegemonialer Männlichkeit begründet und von dort aus ergänzt und weitergeführt (vgl. Connell 1995, 2013; Budde 2017: 151 ff.). Andererseits wird der aktuelle Diskurs um Gesellschaftsentwicklungen von Re-Traditionalisierung und Biologisierung, der an reaktionäre Bewegungen von Anti-Genderismus anschlussfähig ist, in seinen rassistischen, kulturalisierenden Entwicklungen und Motiven kritisiert (vgl. Hark/Villa 2015a; 2017).

2.1.2.2 Geschlecht als Klassifikationspraktik

Soziale Beziehungen finden innerhalb gesellschaftlicher Lebensverhältnisse, bestimmter Werte und Normen sowie sozialer, dauerhafter und umfassender Beziehungsmuster statt. Wichtiger Bezugspunkt dieser Beziehungsmuster sind der Körper und biologische Prozesse:

„Geschlecht ist die Struktur sozialer Beziehungen, in deren Zentrum die reproduktive Arena steht, und die Anzahl von Praktiken, die reproduktive Unterschiede zwischen Körpern in soziale Prozesse hinein bringen“ (Connell 2013: 29 f.).

Zwischenmenschliche Beziehungen sind somit auf ihren Umgang mit Körpern und die daraus folgenden individuellen wie kollektiven Konsequenzen zu analysieren (vgl. Connell 2013: 30). Diese sind nicht unabhängig von gesellschaftlichen Normen und Geschlechtervorstellungen und treten etwa in Form von Misogynie oder Homosexuellenfeindlichkeit auf. Der Bereich der Sexualität nimmt hier einen hohen Stellenwert ein, in welchem anthropologische und historische Forschungen auf sexuelle Beziehungen als „kulturell gestaltete körperliche Beziehungen“ (Connell 2013: 116; vgl. Butler 1991a; Kapitel 2.1.1). So wird etwa die romantische Liebesbeziehung als Modell für Ehe und Partnerschaft idealisiert und durch die Kultur-, Film- und Medienindustrie reproduziert. Das prägt Schüler_innen nicht erst in der Jugendphase (vgl. Illouz 2011; Kapitel 4.2 und 4.3.3). Negative sozioökonomische Konsequenzen und Abhängigkeiten in diesem Beziehungsmodell betreffen zumeist Frauen (vgl. einführend Illouz 2011).

Die soziale Praxis von Geschlecht ist schließlich nicht zu trennen von Sets an gesellschaftlichen Interpretationen, Bedeutungen und Diskursen, die die „Spuren der sozialen Prozesse, durch die sie zustande kommen“ (Connell 2013: 118) tragen und aus bestimmten historischen Lebensverhältnissen sowie sozialen Interessen entstanden sind (vgl. Connell 2013: 118). Geschlechtervorstellungen und das, was mit „Frau“ oder „Mann“ gemeint ist, ist in diesem symbolischen System inbegriffen und über kulturelle Repräsentationen von Geschlechterkonstruktionen Geschlechterforschungen zugänglich (vgl. Connell 2013: 118). Auch Sprache als Symbolstruktur von Geschlecht wird somit der Analyse heteronormativer Geschlechterverhältnisse zugänglich (vgl. Kapitel 2.2). Neben Sprache als Bereich symbolischer Geschlechterverhältnisse sind Geschlechtersymbole im Alltag in Kleidung, Körperpraktiken und Unterhaltungsmedien, aber ebenso in Architektur und Marketing vorzufinden (vgl. Kapitel 4.1, 4.2).

Geschlecht verstanden als mit „historischem Charakter“ (Connell 1995: 125; vgl. Kapitel 2.2) versehen, lässt zudem die fortwährenden Veränderungsprozesse in Hinblick auf Geschlechterverhältnisse verständlich werden. Denn Geschlecht als historisch bedingtes, soziales Verhältnis verweist auf die Geschichtlichkeit

und die nur vermeintliche Natürlichkeit von Geschlecht (vgl. Kapitel 2.1.2). Daraus lässt sich die Veränderung und mögliche Abschaffung von Geschlecht schlussfolgern, was politische wie wissenschaftliche Konsequenzen nach sich zieht (vgl. Connell 2013: 125):

„Soziale Strukturen kommen durch menschliches Verhalten über längere Zeiträume hinweg zustande, sie sind historisch konstituiert. Geschlechterverhältnisse sind entstanden und entstehen immer weiter, während wir uns kontinuierlich in „vergeschlechtlichten Verhaltensweisen“ betätigen, wie Carol Hagemann-White (1987) es formuliert. Aus diesem Grund sind Struktur und Wandel keine Gegensätze; sie sind vielmehr Teil ein und derselben Dynamik des sozialen Lebens“ (vgl. Connell 2013: 108).

Veränderungsprozesse von Geschlecht sind demnach in sämtlichen Lebensbereichen zu verzeichnen, Geschlecht als Geschlechterverhältnis relational und dynamisch. Geschlecht muss dementsprechend über Praktiken¹⁷ immer wieder konstituiert und dargestellt werden und ist „nicht einfach vorhanden“, sondern wird „aktiv getan“ d. h. dargestellt und aufgeführt in sämtlichen Lebensbereichen (vgl. Connell 2013: 30).

So kann mit diesem konstruktivistischen Verständnis von Geschlecht gerade aus ethnographischer Perspektive anhand der Beobachtung von (Geschlechter-)Konstruktionsprozessen des *doing difference in situ* und *in actu* eingeholt werden, wie und inwiefern Geschlecht in sozialer Praxis hinsichtlich der Sinn- und Bedeutungskonstruktionen von Akteur_innen von Relevanz ist (vgl. Audehm 2020: 212). In diesem Forschungsverständnis besteht jedoch stets die Problematik der Reifizierung von Geschlecht: Wie in ethnographischen Forschungen gilt auch spezifisch für die Geschlechterforschung das durch das Benennen und Beschreiben von etwas bzw. von Geschlecht zur (Re-)Produktion selbigen führt. Benennungen führen somit nicht ausschließlich zur Beschreibung oder Erklärung von etwas als etwas, sondern schreiben dieses, entgegen ethnographischen Bestrebungen, gleichzeitig immer fest (vgl. Baßler 2016: 82). Auf diese Problematik der Reifizierung von Geschlecht durch die Forschung selbst wird in ethnographischen Geschlechterforschungen und vorliegender Arbeit reagiert, indem Geschlecht nüchtern als Klassifikationskategorie verstanden wird. Als Klassifikationskategorie fungiert sie für zu beobachtende Konstruktionsprozesse der Akteur_innen und materialisiert sich in Klassifikationspraktiken sprachlich, körperlich, dinglich und räumlich (vgl. Audehm 2020: 212).

Diese unterschiedlichen materiellen Dimensionen werden in vorliegender Arbeit eruiert. Das ethnographische Prinzip der Rekursivität dient dabei dem

17 Zum Begriffsverständnis von Praktik bzw. Praktiken vgl. Kapitel 2.2.

Wechsel von angenommenen Unterschieden auf zu beobachtende Unterscheidungen:

„Gleichwohl erinnere ich hier noch einmal an das oben eingeführte methodologische Prinzip der Rekursivität der ethnographischen Forschungsperspektive; wenn es eine Forschungsstrategie gibt, die mit der (unvermeidlichen) Reifizierung in der Differenzforschung reflexiv und produktiv umgehen kann, dann die ethnographische, weil sie von Unterschieden (als angenommenen Asymmetrien und Machtunterschieden) umschalten kann auf eine Beobachtung der Praktiken der Unterscheidung *in situ*“ (Kelle 2016: 11).

Dies bedeutet für die Klassifikationspraktik Geschlecht als *doing gender* i. S. d. (intersektional ausgerichteten) *doing difference*, die Geschlechteraushandlung als Aushandlung *in ein bestimmtes*, nämlich heteronormatives, Geschlechterverhältnis zu verstehen. Dieses wird als „sozialstrukturell verankerte, diskursiv und habituell verfestigte Geschlechterdifferenz“ (Audehm 2020: 212) in schulkulturellen Praktiken von Schüler_innen und Schulpersonal dargestellt. In sozialen Situationen zeigen sich die unterschiedlichen Formen dieser Aufführung und die Spielräume von Aushandlungsmöglichkeiten der Akteur_innen innerhalb materieller und mit materiellen (dinglichen, räumlichen, körperlichen) Dimensionen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3). Dies verweist auf das ethnographische „Kontextualisierungsprinzip“ (Kelle 2016: 4) und die damit einhergehende Feldspezifik, die sowohl (vor)strukturierend auf Praktiken als auch komplex in ihren Bedingungen, wie in der vorliegenden Analyse im Komplex der inklusiven, ganztäglichen Gesamtschulstrukturen, wirkt (vgl. Kelle 2016: 4; Kapitel 4.1).¹⁸ Die Feldspezifik der erforschten Ganztagschule und die Analyse von sozialen Praktiken in ihren materiellen Dimensionen führt zur Frage der Verflechtung von Materialität und Sozialität von Geschlecht(erpraktiken) und der Bedeutung der Dinge in sozialen Situationen, die im folgenden Kapitel 2.2 erläutert wird.

2.2 Sozio-Materialität ethnographisch

Inhalt des folgenden Kapitels 2.2 ist die theoretische Darlegung der praxistheoretischen Analyse von Geschlechterpraktiken in ihrer Sozio-Materialität unter Berücksichtigung der schulkulturellen Rahmung. Aufgezeigt werden die für die

18 Zur methodologischen Auseinandersetzung mit und methodischen Anwendung ethnographischer Geschlechterforschung im pädagogischen Feld, von Sensibilisierungsstrategien und Reflexionen von Reifizierungen in der vorliegenden Analyse vgl. Kapitel 3.

vorliegende Arbeit zentralen praxistheoretischen Begriffe und Konzepte, die ergänzend in Beziehung gesetzt werden mit für die Arbeit relevanten ethnographischen Konzepten und Begriffsverständnissen. Anschließend wird die Verbindung von Geschlecht und Materialität zu Macht sowie die Verschränkungen von Materialität und Geschlecht in performances aufgezeigt als leitende Ansatzpunkte der angestrebten Analyse.

2.2.1 Praxistheorie, Praktiken und Sozio-Materialität: Positionierungen

Soll das „Tun“ von Geschlecht analysiert werden, so bietet sich ein praxistheoretischer Zugang an. Im Zuge des practice turn werden Praktiken von Akteur_innen in ihrem Verhältnis von (sozialem) Handeln und Strukturen fokussiert (vgl. Schatzki 2001). Diese können anhand der Beobachtung von Praktiken in situ und in actu erschlossen werden, d. h. das Geschehen in der Situation und in der Aktion (also im Vollzug) steht im Fokus der Materialerhebung.

Praxistheorie ist dabei auf eine Neubestimmung des Sozialen und der Begriffe von Handeln und Verhalten aus, in Abgrenzung zu Sozialtheorien wie jenen des homo oeconomicus oder homo sociologicus, die Rationalität oder Intellekt als zentrale Dimension des Handelns verstehen (vgl. Reckwitz 2004: 42). Soziale Praktik ist im praxistheoretischen Verständnis „ein routinisiert hervorgebrachter »temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings« (Schatzki 1996: 89), der Zeit und Raum bindet, d. h., der über die Diskontinuität der Zeit und die Verstreutheit räumlicher Orte hinweg immer wieder neu hervorgebracht wird“ (Reckwitz 2004: 42). Die Hervorbringung von Praktiken bedarf eines kollektiven Wissens und eines komplexen Könnens der Akteur_innen, wobei Handeln in „Routinekomplexe repetitiver Praktiken“ (ebd.) eingebettet ist. Die „relative Kontinuität der Form von Praktiken“ (Reckwitz 2004: 44) wird dabei durch Ordnungen sozialen Wissens sowie durch die „Verankerung der Praktiken in der Materialität der Körper und der Artefakte hervorgebracht“ (ebd.). So ist auch das praktische Wissen in Körpern und Artefakten materialisiert (vgl. ebd.: 45).

Praktiken erzeugen soziale Ordnung und stellen soziale Wirklichkeit her, stehen dabei im Wechselverhältnis zu gesellschaftlichen Strukturen: Geschlecht wird somit über Praktiken hergestellt und ist praktisch, also wird im praktischen Vollzug verwirklicht. Wie dies vonstattengeht und welche Praktiken mit Blick auf die im Beobachtungsfeld vorliegende spezifische symbolische Geschlechterordnung ausgeführt werden, ist Gegenstand vorliegender Analyse, die Konstruktionsprozesse von vergeschlechtlichter Wirklichkeit in ihren Verschränkungen zu (pädagogischen) Machtverhältnissen und damit einhergehenden Bedeutungen aufzeigt (vgl. Conrads/von der Heyde 2020: 10). Mit dieser

praxistheoretischen Herangehensweise werden „Körperlichkeit, Materialität und Sozialität, die durch Praktiken konstituiert und reproduziert werden“ (Brockmeyer et al. 2018: 8), hinsichtlich ihrer Vergeschlechtlichung fokussiert. Wenn „alles Soziale durch Praxis hergestellt wird“ (Conrads/von der Heyde 2020: 10), sind dabei die der Praxis zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen von Machtverhältnissen zu berücksichtigen und die praktische Logik von Praktiken zu ergründen (vgl. Bourdieu 2015b).

Die praxeologische Erkenntnisweise nach Pierre Bourdieu bezieht sich damit auf „die *dialektischen* Beziehungen zwischen diesen objektiven Strukturen und den strukturieren Dispositionen, die diese zu aktualisieren und zu reproduzieren trachten“ (Bourdieu 2015b: 147), was in Kritik an der objektivistischen Erkenntnisweise geschieht, in dem sie nach den theoretischen und gesellschaftlichen Bedingungen von Erkenntnisweisen fragt (vgl. ebd.: 148). Die Theorie der Praxis ist nach Bourdieu eine Logik der Praxis, die sich von der Logik der Logik abgrenzt im Ausführen der Logik der Praxis durch den praktischen Sinn. Dagegen beinhaltet die praxeologische Erkenntnisweise eine „Theorie der praktischen Erkenntnis der sozialen Welt“ (Bourdieu 2015b: 148), die die Kenntnis um die Entstehungsregeln der Lebenspraxis von Menschen umfasst (vgl. Schülein 2020: 57).

Das praktische Wissen von Akteur_innen, ihr Gespür für ein den gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Kontext angemessenes Handeln, bezeichnet Bourdieu als „praktischen Sinn“, welchen er im Habituskonzept ausführt. Im Habitus als „Erzeugungsprinzip von Praxisformen“ (Bourdieu 2015b: 164) werden habituelle, dauerhafte Dispositionen erzeugt, d. h. „strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, die [...] objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sein können; ohne im geringsten [sic] das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein“ (ebd.: 165).

Im Habitus als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata und „modus operandi“ (ebd.: 164) bilden Akteur_innen anhand „kultivierter Dispositionen“ (ebd.: 152) praktischen Sinn aus, der strukturierend ist. Die habituellen Dispositionen sind durch den modus operandi nicht kausal vorgegeben, sondern strukturiert und strukturierend, d. h. sie nehmen eine Vermittlungsposition zwischen (sozialer) Struktur und individuellem Verhalten ein. Bourdieu weist Dispositionen und Praktiken von Akteur_innen eine Tendenz zu, „die objektiven Bedingungen, deren Produkt sie [Praxisformen und Praktiken, J.S.] in letzter Analyse sind, zu reproduzieren“ (ebd.: 165), die mit

„den unbewussten Prinzipien des Ethos, der allgemeinen und versetzbaren Dispositionen, die, als Ergebnis einer umfassenden, von einem bestimmten Typ von Regelmäßigkeiten beherrschten Lehrzeit, die ‚vernünftigen‘ wie ‚unvernünftigen‘ (die ‚Verrücktheiten‘) Verhaltensweisen eines jeden diesen Regelmäßigkeiten unterworfenen Individuums bestimmt“ (ebd.: 167).

Praktiken sind in diesem Konzept den dem Handeln zugrunde liegenden objektiven Bedingungen angepasst und gründen auf erlebten Erfahrungen:

„alles kann sich so abspielen, als ob die Wahrscheinlichkeit a posteriori oder ex post, die durch eine vergangene Erfahrung bekannt ist, die Wahrscheinlichkeit a priori oder ex ante, die subjektiv mit ihr übereinstimmt, erzwingen würde -, ohne daß doch die Handlungssubjekte das geringste Kalkül angestellt oder auch nur, mehr oder minder bewußt, eine Einschätzung der Erfolgsaussichten vorgenommen haben müssen“ (ebd.: 167).

Die „unwahrscheinlichsten Ereignisse“ werden deshalb ausgeschlossen i.S. eines „*Ethos, dieser zur Tugend erhobenen Notwendigkeit*“ (ebd.: 168), der soziale wie ökonomische Zwänge mitbedenkt, die nach Bourdieu primär in der Familie, sekundär in der Schule, erfahren werden, sich einprägen und als Strukturen einverleiben (vgl. ebd.: 168).¹⁹ So bezieht sich das Erfahrungswissen nach Bourdieu auf Normen und ist nicht einem Regelwissen gleichzusetzen.

Der Habitus erzeugt Praxisformen und Praktiken, die sich materiell in Körpern und Artefakten²⁰ auszeichnen und Sinn erzeugen (vgl. Conrads/von der Heyde 2020: 11).

Materialität ist Bestandteil von Gesellschaft und sozialen Phänomenen. Sie bezieht sich auf die materielle Beschaffenheit sozialer Phänomene (vgl. Schatzki 2016: 65). Die Verflechtung von Materialität mit Sozialität, d. h. mit sozialen Situationen wird als „Sozio-Materialität“ (Kalthoff et al. 2016b: 29) bezeichnet. Diese Sozio-Materialität von Geschlecht wird in der Analyse von Schüler_innen-Praktiken in deren materiellen Dimensionen eingeholt. Dabei gilt:

„Welche Dimensionen und Formen von Materialität für die Analyse konkreter sozialer Phänomene besonders relevant sind, hängt von den jeweiligen sozialen Phänomenen ab. Ob Organismen und unsere Beziehung zu ihnen dabei von Bedeutung sind, muss von Fall zu Fall entschieden werden“ (Schatzki 2016: 69).

So werden Dinge, Räume, Körper und Medien in Praktiken eingesetzt und haben an diesen Anteil, sie spielen eine nicht unwesentliche Rolle in den sozialen

19 Bourdieu spricht dem Bereich der Familie die entscheidende Rolle für Primärerfahrungen zu, gefolgt von Schule (vgl. Bourdieu 2015b: 168, 188 f. sowie 1987). Zur Einverleibung und Verkörperung von Habitus vgl. auch Bourdieu 1987, zur Habitustransformation vgl. Bourdieu/Passeron 2007.

20 Im Gegensatz zu (natürlichen) Dingen und der Bedeutung ihrer physischen Beschaffenheit bedürfen Artefakte der menschlichen Herstellung, Bearbeitung oder des spezifischen Gebrauchs. Dinge können demnach zu (symbolischen) Artefakten werden (vgl. Audehm 2020: 213).

Situationen und sind „sowohl sozial als auch materiell-natürlich. [...] Jede materielle Entität, die Element eines Arrangements ist, als Teil dessen sich menschliches Zusammenleben ereignet, ist zugleich eine soziale Entität“ (Schatzki 2016: 73).

In Prozessen des Lernens und Erziehens, in Sozialisations- und Bildungsprozessen kommen z. B. Dinge (vgl. Nohl 2011; Nohl/Wulf 2013) zum Einsatz, sind Räumlichkeiten von Bedeutung (vgl. Breidenstein 2004; Tervooren/Kreitz 2018), tragen Medien (vgl. Bock 2019a) wie Körper (vgl. Langer 2008) zur symbolischen und sozialen Ordnung bei. Materielle Dimensionen von Praktiken sind dabei zwar technisch i. S. eines bestimmten, menschlichen Gebrauchs hin ausgerichtet und gleichzeitig symbolisch ausgestattet, wie das Beispiel des Bürostuhls als „Chefsessel“ eindrücklich aufzeigt (vgl. Schmidt/Woltersdorff 2008: 7). Zur Situation, in welcher Praktiken stattfinden, gehören somit sowohl die raum-zeitlichen wie dinglichen (An)ordnungen als auch die durch Akteur_innen erfolgende *Sinnggebung* der Situation, die ständig überprüft und eventuell abgeändert werden und i. d. S. ergebnisoffen sind (vgl. Reichertz 2013: 160 f.).

Diese Perspektive ermöglicht die Hinwendung zum situativen Gebrauch von Dingen, die umfunktioniert und mit neuem symbolischem Sinngehalt ausgestattet werden können. Dies schließt die „soziale Situiertheit“ (Goffman 2001: 29) von Handeln keinesfalls aus, lenkt jedoch den Blick auf von Akteur_innen ausgeführte Praktiken und die *Beteiligung* von Artefakten und weiteren materiellen Dimensionen wie Körpern und Raum. Praktiken als „organised sets of doings and sayings“ (Schatzki 2017: 129) und materielle Arrangements als „eine Menge wechselseitig miteinander verbundener materieller Entitäten“ (Schatzki 2016: 69) verbinden sich hin zu „soziomateriellen Arrangements“ (Alkemeyer/Brümmer 2013: 709) mit der Konsequenz eines methodischen, systematischen Perspektivwechsels von „Draufsicht und Teilnehmersicht“ (ebd.: 710), um den Handlungsspielraum in Praktiken in Verbindung und Relation zu deren sozialer Situiertheit zu erschließen (vgl. ebd.).

Im Begriff der Sozio-Materialität findet eben jene „Verstrickung des Materiellen mit dem Sozialen“ (Kalthoff et al. 2016b: 29) ihren Ausdruck, die in der vorliegenden Arbeit in der Analyse von Geschlechterpraktiken in Verbindung zum schulischen Feld in ihren materiellen Dimensionen auf ihr Potenzial hinsichtlich Veränderung, Subversion, Überschreitung oder Reproduktion von Geschlechterverhältnissen erfolgt. Analysiert wird, welchen Stellenwert dabei Materialität einnimmt bzw. wie Dinge, Artefakte, Räume, Körper und Medien dazu beitragen:

„In einer solchen Konzeption ist das Materielle weder eine Determinante menschlichen Handelns noch ist es beliebig durch menschliches Handeln konstruierbar; vielmehr werden die jeweiligen Arten und Weisen der Verflechtung als empirisch offene Frage behandelt“ (Kalthoff et al. 2016b: 31).

Eruiert werden somit „sozio-materielle[n] Konstellationen“ (Kalthoff et al. 2016b: 31) bzw. Sozio-Materialität innerhalb schulkultureller sozialer Ordnung, was sowohl die materielle Einbettung sozialer Praktiken sowie die Verflechtung von Akteur_innen mit ihrer materiellen Umwelt umfasst (vgl. Kalthoff et al. 2016b: 31). Die Analyse von Geschlechterpraktiken fokussiert demnach die Verwobenheit von Geschlechtlichkeit mit Materialität und die besondere Bedeutung von soziomateriellen Praktiken.

2.2.2 Macht, Geschlecht und Materialität

In der Geschlechterforschung ist die Analyse materieller Aspekte von Geschlechtlichkeit keineswegs neu. Sie erfährt jedoch im Zuge des linguistic turn die verstärkte Hinwendung zu machtvollen Effekten der Prozesse von Geschlechterkonstruktionen (vgl. Butler 2006, 2017; Tervooren 2006) und im Rahmen des material turn im new materialism die Erweiterung um die Perspektive der Überlagerungen und Interferenzen von Machtverhältnissen in diskursiv-materiellen Praktiken (vgl. Barad 2012: 18 ff.; Hoppe/Lemke 2015: 273 f.). In der vorliegenden Arbeit wird die Materialität von Geschlechtlichkeit als Connex in situ und in actu in Geschlechterpraktiken, also in der sozialen wie diskursiven Einbettung der dargestellten Situationen, ethnographisch aufbereitet und ist zentraler Bestandteil des Erkenntnisinteresses. Die Verbindung von Theoriekonzepten Bourdieus und Butlers ermöglicht die Annäherung an materielle Dimensionen von Geschlecht und damit verbundene Machtbeziehungen.

Nach Bourdieu gelingt die Anerkennung von Macht²¹ durch die korrekte d. h. angemessene Anwendung und notwendige Einübung von Dispositionen anhand des Habituskonzepts. Diese Anwendung findet vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse von (zwei)geschlechtlicher Differenz statt, die Gesellschaft durchziehen und wesentlich prägen (vgl. Audehm 2001: 101).²²

21 Macht gilt Bourdieu als höchste Form symbolischer Gewalt, „die [...] in den Bahnen rationaler Kommunikation ausgeübt wird, das heißt mit der (erpreßten) Zustimmung derer, die als dominierte Produkte einer von vernunftgepanzerten Kräften [...] dominierten Ordnung die Willkür rationalisierter Macht nur billigend hinnehmen können“ (Bourdieu 2001: 106 f.). Allerdings gilt für Bourdieu Trennung von Macht und Gewalt: „Für das Feld der symbolischen Kämpfe unterscheidet Bourdieu nicht immer eindeutig zwischen den Begriffen Macht und Gewalt“ (Audehm 2001: 104).

22 Geschlechterverhältnisse sind anhand verschiedener Dimensionen von Macht(verhältnissen) analysierbar und treten auf als vergeschlechtlichte Machtverhältnisse bzw. Machtformen direkt, diskursiv sowie kolonisierend. Im Privaten stehen direkte, alltägliche vergeschlechtlichte Gewaltformen eng in Verbindung zu geschlechterhierarchischen Rechts- und Bürokratiesystemen. Vergeschlechtlichte Machtverhältnisse in Diskursen um Körper, Schönheit und Konsum liegen vorrangig binär zweigeschlechtlich vor und tolerieren gleich-

Nicht nur Körper, auch Sprache sind dabei Mittel sozialen Handelns, die soziale Praxis herstellen. Bourdieus Verständnis geschlechtlicher Differenz, die in sozialen Strukturen, Körpern und Sprache wirkt und diesen einverleibt ist, liegt in seinen ethnographischen Studien zur Kabylei begründet (vgl. Bourdieu 2015b: 48 ff.). Die Inkorporierung von (geschlechtlicher) Differenz im Körper ebenso wie die Macht der Worte in der Sprache von Gesellschaft sind Bestandteil Bourdieus Analysen. Entscheidend dabei ist der *symbolische* Charakter von Macht, der die soziale (Geschlechter)ordnung legitimiert und bestätigt über institutionalisierte Sprechakte ebenso wie über (symbolische) Adressierungen von Artefakten, Räumen und Körpern, und über Somatisierung in Körpern, in Gestik und Mimik (vgl. Audehm 2017: 678 f.).

Eine Analyse der symbolischen vergeschlechtlichten Machtformen und -effekte ist schließlich im pädagogischen Feld der Schule anzugehen, um neben (eventuell) didaktisch bewusst angewandter Geschlechterpädagogik auch die unbewussten, i. d. S. stillschweigenden Formen von vergeschlechtlichter Macht aufzuzeigen, die sich in sozialer Praxis durch Körper- wie Sprechakte (re)produzieren und Autorität legitimieren (vgl. Audehm 2017: 673).²³ Macht ist in sozialen Beziehungen jedoch nicht stabil gegeben, sondern feldspezifisch verschränkt in unterschiedlichen Machtformen, die sich in materiellen, physischen wie symbolischen Ordnungen asymmetrisch und hierarchisch verfestigen können (vgl. ebd.: 674). Die Anerkennung und die Reproduktion herrschender Geschlechterverhältnisse sind auf diese Ordnungen angewiesen, die durch Somatisierung vergeschlechtlichter Macht wirkt und auf den „*materiell-physischen und produktiven Charakter[s]* von Macht“ (Audehm 2017: 674) verweist. Bourdieu zeigt dies auf an Einsetzungsriten, die soziale Differenz festigen, sowie im Konzept sozialer Magie, welches die (unbewusste) Wirkmächtigkeit von Machtverhältnissen darlegt (vgl. Bourdieu 1990: 86 ff.) Die Anerkennung von Machtverhältnissen gelingt in Einsetzungsriten über die festschreibende Wirkung von Grenzziehungen bzw. symbolischen Differenzen, die als objektiv verstanden werden, zum Beispiel anhand von Titeln, Zulassungsprüfungen und geschlechtlichen Initiationsritualen (vgl. Bourdieu 1990: 85 ff.).

Schließlich wirken Einsetzungsriten identitätszuschreibend und -festigend und als „Kommunikationsakt besonderer Art“ (Bourdieu 1990: 87), der gleichzeitig qua Autorität diese Identität auferlegt und somit „mitteilt, was er ist und was er zu sein

zeitig als normabweichende geltende Formen von Androgynität als „Anderes“. Das *umfassendste* Machtverhältnis vergangener Jahrhunderte ist nach Connell auf Kolonisierung zurückzuführen, die auf der Hierarchie von race und Geschlecht beruht und aktuell direkt wie diskursiv weiterwirkt (vgl. Connell 2013: 110 ff.).

23 Zur Schule als Institution der Ausbildung und Konfrontation mit legitimen kulturellem und symbolischem Kapital vgl. Audehm 2001 sowie Bourdieu 1987.

hat“ (ebd.: 88). Im Habitus werden diese auferlegten symbolischen Differenzen gefestigt, was sich (auch) mittels Erziehung als Inkorporierungsarbeit vollzieht.

Der schon angeführte praktische Sinn von Akteur_innen, also das Wissen um angemessenes Verhalten, sowie ihre habituellen Dispositionen lassen Autorität und Identitätszuschreibung schließlich, sozialer Magie gleich, anerkennen und die Macht symbolischer Praktiken wirkmächtig werden (vgl. Audehm 2017: 680). Dies bedarf der Anerkennung der mit Autorität Sprechenden und des Gesagten in legitimen Formen als „Zeichen der Teilhabe an einer Institution oder am symbolischen Kapital einer sozialen Gruppe“ (Audehm 2017: 680).²⁴ Grenzziehungen erfolgen dabei willkürlich bei gleichzeitiger Ausweisung als natürlich und „erzeugen hierarchische Unterschiede, indem sie die sozialen Akteure als Subjekte mit bestimmten Eigenschaften kategorisieren und in soziale Gruppen einschließen“ (Audehm 2017: 681), wie die Einteilung in zwei Geschlechter vorzeigt, jedoch auch die Ausbildung eines vermeintlich natürlichen Geschmacks und eines bestimmten Stils als Mittel der Distinktion im praktischen Sinn (vgl. Bourdieu 1987). Bourdieu betont damit die „spontane, unwillkürliche, praktische Anerkennung wie auch Verkenning symbolischer Macht“ (Audehm 2017: 681) von Autorität, die durch die „performative Logik der Sprache“ (Bourdieu 2001: 150) maßgeblich ausgeübt und gestützt wird.²⁵ Diese Auffassung versteht Sprache und Sprechen als *historisch* und *sozial* bedingt und mit machtvollen Effekten und Wirkungen versehene, die zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit beiträgt. Gelingende performative Akte *erschaffen* somit, was sie aussprechen (vgl. Audehm 2001: 111 ff.). Sie schreiben sich in die Körper ein durch die Einverleibung sozialer Strukturen und zeigen sich als „körperliche Empfindung“ (Bourdieu 2001: 217) bspw. in Scham oder Schüchternheit.²⁶

24 Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital „tendiert (in unterschiedlichem Grade) dazu, als symbolisches Kapital zu funktionieren [...], wenn es explizite oder praktische Anerkennung erlangt: die Anerkennung als Habitus, dessen Strukturen den Strukturen des Raumes entsprechen, in dem er sich hervorbrachte. Mit anderen Worten: Das symbolische Kapital [...] ist nicht eine besondere Art von Kapital, sondern das, was aus jeder Art von Kapital wird, das als Kapital, das heißt als (aktuelle oder potentielle) Kraft, Macht oder Fähigkeit zur Ausbeutung verkannt, also als legitim anerkannt wird. Genauer gesagt: Das Kapital existiert und agiert als symbolisches Kapital [...] in der Beziehung zu einem Habitus“ (Bourdieu 2001: 311).

25 Der Begriff des Performativen ist auf die Sprechakttheorie Austins zurückzuführen. Als performative Sprechakte gelten diejenigen Äußerungen, die in der sprachlichen Handlung die Konstituierung des sprachlich Geäußerten vollziehen. Soziale Wirklichkeit ist diesem Verständnis zufolge performativ konstituiert (vgl. Hempfer/Volbers 2014: 7). Zur unterschiedlichen Weiterführung und Verbindung des Begriffs zu Performativität und performances vgl. Kapitel 2.2.3.

26 Auch das „Sprechen über Geschlecht“ wird in der vorliegenden Arbeit als soziale Praxis verstanden, die soziale Wirklichkeit herstellt und als Geschlechterpraktik von Schüler_in-

In der Somatisierung herrschender Geschlechterverhältnisse zeigt Bourdieu diese performative Logik auf: Geschlechterkörper werden ausschließlich in Relation zueinander und als „Produkt einer zugleich theoretischen und praktischen diakritischen Konstruktionsarbeit“ (Bourdieu 2017: 46), welche „das“ weibliche oder männliche Geschlecht als zum „vom anderen Geschlecht gesellschaftlich unterschiedener Körper, d. h. als männlicher, also nicht weiblicher, oder weiblicher, also nicht männlicher Habitus erzeugt.“ (ebd.: 46). Dies geschieht weniger in direkter pädagogischer Aktion als anhand von automatischen Effekten androzentrischer Ordnungsprinzipien, die diese männliche Ordnung durch die impliziten Erwartungen in Arbeitsteilung und individuellen wie kollektiven Alltagsroutinen in die Körper einschreiben und diese prägen (vgl. ebd.).²⁷ Diese physische und soziale (männliche) Ordnung profitiert von diesem Einteilungsprinzip qua vermeintlicher Natürlichkeit und zieht „generell Nutzen aus den biologischen Unterschieden im Sinne grundlegender Voraussetzungen, die es dann so aussehen lassen, als ob diese biologischen Unterschiede den sozialen Unterschieden zugrunde läge“ (Bourdieu 2017: 47).

Das Einteilungs- und Auffassungsprinzip in männlich und weiblich ist schließlich über die Körper, in Praktiken bis hin zu alltäglichen Gegenständen als Klassifizierungspraktik aufzufinden, was „sich auf den Gegensatz von männlich und weiblich zurückführen“ (ebd.: 57.) lässt und von Frauen wie Männern inkorporiert und anerkannt ist:

„Die Frauen selbst wenden jeden Sachverhalt und insbesondere auf die Machtverhältnisse, in denen sie gefangen sind, Denkschemata an, die das Produkt der Inkorporierung dieser Machtverhältnisse sind und die in den Gegensätzen, auf denen die *symbolische* Ordnung basiert, ihren Ausdruck finden. Ihre Erkenntnisakte sind eben dadurch Akte praktischer Anerkennung, einer doxischen Übereinstimmung, eines Glaubens, der sich nicht als solchen weiß und behaupten muß und der gleichsam die symbolische Gewalt <<macht>>, der er unterliegt“ (Bourdieu 2017: 63 f.).

Bourdies Habituskonzept schließt, entgegen vielfach angeführter Kritiken, die Handlungsfähigkeit von Akteur_innen i. S. von Transformationen und Flexibi-

nen an der Herstellung einer schulkulturellen Geschlechterordnung beteiligt ist. In der Analyse der Interviewaussagen von Schüler_innen wird das Sprechen über Geschlecht als soziale Praktik fokussiert (vgl. Kapitel 5.3). Das Sprechen über Geschlecht wird dabei nicht frei von gesellschaftlichen Bedingungen und allein in seinem sprachlichen Gehalt, sondern unter Berücksichtigung seiner gesellschaftlichen Bedingungen und Funktion als das Soziale konstruierend verstanden (vgl. Bourdieu 1990).

27 Bourdieu führt diese Einschreibung in die Körper in zahlreichen Beispielen aus der Kabylei, des Béarn und allgemein der französischen Gesellschaft in alltäglichen Körperhaltungen, Gestik, Mimik und damit verbundenen Routinen auf (vgl. Bourdieu 1979; 1987; 2012).

lisierung habitueller Dispositionen nicht aus. Zwar fokussieren Bourdieus frühe Arbeiten die Tradierung und Stabilität sozialer Verhältnisse durch habituelle Anpassungsleistungen. In seinen späteren Werken verlegt sich Bourdieus Interesse jedoch zunehmend auf die Krisenhaftigkeit und Nicht-Angepasstheit habitueller Dispositionen (vgl. Audehm 2008: 134 ff.). Bourdieu betont sowohl die Angepasstheit des Habitus als eine Art Sonderfall als auch dessen Trägheit (Hysteresis), die die spontanen Neigungen in einem diesen Neigungen nicht angemessenen sozialen Feld und dortigen Erwartungen zu Folge haben kann (vgl. Meditationen 2001: 204 ff.). So führen die generellen unterschiedlichen Lebensbedingungen samt unterschiedlichen Habitus zu Konfrontationen des Habitus mit „Aktualisierungsbedingungen“ (Bourdieu 2001: 206) abweichend von erlernten Bedingungen des Aktualisierens, d. h. unterschiedlicher sozialer Felder:

„In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind [...]. Sie zeichnen sich durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus, die je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität oder Rigidität schwankt“ (Bourdieu 2001: 207).

Schließlich weist Bourdieu explizit auf die Krisenhaftigkeit des Habitus hin, denn Akteur_innen haben in Situationen von „sehr raschen Deplazierungen im sozialen Raum [...] oft Mühe, die mit unterschiedlichen Zuständen oder Etappen verbundenen Dispositionen zu vereinen, und manchen von ihnen, und zwar oft gerade denjenigen, die dem früheren Spielstand am besten angepasst waren, gelingt es kaum, sich der neuen Ordnung zu unterwerfen“ (Bourdieu 2001: 207). Der Habitus kennt also „Mißlingen, er kennt kritische Momente des Mißverhältnisses und Mißklangs“ (Bourdieu 2001: 208) und in Relation zum sozialen Raum und sozialen Feldern stehend kann er als flexibel und „lernfähig“ aufgefasst werden, wenn

„die sozialen Systeme als offene Systeme und dynamische Spielfelder verstanden werden, die nicht allein anonymen Funktionslogiken folgen, denn habituelle Dispositionen manifestieren sich nach Bourdieu in den Praktiken der sozialen Akteure, in ihrer aktiven Teilnahme an sozialen Spielen“ (Audehm 2008: 137).

Das Erlernen der Spielregeln im sozialen Feld bedingt somit Transformationen habitueller Dispositionen (vgl. Audehm 2008: 137), und lässt schließlich auch Widerstand von Handlungsfähigkeit in widerständigen Praktiken von Akteur_innen erkennen (vgl. die Analyse widerständiger Praktiken von Schüler_innen in Kapitel 7).

2.2.3 Verschränkungen von Materialität und Geschlecht in performances

Butler knüpft an Bourdieus Ausführungen zur Flexibilisierung des Habitus in kritischer Absicht an.²⁸ Für Butler ist die Performativität und die Materialisierung im Körper entscheidend für die Geschlechterbildung. Sowohl performative (Sprech-)Akte als auch die Prozesse der Materialisierung bedürfen ständiger Wiederholung, und in dieser Wiederholungsanforderung liegt die Möglichkeit zur Verschiebung und letztlich zu widerständigem Handeln. So geschehen Veränderungen der Effekte von Sprechakten durch Umdeutungen der Akteur_innen (bei Butler: Subjekte), d. h. geänderte Intentionen des Sprechakts unter Berücksichtigung des spezifischen Kontextes (vgl. Butler 2006: 201).

Subjektwerdung und Geschlechtswerdung konstituieren sich laut Butler durch performative Akte in der Annahme der binären Geschlechterpositionen von Mann und Frau, beginnend mit der Bestimmung als Junge oder Mädchen. Performativität versteht Butler als „ständig wiederholende und zitierende Praxis“ (Butler 1997: 22). Butler führt Althusser's Begriff der Anrufung (auch Interpellation) an als

„ganz bestimmte Inszenierung des Rufes, wobei der Ruf als inszenierter im Verlauf seiner Exposition oder Darstellung seine buchstäbliche Bedeutung verliert. Der Ruf selbst wird auch dargestellt als Aufforderung, sich dem Gesetz anzuschließen, als Umwendung [...] und Eintritt in die Sprache der Selbstzuschreibung – ‚Hier bin ich‘ – durch die Übernahmen der Schuld“ (Butler 2001: 101).

Die Anrufung als gelingender Akt bleibt somit stets prozesshaft, fragil und angreifbar. Butlers Verständnis von Performance wie auch von Performativität betont die Notwendigkeit der Wiederholung von (Geschlechter-)Normen und das ständige Risiko der umdeutenden oder umfunktionierenden Annahme dieser Anrufungen durch die Akteur_innen selbst, wie beispielsweise in der Parodie oder Travestie (vgl. Tervooren 2001: 165; Butler 1991a).²⁹

Daran anknüpfend, weist Britta Hoffarth in ihrer empirischen Studie zu Körperpraktiken kosmetischer Chirurgie auf die Unbestimmtheit der Antwort auf die Gleichzeitigkeit mehrerer Anrufungen hin. So werden in den (antwortenden) Praktiken neben der möglichen Ausführung normativer Vorgaben auch „unbestimmte Signifikanten“ (Hoffarth 2018: 8) thematisiert, die „in ihren Widersprüchen je eigene Wirkungen entfalten“ (ebd.). Somit antworten Praktiken

28 Zur Kritik Butlers an Bourdieus Konzept des Habitus und der deterministischen Engführung von Handlungsfähigkeit vgl. Butler 2006; Audehm 2008.

29 Zur Überarbeitung Butlers theoretischen Konzepts von Performance hin zu Performativität vgl. Krämer/Stahlhut 2001: 47 ff. sowie Tervooren 2001.

„stets auf Anrufungen, in denen verschiedene normalisierte Kategorien (Weiblichkeit, *Weiß-Sein*, *Vermögend-Sein*) in unterschiedlicher Weise aktualisiert werden. Diese Normalisierungen stehen [...] z. T. in Konkurrenz zueinander. Es öffnet sich eine Kluft der Unbestimmtheit zwischen verschiedenen normalisierenden Anrufungen, in welcher sich immer auch Bedeutungen des Handelns entfalten, die so nicht erwartbar sind“ (Hoffarth 2018: 8).

So lässt sich im Anschluss an die Unbestimmtheit von Handeln (in Körperpraktiken) zudem die Produktion eines „Überschuss an Bedeutung“ (Hoffarth 2018: 7) konstatieren, der „nicht in der Dichotomie von Affirmation und Subversion aufgeht“ (ebd.). Vielmehr sei so „darauf verwiesen, dass die Anrufung insofern funktioniert, als sie zur Umwendung aufruft, die Art der Umwendung selbst jedoch nicht determiniert“ (Hoffarth 2018: 10). Verbunden mit dieser Einsicht ist die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer intersektionalen Analyseperspektive im theoretischen Zugang, was die Berücksichtigung der Konstruiertheit von Praktiken als subversiv und nonkonform umfasst (vgl. Hoffarth 2018: 13).

Geschlechternormen konstituieren Körper als geschlechtliche und materialisieren Geschlecht in Körpern, was jedoch nicht im Privaten der Akteur_innen geschieht:

„Obgleich es die individuellen Körper sind, die diese Bezeichnungen in Szene setzen, indem sie zu kulturell erzeugten Formen der Geschlechtsidentität (*gendered modes*) stilisiert werden, ist diese ‚Handlung‘ öffentlich: Sie hat eine zeitliche und kollektive Dimension, und ihr öffentlicher Charakter ist kein Zufall. Tatsächlich wird die Performanz mit dem strategischen Ziel aufgeführt, die Geschlechtsidentität in ihrem binären Rahmen zu halten“ (Butler 1991a: 206).

In der vorliegenden Arbeit bezeichnet performance nun eine „Ausdrucksform mit Aufführungs- und Inszenierungscharakter kultureller Handlungen“ (Schülelein 2021: 119). Performativität bringt demnach durch Handlungsprozesse soziale Wirklichkeit samt vergeschlechtlichter Akteur_innen hervor und ist durch Prozessualität, Ereignishaftigkeit und das Zusammenspiel von Publikum und Akteur_innen gekennzeichnet (vgl. Schülelein 2021: 119 f., weiterführend Butler 1991a, Wulf/Zirfas 2014). So werden in der Analyse von Schüler_innenpraktiken *gendered performances* und *widerständige performances* dargelegt, die im Rahmen der *heterosexuellen Matrix* bzw. im Widerstand gegen heteronormative Geschlechternormen fungieren. Widerständige performances finden in direkter Aushandlung in öffentlichen Arenen (vgl. Kapitel 6.2) zwischen einzelnen Schüler_innen sowie in Formen verdeckten Widerstands in Gruppenprozessen statt (vgl. Kapitel 6.3), deren materielle Dimensionen von Körpern, Räumen und Dingen graduell bedeutend zum Gelingen dieser performances beitragen.

Im so definierten Performance-Begriff wird sowohl Sprache als auch Körperlichkeit, d. h. körperliche Gesten, Haltungen und Bewegungen, als Aufführungsmittel verstanden. Verbunden werden dabei Geschlechternormen mit der situativen körperlichen Aufführung von Akteur_innen, als „Versuch, der Gleichzeitigkeit von konstitutiven Zwängen und Handlungsfähigkeit gerecht zu werden“ (Tervooren 2001: 179). Letztlich sind sowohl subversive als auch normstabilisierende Momente von Geschlechtersozialisation in Geschlechterpraktiken als *gendered performance* und *widerständige performance* aufzuzeigen.

Gerade die Bedeutung des Körpers für Geschlechterdarstellungen und -bildung in Praktiken lenkt den Blick auf deren materielle Dimensionen (vgl. Kapitel 5 und 6). Materialität trägt zu Geschlecht performativ bei und materialisiert sich durch „ihre habituelle als auch diskursive und technische Sedimentierung, d. h. ihre praktische Einbettung in habitualisierte Somatisierungen, Macht-Wissens-Komplexe sowie Gebrauchslogiken“ (Audehm 2020: 219). Die Frage nach *Verschränkungen* von Materialität und Geschlecht ist in der (technik- und naturwissenschaftlichen) Geschlechterforschung nicht neu und wird beständig weitergeführt (vgl. Haraways *Cyborg* 1995; zum Überblick Bath et al. 2005: 16 ff., Barad 2012).³⁰ Die vorliegende Arbeit fokussiert hinsichtlich des Materialitätsaspekts die Überlagerungen von Geschlecht und Materialität in Machtverhältnissen im pädagogisch gerahmten Setting aus praxistheoretischer Perspektive, d. h. die Geschlechterpraktiken von Schüler_innen in Verschränkung mit bzw. in ihrer Materialität. Gefragt wird, welche (graduelle) Bedeutung Dinge in Praktiken einnehmen, welcher Stellenwert ihnen im historisch-kulturellen Gesellschaftskontext und im situativen Gebrauch zukommt sowie welche Formen ihrer physischen und symbolischen Beschaffenheit vorliegen. Mit diesem Fokus bietet sich der Rückgriff auf das Verständnis von „Sozio-Materialität“ (Kalthoff et al. 2016a) und „*soziomateriellen Arrangements*“ (Alkemeyer/Brümmer 2013) an, um diese Verhältnisbestimmung im pädagogischen Setting der Ganztagschule in situ zu beobachten.

30 Als einflussreiche Vertreterin eines neuen feministischen Materialismus spricht sich Karen Barad für eine posthumanistische Performativität aus und versteht Materie nicht gesondert von Sozialem, sondern als *Intra-Agieren*, als „agentiv“ (Hoppe/Lemke 2015: 263), in und mit der Welt. So bilden sich komplexe Relationen unterschiedlicher Materialitäten (bzw. Akteur_innen), die im Ereignen stattfinden. In praxeologischer Absicht bedeutet dies, das ausschließliche Verständnis von menschlichen Subjekten hin zu unterschiedlichen materiellen Praxen zu verschieben und die eigene Beteiligung und Verantwortung am praktischen Vollzug radikal umzudenken (vgl. Völker 2017: 514; Barad 2012). Der agentielle Realismus (Barad 2012) betont die Relationalität der Beziehung von Subjekt und Objekt, die im Prozess entsteht. Sie erweitert somit Haraways Postulat eines notwendigen neuen feministischen Verständnisses von Objektivität und Wissenschaftsforschung (vgl. Haraway 1995; Kapitel 3) und regt zu produktiven Diskussionen wissenschaftstheoretischer Prämissen in Sozialwissenschaften und Geschlechterforschung an (vgl. Hoppe/Lemke 2015: 269 ff.).

Analysiert wird also, wie (sehr) materielle Dimensionen zu Geschlechterbildung und -darstellung als Momente von Geschlechtersozialisation beitragen in Momenten von Stabilisierung von bzw. Widerstand gegen Geschlechternormen. Die materielle Ordnung von Schulkultur wird in ihrer Indifferenz und ihren Überlagerungen in materiellen Dimensionen dargelegt in Geschlechterpraktiken der Schüler_innen.

2.3 Schulkultur und Ganztagschule

Im Folgenden wird der Schulkulturbegriff für die vorliegende ethnographische Analyse umrissen und mit dem theoretischen Verständnis von Schule in Verbindung gesetzt, bevor schließlich der Stand aktueller Ganztagschulforschung dargelegt wird, an welchen die vorliegende Arbeit anknüpft.

2.3.1 Schule als Sozialisationsinstanz und kulturelle Praxis

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive fungiert Schule als „Sozialisationsinstanz“ (Hummrich/Kramer 2017: 12), die die in der Orientierung an Helmut Fends „Theorie der Schule“ (1980) Funktionen von Qualifikation, Selektion und Legitimation innehat und damit wesentliche Institution gesellschaftlicher Reproduktion ist. Zusammenfassend ist Schule als Sozialisationsinstanz

„dadurch gekennzeichnet, dass in ihr Erfahrungen gemacht werden können, die in Auseinandersetzung mit anderen Sozialisationsinstanzen nicht gemacht werden. [...] Schule nimmt gegenüber den anderen Instanzen sehr deutlich die Doppelfunktion ein, Wissen *und* Normen zu vermitteln. Darüber hinaus geht es in der Schule darum, sich im Anspruch von Leistung und Begabung zu positionieren und sich insofern mit anderen Gleichaltrigen messen zu lassen. Während insbesondere in Familien- und Freundschaftsbeziehungen die Einzigartigkeit des Kindes/Jugendlichen bedeutsam ist, erfahren Kinder und Jugendliche in der Schule eine Homogenisierung: sie werden zu Ähnlichen; und damit geht zugleich ihre Wahrnehmung als heterogen unter spezifischen verallgemeinerbaren Kriterien (Milieu, Ethnizität, Geschlecht) einher“ (Hummrich/Kramer 2017: 26).

Schule ist damit ebenso wie die Familie eine beauftragte Sozialisationsinstanz, und die beiden Instanzen stellen gemeinsam mit Peers und Medien zentrale Sozialisationskontexte von Schüler_innen dar (vgl. Hummrich/Kramer 2017: 26). In diesem Kontext kommt Schule den Prinzipien von Leistungsbewertung und der Ausübung professionellen Handelns der Aufgabe grundlegenden Lehrens gesellschaftlicher Orientierungsmuster nach (vgl. Schütz 2015: 35). Damit erscheint sie

„als idealtypisch gesteigerte Gegenwelt zur familialen Interaktion, insofern sie zentrale Prinzipien der modernen Gesellschaft in gesteigerter Form repräsentiert und ihre Akteur_innen mit ihnen konfrontiert“ (Schütz 2015: 35).

Dieses Verständnis von Schule ist an Talcott Parsons' strukturfunktionalistischer Theorie ausgerichtet, dargelegt in „Die Schulklasse als soziales System“ (1968 [1959]). Schule als Subsystem von Gesellschaft übernimmt die Aufgaben von Sozialisation, als Vermittlung von gesellschaftlichen Werten zur Eingliederung und Rollenübernahme des Individuums in die arbeitsteilige Gesellschaft, und von Selektion, die Individuen bestimmten Berufspositionen in der Gesellschaft zuteilt. Schule ist somit Teil eines gesellschaftlichen Funktionszusammenhangs (vgl. Horstkemper/Tillmann 2016: 26 f.). Die Prinzipien von Selektion und Sozialisation werden von Schüler_innen nicht nur im Unterricht bzw. in der Schulklasse, die Parsons als Untersuchungseinheit fokussiert, sondern über diesen hinaus in der Schule als sozialem Erfahrungsraum erlebt und angeeignet abseits des Erlernens von Fachwissen, von institutionellen Regelungen von Hierarchie und Konkurrenz sowie der Beziehungsführungen zu Peers (vgl. Horstkemper/Tillmann 2015: 437).

Durch Praktiken wird die soziale Ordnung hervorgebracht, gefestigt und transformiert. Schule als soziale Ordnung wird dieser praxistheoretischen Auffassung entsprechend in ihrem ordnungsbildenden Prozess analysiert. Die soziale Ordnung der Schule ist (auch) eine pädagogische mit dem Ziel pädagogischen Handelns und in pädagogischem (institutionalisiertem) Auftrag (vgl. Reh et al. 2015: 302 ff.). Dabei setzt sich die soziale Ordnung der Schule nicht nur durch pädagogische Praktiken im unterrichtlichen Setting durch. Denn während Breidenstein (2006) anhand der Beobachtung von Unterrichtspraktiken die Differenzierung von peerkulturellen und schulkulturellen Praktiken im Schüler-Job *während* des Unterrichts vorweisen kann, gilt diese Differenzierung nicht für Praktiken außerhalb des Unterrichts und für über den Unterricht hinausreichende Praktiken der dort agierenden Akteur_innen. Stattdessen werden die Perspektiven von Schul- und Peerkultur und von „Schüler- und Peer-Sein“ (Schütz 2015: 57) in außerunterrichtlichen Bereichen und Zeiten in der Analyse fokussiert (vgl. Kapitel 4). Denn eine durchgängige Einteilung in eine (sogenannte) Vorder- und Hinterbühne oder Unterrichts- und Pausengestaltung verhindert die Analyse der Herstellung der einzelschulspezifischen Schulkultur durch die Akteur_innen innerhalb gegebener institutioneller Rahmenbedingungen. Gelenkt wird der Blick stattdessen auf die *einzelschulspezifischen* Möglichkeitsräume, die von Akteur_innen konstruiert, genutzt und reproduziert werden (vgl. Schütz 2015: 57).

Das Postulat von „Schule als pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend 1986: 275) stützt die Perspektive, Einzelschule in ihrer spezifischen Schulkultur zu

fokussieren.³¹ Diesem folgt die Hinwendung zum Schulkultur-Begriff, der Schule als symbolische Ordnung versteht und somit anschlussfähig an praxistheoretische ausgerichtete und ethnographische Analysen wird. Gelenkt wird der Forschungsblick somit auf die empirische Ausprägung von Schule (denn auf die vormalig pädagogischen Anforderungshaltungen an Schule) und auf die ganzheitliche, alle Akteur_innen umfassende Herstellung von Schule als aktiver, i.d.S. gelebter Schulkultur (vgl. Schütz 2015: 60). Die Analyse von Schulkultur umfasst somit die Ausbildung einer *einzelanschulspezifischen Schulpraxis im Vollzug* in Anlehnung an Till-Sebastian Idel:

„In einer rekonstruktionslogisch-methodologischen Fassung des Begriffs wird unter Schulkultur die sinnverfasste, sozial-distinktive Ordnung einer Schule verstanden, die von den schulischen Akteuren in spannungsreicher Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen des modernen Schulsystems symbolisch ausgehandelt wird und jeweils spezifische Lösungen der Strukturprobleme des modernen Schulsystems hervorbringt“ (Idel 2012: 149).

Schulkultur umfasst in dieser Lesart die Konstruktion des Sozialen sowie die Organisation des Sozialen anhand Symbolischem, die Kultur im praktischen Vollzug sinnstrukturierend konstituiert (vgl. Schütz 2015: 60). So führt Helsper aus, die symbolische Ordnung von Schule sei über ihre und in ihren „Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem“ (Helsper 2008: 63) zu erschließen: Während das Imaginäre die idealpädagogischen Modelle der einzelnen Schule und damit verbundene konstruierte Selbstentwürfe der Institution bezeichnet, meint das Reale strukturelle Vorgaben sowie professionelles pädagogisches Handeln. Das Imaginäre bezieht sich auf das Reale, welches auf höherer symbolischer Ordnung strukturiert ist wie z. B. die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems (vgl. Helsper 2008: 68). Diese sich zwischen Imaginärem und Realem ergebende Spannung wird im Symbolischen bearbeitet durch die schulischen Akteur_innen in „Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements“ (Helsper 2008: 68).

Zwar zielt auch die vorliegende Arbeit auf die Analyse des Symbolischen. Es wird jedoch die Materialität von Praktiken in den materiellen Dimensionen von Schulkultur erschlossen in Orientierung an einem Verständnis von Kultur und symbolischer Ordnung, die das in der Schule stattfindende pädagogische Geschehen als „kulturelle Praxis“ (Schubert 2005: 25) und damit als *Teil* von Kultur auffasst. Schule als Sozialisationskontext ist dabei eingebunden in gesell-

31 Zum Nutzen der Ergebnisse aus Einzelschulstudien für Schulentwicklung und -qualität vgl. Kapitel 8; weiterführend Fend 1998, Steffens/Bargel 2016.

schaftliche ökonomische wie soziale Prozesse, Entwicklungen und Diskurse. Gleichzeitig ist es für die vorliegende Arbeit relevant, ein im weitesten Sinne an ethnologischen Forschungsprämissen anknüpfendes spezifiziertes Kulturverständnis von z. B. Jugendkultur und Kultur der Zweigeschlechtlichkeit anzuerkennen und Schule als Ort zu verstehen, der Teilhabe an der je vorliegenden Kultur sowie kulturelle Formen dieser Teilhabe vermittelt (vgl. Schubert 2005: 27 f.). Kultur ist in diesem Verständnis als symbolische Praxis gefasst, „als Repertoire von Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit deren Hilfe sich Menschen über ihr Verhältnis untereinander, zu sich selbst, zu Natur und Gesellschaft verständigen“ (Schubert 2005: 30), die im offenen Prozess ausgehandelt und hergestellt wird. Diese Aushandlungsprozesse finden unter spezifischen, kulturellen Bedingungen statt, die es zu berücksichtigen gilt:

„In jeder Kultur existieren – beispielsweise pädagogische – Institutionen, soziale Arrangements, Praxisformen, in denen die dominierenden Orientierungen wenigstens teilweise gleichsam "vergegenständlicht" sind. Andererseits ergeben sich diese Bedingungen aus den Notwendigkeiten und Anforderungen des materiellen Lebensprozesses, den ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen. Kulturelle Formen werden in der Auseinandersetzung mit diesen Lebensverhältnissen gebildet und beständig neu geschaffen; sie werden mit der Veränderung dieser Verhältnisse über kurz oder lang aber auch neu und verändert formiert“ (Schubert 2005: 30).

Gleichzeitig werden kulturelle Formen nicht ständig verhandelt, sondern dienen ebenso der alltäglichen Orientierung als unhinterfragte und selbstverständliche Elemente der Alltagspraxis. Als kulturelle Strukturierungen sind sie habituell eingepreßt und verbleiben umso wahrscheinlicher im Unbewussten, je reibungsloser sie funktionieren. Kulturelle Selbstverständlichkeiten werden jedoch auch irritiert durch neue und unvertraute Situationen und können so in Prozessen der Auseinandersetzungen zu neuen kulturellen Formen und Mustern führen (vgl. Schubert 2005: 31).

Schule ist damit auch zu untersuchen als Raum, in dem sich eine spezifische Schulkultur als „relativ einheitlicher Zusammenhang von Orientierungsmustern, Erklärungs- und Bewertungsschemata, Kommunikations- und Reproduktionsmitteln reproduzieren kann“ (Schubert 2005: 134). Reproduktion bezeichnet hier die „Erneuerung“ der kulturellen Bestände und der kulturellen Formen mittels einer mehr oder weniger bewusst gestalteten gemeinsamen Praxis“ (ebd.), d. h. neben Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen werden „vor allem auch Formen des Umgangs miteinander, Gewohnheiten, Haltungen und Orientierungen, die nach dem gängigen kulturanthropologischen Verständnis für eine Kultur wesentlich sind“ (ebd.) reproduziert. Dies umfasst auch Formen von „Widerstand, Nonkonformismus oder Gleichgültigkeit“ (ebd.) gegen diese Reproduktion. Dabei finden im Zuge des nationalen Rahmens von Schule und der

vereinheitlichenden Kontextherstellung durch Beschulung innerhalb dieses Kontextes gesellschaftliche Reproduktionen von Differenzen und Ungleichheiten statt, weshalb gilt:

„Die Frage nach intrakulturellen Unterschieden kann daher nicht von der Frage getrennt werden, wie Jugend nicht zuletzt vermittelt Schule im nationalen Rahmen konstruiert wird. Denn das institutionalisierte Bildungswesen vereinheitlicht, indem es die vorhandenen sozialen und kulturellen Unterschiede in ein System individualisierter Chancenzuteilung überführt und indem es einen Rahmen schafft, in dem sich Jugend gleichermaßen konstituiert und differenziert“ (Schubert 2005: 135).

Daran anknüpfen lässt sich mit Bourdieu/Passeron (1971: 209 f.), die Schule als Ort der Reproduktion gesellschaftlicher (Klassen-)Verhältnisse verstehen, die im Zusammenhang mit bestimmten distinktiven Lebensstilen dominierender Muster, pädagogischen Handelns und pädagogischer Konzepte stehen (vgl. Hummrich/Kramer 2017: 164). Schließlich weist Idel darauf hin, in der Analyse von Schulkultur „normative Implikationen und das Verhältnis von Handlung und Struktur bzw. der Vermittlungszusammenhang zwischen Einzelschule und vorgelagerten Strukturbedingungen zu klären“ (Idel 2012: 149). Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, den Forschungsgegenstand Geschlechtlichkeit zu eruieren als „spezifische Erscheinung der kulturellen Formen, die eine Schule im Kontext der jeweils spezifischen Rahmenbedingungen ausbildet und die im Handeln der Akteur_innen hervorgebracht, verändert und/oder bestätigt wird“ (Schütz 2015: 62).

Anhand der ethnographischen Forschungsperspektive lassen sich im Erkenntnisinteresse vorliegender Arbeit sodann Normen und Aushandlungspraktiken von Geschlechtlichkeit als Teil von Schulalltag an der Ganztagschule in ihrer „einzelschulisch-kulturelle[n] Ausdrucksform“ (Schütz 2015: 62) in ihrer spezifischen Form von Differenzbearbeitung fokussieren. Gesellschaftliche Geschlechternormen sind in dieser Differenzbearbeitung in Verbindung zu schulischen und peerkulturellen Normen zu setzen und zu bearbeiten. In Orientierung an Schütz folgt die Arbeit damit einem Blick auf Schulkultur als „Klammer eines mehrperspektivischen ethnographischen Blicks“ (Schütz 2015: 62) auf die Bearbeitung, Ausgestaltung und Aushandlung von Geschlecht an der Ganztagschule.

Die vorliegende Arbeit nimmt schließlich auch die Kritik auf, Schulkulturforschung führe Schüler_innenschaft als „relativ homogener kollektiver Akteur“ (Bennewitz et al. 2015: 287) auf und berücksichtige die jeweils vorliegende Peerkultur nicht ausreichend (vgl. Bennewitz et al. 2015: 287). So ist Peerkultur zwar durch schulstrukturelle Vorgaben wie die Schulklasse und Leistungsanforderungen gerahmt, gleichzeitig jedoch ebenso von Fragen der Abgrenzung, Zugehörigkeit, In- wie Exklusionen und Selbstdarstellung und -wahrnehmung bestimmt (vgl. ebd.: 289). In der Verbindung von Peer- zu Schulkultur wird

sich der einzelschulspezifischen Ausbildung von Peerkultur angenähert durch die Berücksichtigung des schulischen Kontexts in der Differenz von Jahrgangsstufen, Unterrichts- zu Freizeitphasen und Peergruppen im Klassenverband, d. h. die schulstrukturelle Rahmung (vgl. Kapitel 4) ist Ausgangspunkt für die Erschließung peerkultureller Praktiken (vgl. Kapitel 5 und 6). Deutlich werden in der Analyse der vorliegenden Arbeit eben jene „Unterschiede in der Peerkultur“ (ebd.: 292) von Schüler_innen in der Ausgestaltung der spezifischen Schulkultur. In der Analyse von Schüler_innenhandeln gelingt somit die analytische Verbindung von Schul- zu Peerkultur, denn dieses bezieht sich sowohl auf schulische (strukturelle) Anforderungen als auch auf Anforderungen im Schulalltag (vgl. ebd.: 303 f.).³²

2.3.2 Ganztagschulforschung: Forschungslücke Geschlecht und Materialität

Als reguläre Schulform ist im deutschen Schulsystem die Ganztagschule erst seit Mitte der 2000er Jahre etabliert und im stetigen flächendeckenden Ausbau.³³ Verbunden mit dem Ganztagschulbau sind bildungspolitische Anforderungen der Verbesserung individueller Förderung von Schüler_innen sowie der qualitativ guten Betreuung von Schüler_innen, womit der Ganztagschule auch ein erweiterter Bildungs- und Erziehungsauftrag zugeschrieben wird (vgl. Reh et al. 2015: 19). Ebenso sind in diesem Diskurs Fragen von lebenslangem Lernen und der „Scholarisierung von Freizeit“ (Idel et al. 2009: 190) wiederzufinden.

Forschungsperspektivisch betrachtet, ist die quantitative Ganztagschulforschung mit dem quantitativen Ausbau dieser Schulform, den Kompetenzentwicklungen der Schüler_innen sowie der Haltung von pädagogischen Professionellen, Eltern und Schüler_innen befasst. Empirische Ergebnisse weisen hierbei sowohl die Tendenz zur weitgehenden Akzeptanz von Ganztagschule bei den involvierten Akteur_innen als auch den stetigen Ausbau dieser Schulform auf, wobei die mehrheitlich offene Form der Ganztagsausgestaltung, d. h. die anteilige Nutzung des Ganztagsangebots durch Schüler_innen, zu berücksichtigen ist (vgl. Reh et al. 2015: 21).

Qualitative Forschungen zur Ganztagschule sind einerseits an Diskursen von Schulklima, Wohlbefinden und Motivation von Schüler_innen ausgerichtet und analysieren Ganztagschule hinsichtlich familiär bedingter Defizitbehebung sowie der Grenzverschiebungen von Unterricht zu Freizeit ergo Öffentlichem

32 Die Analyse weist dabei Peerpraktiken als Schüler_innenpraktiken aus (vgl. Kapitel 6.4).

33 Zur bundesweiten Entwicklung der Schulform Ganztagschule und die damit verknüpften bildungspolitischen Ziele vgl. zum Überblick Prüß et al. (2008) sowie Schmalfeld (2013).

und Privatem (vgl. Schütz 2015: 35; Reh et al. 2015: 27). Festgestellt werden diesbezüglich „Effekte der Familiarisierung von Schule sowie der Informalisierung des Lernens und der sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden“ (Schütz 2015: 35) und die Integration, Pädagogisierung und systematische Nutzung von Freizeit in die bzw. der Schule (vgl. Idel et al. 2009: 179). Diesbezügliche Studien befassen sich unter anderem mit der Wirkung von ganztägiger Beschulung auf das soziale Umfeld der Schüler_innen, deren Familien und Freundschaften (vgl. Reh et al. 2015: 20).

Andererseits wendet sich qualitative Ganztagserschulung der mit der ganztäglichen Beschulung einhergehenden Ausweitung bzw. Neueinführung von Betreuungsaufgaben und Care-Arbeit³⁴, Erziehungsaufgaben und stärkeren Kooperationsanforderungen von pädagogischen professionell Arbeitenden sowie der involvierten Institutionen und Organisationen der Jugendhilfe, Jugendarbeit und schulischer Behörden zu (vgl. Idel et al. 2009). Studien in diesem Bereich liegen zur Professionalität in der Ganztagschule hinsichtlich Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben sowie der damit verbundenen Kooperationsanforderungen vor. Ethnographische Forschungen haben in diesem Kontext ein „Inventar familiarisierender Praktiken“ (Idel et al. 2012: 216 f.) konstatiert. Das schulische Mittagessen ist hierbei ebenso ein Beispiel der Übernahme familiärer Praktiken wie die zeitlich ausgeweiteten Betreuungsaufgaben über den Unterricht hinaus, die gesteigert werden im Zuge der Einrichtung inklusiver Schulen mit dazugehörigen Betreuungsaufgaben.

Bezüglich der mit der Einrichtung von Ganztagschulen und den dargelegten Veränderungen und eröffneten Möglichkeitsräumen finden qualitative (ethnographische) Forschungen zwar statt (vgl. Deckert-Peaceman 2009, Reh et al. 2015, Schütz 2015, Rose/Seehaus 2019). Aus geschlechtertheoretischer Perspektive fällt hingegen auf, dass Geschlechteraspekte sowohl in quantitativen als auch in qualitativen Ganztagserschulungsforschungen höchstens randständige Berücksichtigung finden³⁵.

Ausnahme bildet die ethnographische Studie von Budde/Blasse (2016), die die massive Übernahme von Care-Work im Zuge des Ganztagserschulungsaufbaus

34 Unter dem Begriff caring work wird seit den 1990er Jahren verstärkt die Debatte geführt um bezahlte wie unbezahlte sozial aktive Tätigkeiten der Sorge, die im Zusammenhang stehen zu Machtstrukturen und sozialen Ungleichheitsverhältnissen und gesellschaftlich lebensnotwendig sowie für wirtschaftliches Wachstum notwendig sind (vgl. Winker 2015: 22): „Care-Arbeit zielt auf die Unterstützung der Entwicklung, Wiederherstellung und Aufrechterhaltung von intellektuellen, körperlichen und emotionalen Fähigkeiten einer Person“ (Winker 2015: 22).

35 In groß angelegten Forschungsverbänden zu Ganztagserschulungsentwicklung wie der StEG-Längsschnittstudie von Fischer et al., die sich (auch) dem Wohlbefinden von Schüler_innen widmet, werden Geschlechterfragen, die über rein quantitative Erfassungen der Teilnehmenden hinausgehen, weitgehend außer Acht gelassen (vgl. Fischer et al. 2011).

und inklusiver Beschulung durch Frauen und damit eine Vergeschlechtlichung in Care-Tätigkeit von Schulbegleiter_innen konstatieren. Sie resümieren, dass mit der ganztäglichen Verwirklichung des Inklusionsanspruchs „Geschlechterdimensionen durch Care-Tätigkeiten im Unterricht zum Ausdruck kommen“ (Budde/Blasse 2016: 104), denn die auszuführenden Care-Arbeiten von Schulbegleitung haben „aufgrund ihres spezifischen Charakters eine symbolische Kopplung mit Weiblichkeit inne, die zu einer vergeschlechtlichten Kodierung führt“ (ebd.: 105). d. h., nicht nur in der quantitativen Erfassung zeigen sich Vergeschlechtlichungen, wie z. B. in dem Frauenanteil von 85 bis 97 Prozent der Schulbegleitungen in der von Budde/Blasse zitierten Studien. Auch aus geschlechtertheoretischer qualitativer Perspektive gelte es, die Entstehung der weiblichen Überrepräsentanz und der prekären Arbeitsverhältnisse und Status von Schulbegleitungen „in der Verknüpfung von Geschlecht der Beschäftigten, Tätigkeitsfeld und symbolischer Geringschätzung fürsorglicher Tätigkeiten“ (Budde/Blasse 2016: 105) zu analysieren.

Schließlich weist auch die Analyse von Schüler_innensozialisation an der Schule in ihrer Materialität die Forschungslücke Geschlecht aus, die in aktuellen Sozialisations- und Materialitätsforschungen ausbleiben (bspw. Hurrelmann et al. 2015; Bollweg et al. 2020).

Zusammenfassend liegt in der Ganztagschule ein pädagogisches Setting vor, in welchem differenzierte Tätigkeitsbereiche der Erziehung, Bildung und Betreuung ineinandergreifen. Diese bieten Gelegenheiten, ethnographische Suchspuren und Ausgangspunkte auszumachen, um Momente von Geschlechtersozialisation und die Geschlechterkultur der Einzelschule näher zu bestimmen. In Verhältnis gesetzt werden somit Ganztagschule, Geschlecht und Schüler_innen, indem Aspekte von Geschlecht in der Schule in organisationaler, symbolischer und alltagspraktischer Ausrichtung und in Praktiken schulischer Akteur_innen in ihrer Verflechtung und ihren materiellen Dimensionen analysiert und somit die einzelschulspezifische Ganztagschulkultur eruiert werden. Dieser mehrperspektivische Blick auf die Hervorbringung von Schulkultur wird in der vorliegenden Arbeit über die Analyse von Praktiken schulischer Akteur_innen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3) sowie von institutionellen und organisationalen Strukturen (vgl. Kapitel 4.1) eingeholt.

2.4 Zwischenfazit und Forschungsfragen der Arbeit

Der aktuelle, in Kapitel 2.3 dargelegte Forschungsstand der Ganztagschulforschung weist aus, dass materielle Dimensionen von Geschlecht nicht eingehend berücksichtigt werden. Die Arbeit schließt hier an, indem sie den Fokus auf materielle Dimensionen von Geschlecht an der Ganztagschule setzt. Dabei verortet sie sich innerhalb einer ethnographischen, erziehungswissenschaftlichen

Geschlechterforschung, die an theoretische Positionierungen von Sozialisation und Praktiken anschließt und einen spezifischen Materialitätsansatz von Sozio-Materialität in soziomateriellen Praktiken verfolgt. Möglich wird somit eine forschungsheuristische Ausrichtung anhand der Zusammenführung erläutelter Theorieansätze und Konzepte, die in der ethnographischen Analyse von Geschlechterpraktiken in ihren materiellen Dimensionen und in Verbindung zur einzelschulspezifischen Schulkultur erfolgt.

Leitend sind dabei folgende Fragen, die sich aus dem dargelegten Forschungsstand zu Geschlechterpraktiken und -sozialisation von Schüler_innen in der Ganztagschule in ihrer (schulkulturellen) Materialität ergeben:

- Welche (geschlechtsbezogenen) Schüler_innenpraktiken liegen im einzelschulspezifischen Ganztag vor? Um Ganztagschulleben in seiner Spezifik vor dem Hintergrund der Scholarisierung von Freizeit (vgl. Kapitel 2.3) zu analysieren, werden in der Datenerhebung im Feld weniger Unterrichtssituationen denn Pausen- und Freizeitphasen und außerunterrichtliche Angebote fokussiert.
- Welche Verbindungen von bzw. welches Verhältnis zwischen einzelschulspezifischen Schulstrukturen, Schulnarrativen und Schüler_innenhandeln lassen sich aus intersektionaler Perspektive eruieren?
- Welche Formen von Klassifikationspraktiken von Geschlecht führen Schüler_innen auf?
- Wie, wo und wann sind materielle Aspekte von Geschlechterpraktiken zu verorten und welche Bedeutung kommt diesen zu? Wie gelingt es, diese ethnographisch einzuholen und theoretisch einzuordnen?
- Welche Unterschiede liegen diesbezüglich bei Schüler_innen im Verlauf der Sekundarstufe I, d. h. von Klasse 5 bis einschließlich 10, vor – und welche Unterschiede sind im Vergleich materieller Aspekte auszumachen? Welche Einsichten folgen daraus für aktuelle Geschlechterverhältnisse?
- In welchem Verhältnis stehen somit Ganztagschulkultur und Geschlechtersozialisation von Schüler_innen unter Einbezug materieller Dimensionen?

Kapitel 3

Forschungsprozess

In diesem Kapitel wird der Forschungsprozess der vorliegenden Analyse dargestellt. Dazu wird zunächst die methodologische Rahmung vorgestellt, die als methodologische Grundlage der Analyse dient (Kapitel 3.1). So ist die Analyse methodologisch geprägt von ethnographischen Forschungsstrategien (Kapitel 3.1.2) unter Einbezug der Grounded-Theory-Methodologie (Kapitel 3.1.1). Beide Methodologien geben als Forschungshaltung bzw. -stil Orientierung im zirkulären Forschungsprozess und dienen der Entwicklung der ethnographischen Forschungsstrategie vorliegender Arbeit. Schließlich wird die forschungspraktische Anwendung der ethnographischen Forschungsstrategie vorgestellt, die auf das Forschungsvorhaben abgestimmt ist und sich während der Forschung prozesshaft entfaltet (Kapitel 3.2). Die der Zirkularität der Forschungspraxis entsprechende Einteilung in im Feld stattfindenden Datenerhebungsprozess (Kapitel 3.2.1) sowie am Schreibtisch ablaufenden Auswertungsprozess (Kapitel 3.2.2) zeigt den Forschungsprozess und die Anwendung methodischer Verfahren detailliert auf. Dabei wird die forschungspraktische Anwendung methodischer Strategien in den einzelnen Unterkapiteln in Kapitel 3.2 in Bezug gesetzt zu Felderfahrungen, Hintergrund- und Feldwissen sowie zu der Positionierung als Forscherin während der Feldforschung. Die Zirkularität der Forschung wird somit beispielhaft entlang der Feldforschungsphasen herausgestellt.

3.1 Methodologische Verortung

Um das in Kapitel 2 umrissene Phänomen von Geschlechtlichkeit an der Ganztagschule zu eruieren, wird Geschlechtlichkeit als Prozess erstens anhand des praxistheoretischen Zugangs im situativen Vollzug beobachtet und die Geschlechterpraktiken inhärente Logik analysiert (vgl. Kapitel 5-7), um zweitens zu theoriegeleiteten analytischen Reflexionen der erarbeiteten Ergebnisse zu gelangen (vgl. Kapitel 8). Die ethnographische Forschungsstrategie vorliegender Arbeit verschreibt sich einem explorativen und zirkulären Vorgehen sowohl in Datenerhebung als auch in der -auswertung und der prozessorientierten Daten- und Theoriegenerierung.

Mit dem Verständnis von Ethnographie als integrierter und methodenopportunistischer Forschungsansatz (vgl. Breidenstein et al. 2013: 34) werden Geschlechterpraktiken von Schüler_innen im Forschungsfeld Ganztagschule beschrieben. Es geht um die Herausstellung des impliziten, praktischen Wissens,

das den Praktiken innewohnt (vgl. Reckwitz 2003: 292). Goffmans Aussage „Es geht hier nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman 1971: 9) benennt diese praxistheoretische Ausrichtung.

Dieses Definitionsverständnis von Ethnographie gründet auf Entstehungszusammenhängen aus der Ethnologie, der Chicago School und der Alltagssoziologie (vgl. Breidenstein et al. 2013: 13 ff.) und nimmt die Beobachtung von alltäglichen Situationen zum Gegenstand. Dies zeigen z. B. Goffmans Analysen in „Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum“ (1971) und die Studien in „Interaktion und Geschlecht“ (1994) in der Beobachtung alltäglicher Situation detailliert auf. In der Alltagspraxis ist den Teilnehmenden das praktische Wissen nicht zugänglich, sondern stellt alltägliche Routine dar, die das Funktionieren des Alltags sicherstellt. Auch Geschlecht ist Körpern eingeschrieben und nicht ersichtlich, sondern kann aus der Beobachtungsposition zugänglich werden (vgl. Kapitel 2.1.2).

Im praxistheoretischen Zugang wird Geschlecht über die Beobachtung von Körpern und die mit ihnen verbundenen sozialen Prozesse zugänglich, die soziale Praxis von Geschlecht soll deshalb durch Beobachtung eingeholt werden. Diese Praxis ist geprägt von gesellschaftlichen Geschlechtervorstellungen und -normen und wird über Symbolsysteme transportiert (vgl. Kapitel 2.1.2; Connell 2013: 116 ff.). Geschlecht als historisch bedingtes, soziales Verhältnis unterliegt ständigen Veränderungs- und Tradierungsprozessen. In den alltäglichen Praktiken von Geschlecht werden diese Prozesse von Geschlechterverhältnissen in der vorliegenden Arbeit fokussierend beobachtet und Vergeschlechtlichungsprozesse sowie Inkorporierung von Geschlecht aufgezeigt (vgl. ebd., Kapitel 5–7). Die Beobachtung und Dokumentation des Alltags ist deshalb als methodologische Konsequenz die zentrale Erhebungsmethode (vgl. Breidenstein 2006: 19). Ebenso ist die dabei bestehende Gefahr der Reifizierung von Geschlecht zu reflektieren und dieser entgegenzuwirken (vgl. Kapitel 3.1.2).

Die Grounded Theory Methodologie gründet ebenso wie die Ethnographie auf der Chicago School mit der Basis der Feldforschung und der längerfristigen Feldteilnahme, was sich in der von Glaser und Strauss entwickelten ersten Grounded Theory in „Awareness of Dying“ 1965 [1974] zeigt und in „The Discovery of Grounded Theory“ 1967 als methodische und methodologische Aufarbeitung fortgeführt wird. Weitere Gemeinsamkeiten von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie liegen in der Bedeutung der Position der Forschenden im Forschungsprozess und des anfänglich offenen und sich im Verlauf fokussierenden Forschungsprozesses (vgl. Unterkofler 2016: 290 ff.). Die Beobachtung als zentrale Methode nimmt im Verlauf weiterer GT-Forschungen jedoch an Bedeutung ab zugunsten von Interviews. Dieser Entwicklung liegt die Haltung einer Datenoffenheit zugrunde, die in „all is data“ zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.: 295). GT-Methodologie wird ergänzend in der ethnographischen Forschungsstrategie im explorativen Vorgehen und in ihrem kreativen For-

schungsverständnis für die vorliegende Arbeit genutzt und in ihren für die Arbeit zentralen Grundzügen vorgestellt. Anschließend wird die erarbeitete ethnographische Forschungsstrategie dargelegt, indem grundlegende ethnographische Forschungsstränge in Bezug zum eigenen Vorgehen gesetzt und das Verfahren teilnehmender Beobachtung sowie Strategien der Verfremdung, die Problematik der Reifizierung und methodische Ergänzungen aufgezeigt werden.

3.1.1 Grounded Theory

Die für die vorliegende Arbeit Orientierung gebenden Strategien der Grounded Theory (GT) sind in „The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research“ von Glaser/Strauss (1967) zu verorten. Als Methodologie der Sozialforschung wird GT als „Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien“ (Strübing 2014: 10) bezeichnet.³⁶ In GT-orientierten Forschungen entstehen Datenanalyse und Theoriebildung in interaktivem Austausch:

„Das Label Grounded Theory unterstreicht also, dass den als Ergebnis präsentierten Theorien ein sozialer Prozess vorausgegangen ist, in dem in praktischen Aushandlungen Entscheidungen getroffen wurden, die in den Theorien als Einschreibungen präsent sind, aber nur unter Rekurs auf den Forschungsprozess wieder sichtbar zu machen sind“ (Strübing 2014: 10).

Daraus folgt zum einen, dass in GT³⁷-orientierter Forschung sowohl die Datenerhebung als auch die Datenauswertung und Theoriebildung zeitlich parallel erfolgen und die Prozesse funktional voneinander abhängen und unabgeschlossen bleiben (vgl. Strübing 2014: 11). Zum anderen ergibt sich daraus das Verständnis der forschenden Person als aktiv am Prozess beteiligt und somit nicht neutral, sondern anteilhabend an den einzelnen Prozessschritten bis hin zur Theoriebildung.

Forschungsgegenstand und Forscher_in stehen zudem in reziproker Beziehung während des Forschungsprozesses. Die Subjektivität des_r Forschers_in

36 Zur Ausdifferenzierung der Grounded Theory und des Verlaufs der sozialtheoretischen wie erkenntnislogischen Differenzen zwischen Glaser und Strauss/Corbin vgl. Strübing 2014: 65 ff.

37 Aufgrund der fortgeschrittenen Ausdifferenzierung der von Glaser/Strauss konzipierten Grounded Theory Methodologie kann nicht von „der“ (einen) Grounded Theory Methodologie gesprochen werden, vielmehr ist mit dem Begriff ein Forschungsstil beschrieben, der vielfältige Vorgehensweisen von Forschungen meint. So wird in dieser Arbeit mit dem Begriff der Grounded Theory (Methodologie) v. a. auf die Konzeption von Strauss/Corbin (1996) Bezug genommen, die in der deutschen qualitativen Forschungslandschaft stark rezipiert wird (vgl. Mey/Mruck 2011: 20).

soll durch die Rückbindung an die scientific community und die Anwendung von Forschungsregeln kontrolliert werden (vgl. Strübing 2014: 13). Diese Forderung, die Subjektivität der Forschenden zu kontrollieren, wird von Vertreter_innen der Grounded Theory kritisch diskutiert. Während z. B. Glaser die subjektiven Anteile der forschenden Person, deren Persönlichkeiten sowie Vorwissen, aus der Forschung möglichst heraushalten möchte, nehmen Strauss und Corbin die Unabgeschlossenheit von GT-Forschungen sowie die beruflichen wie persönlichen Erfahrungshintergründe der Forschenden dezidiert als Bestandteil der Forschung auf (vgl. Glaser 1978: 31, Strauss/Corbin 1996: 26 f.).

Im Ansatz der reflexiven GT nach Breuer et al. wird von Forschenden das Bewusstsein für und die Einbindung der Reflexion der Subjektivität im Forschungsprozess von Forschenden gefordert (vgl. Breuer et al. 2019: 84 ff.). Geeignete Formen und Instrumente dazu sind das „Forschungstagebuch, die Explikation der eigenen Präkonzepte, das Schreiben selbstreflexiver Memos, den selbstreflexiven Austausch in der Kooperation mit den Mitforschenden“ (Breuer et al. 2019: 122) sowie der „Austausch in geeigneten unterstützenden Gruppen-Kontexten: Interpretationsgruppen, Forschungswerkstätten, Kolloquiums-Veranstaltungen und Supervision“ (ebd.), welche die Selbstreflexion in GT-orientierten Forschungen einholen sollen. In diesem Verständnis wird die Subjektivität der forschenden Person stark gemacht, in die Forschung integriert und anhand methodischer Verfahren reflexiv eingeholt, während Strauss und Corbin einen zu starken und ständigen Einbezug von Fachliteratur und daraus resultierendem Hintergrundwissen im Forschungsprozess kritisch diskutieren. Sie erkennen darin eine Einschränkung der Kreativität von Forschenden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 32 f.).

Der zirkuläre GT-Forschungsprozess ist modellhaft in der zirkulären Abfolge von zu überprüfenden Vorannahmen, Erhebung, Auswertung, Vergleich, Sampling und Theoriebildung beschrieben. Die gebotene Offenheit für die Reformulierung von gegenstandsbegründeter Theoriebildung und die Verflechtung von Erhebung und Interpretation des Datenmaterials wird so zugelassen (vgl. Flick 2016: 128). Zwar gesteht Strauss den je individuellen Forschungsprozessen eine analytische Verfahrensoffenheit zu. Betont wird jedoch gleichzeitig das Codieren und Schreiben analytischer Memos als notwendig einzuhaltende Operationen (Strauss 1998: 33). Das ständige Vergleichen von Ereignissen und Phänomenen im Material ist im GT-Forschungsprozess grundlegend, um zu gegenstandsbezogenen theoretischen Konzepten zu gelangen, die schließlich theoretische Charakteristika von Kategorien, als theoretisches Konzept der Phänomene, generieren.³⁸

38 Da Methodologie und Methodik der GT sich bedingen bzw. aufeinander aufbauen, ist die Trennung der Darstellung von Methodologie und Methodik in diesem Kapitel aufgehoben. Die Darstellung der Anwendung bestimmter GT-Methoden (in Kombination mit

Die ursprüngliche GT-Konzeption von Strauss und Glaser wurde getrennt weiterentwickelt von Strauss und Corbin sowie von Glaser (vgl. Glaser 1992, Corbin 1998).³⁹ Inzwischen liegen ausdifferenzierte Weiterführungen vor (z. B. Clarke 2005, Charmaz 2006). So sind in Hinblick auf die aus den Daten generierende Theorie in der modifizierten GT nach Strauss/Corbin (1990) die Gütekriterien von Validität, Reliabilität der Daten, Plausibilität der Theoriegenerierung entscheidend. Ebenso wird die kritische Überprüfung der empirischen Grundlage von Forschungsergebnissen betont (vgl. Flick 2016: 502). Diese Kriterien werden im Forschungsprozess selbst und den damit verbundenen Verfahren des mehrstufigen Kodierprozesses und des theoretischen Samplings angewandt, die empirisch zu generierende Theorie also kontinuierlich überprüft im „iterativ-zyklischen Prozess[es] der Theoriegenese“ (Strübing 2014: 82). Statt Objektivität, Reliabilität und Validität, die Gütestandards quantitativer Forschung, sind in der qualitativen (GT-)Forschung Prinzipien der Reflexion und Perspektivebundenheit der Forschenden sowie Offenheit und Entwicklung des Gegenstands mit Rückbindung zur Theorie im Forschungsprozess vorherrschend. Qualitative Forschung ist in diesem Sinne an einem induktiven oder abduktiven, fragen- wie theoriegenerierenden Vorgehen orientiert denn an einem deduktiven Vorgehen zur Überprüfung zuvor aufgestellter Hypothesen (vgl. Steinke 1999: 131 ff.). Die Möglichkeit der Kombination mehrerer Datenerhebungs- und Analysekatoren trägt in GT-orientierten Forschungen zur Komptabilität von GT und Ethnographie bei (vgl. Charmaz 2011: 188).

Schließlich dient GT im ethnographischen Forschungsprozess konkret der Kontrolle hinsichtlich Fokussierung, Organisation und Strukturierung des Prozesses. So stehen in GT-Forschungen „rekonstruierbare Reaktionen und damit Handlungs- und Interaktionskontexte sowie -strategien im Fokus der Aufmerksamkeit“ (Tiefel 2005: 68), die durch ihren „Doppelbezug auf Prozesse und Handlungsstrukturen“ (Tiefel 2005: 73) die Erforschung von Geschlechtlichkeit ermöglicht. Anhand des Kodierens des empirischen Materials und des ständigen Vergleichens und Präzisierens werden Subkategorien von Kategorien ausgearbeitet, die strukturiert auf die Kontextbedingungen und Handlungsstrategien hindeuten. Die Erstellung des Kodierparadigmas erfolgt anhand von Memos, in welchen Codes konkretisiert und um weitere Textstellen und kontrastierende Vergleiche erweitert werden (vgl. Tiefel 2005: 70 f., Kapitel 3.2).

weiteren Methoden) erfolgt in Kapitel 3.2, in welchem die konkreten Verfahrensschritte von Kodieren, Memo-Schreiben, Sampling und Sättigung aufgezeigt werden.

39 Trotz der unterschiedlichen methodologischen wie sozialtheoretischen Positionen von Strauss und Glaser ab den 1990er Jahren ist die Anwendung von Verfahrensmitteln aus den unterschiedlichen Positionen innerhalb der Datenanalyse gemeinsam möglich und weiterführend (vgl. Strübing 2014: 66). Die vorliegende Arbeit führt diese Auslegung in der Datenanalyse fort (vgl. Kapitel 3.2).

Somit ermöglichen die GT-Analyseschritte von paralleler Datenerhebung und -analyse, Code- und Kategorienentwicklung aus den Daten und der Theoriegenerierung während der Datenerhebung und -analyse eine theoretische Weiterentwicklung in ethnographischer Forschung, indem die ethnographischen Ausarbeitungen in abstrahierenden Kategorien und theoretischen Erklärungen münden (vgl. Charmaz/Mitchell 2007: 162). Das Ziel qualitativer, interpretativer Forschung von „wissenschaftliche[r] Konstruktion von Wirklichkeit, die sich mit den Bedingungen und den Ordnungsformen menschlichen Zusammenlebens befaßt“ (Lueger 2000: 17) lässt sich anhand eines ethnographischen Forschungsansatzes realisieren. Dabei wird dieser Forschungsansatz hinsichtlich der wissenschaftlichen Gütekriterien in Verbindung zur methodologischen GT-Orientierung gesetzt.

Das Schreiben als Mittel der Theoriegenese nimmt zudem zentrale Bedeutung sowohl in GT-orientierten Forschungen als auch in ethnographischen Forschungen ein. Beide Ansätze verstehen Schreiben in analytischer Orientierung als kontinuierliche Tätigkeit des Forschungsprozesses. Ausgehend von den frühen Arbeiten Strauss' und Glasers, die stark einem ethnographischen Forschungsstil entsprechen, wird das Schreiben von und Arbeiten mit theoretisch-analytischen Memos herausgestellt (vgl. Strübing 2014: 88).

3.1.2 Ethnographische Forschungsstrategien⁴⁰

Die Konstituierung des Forschungsgegenstands „Geschlechtlichkeit in materiellen Dimensionen an der Ganztagschule“ erweist sich als methodische Herausforderung und wird über die Erforschung kultureller Praktiken von Geschlechtlichkeit eruiert. Der ethnographische Forschungsansatz ermöglicht die Konturierung des Gegenstands aus unterschiedlichem Datenmaterial und das Aufzeigen unterschiedlichen Ausdrucks des Gegenstands.

Entstehungszusammenhänge und Verständnis von Ethnographie

Ethnographie als Forschungsstrategie nimmt ihren Ursprung Anfang des 20. Jahrhunderts in der britischen und US-amerikanischen Anthropologie bzw. ethnologischen Kulturanalyse in der Analyse „fremder Kulturen“ fernab der „westlich-europäischen“ Welt. Diese Analysen erfolgten oftmals anhand mehrjähriger

40 Die vorliegende Arbeit nutzt durchgehend die Schreibweise von Ethnographie vor dem Hintergrund und im Wissen der Kritik Fabians am anthropologischen (bzw. ethnographischen) Schreiben im Zuge der Repräsentationsfrage (vgl. Fabian 1999: 340 ff.).

Feldforschungsaufenthalte.⁴¹ Die beiden weiteren Herkunftslinien liegen in der Subkulturforschung der Chicago School (vgl. Kapitel 2.1.1) sowie der Soziologie des Alltags (vgl. Breidenstein et al. 2020: 15). Alle drei Forschungsrichtungen sind als Erkenntnisstil ausgerichtet an sozial- und kulturwissenschaftlichem ‚Entdecken‘, und, mit diesem verbunden, am Unterscheiden von Vertrautem zu Fremden (vgl. ebd.). Die Metapher der Entdeckung ruft die Konnotation zur kolonialen Vergangenheit der Ethnologie hervor und erfuhrt innerfachlich wie darüber hinaus durch die Postcolonial und Subaltern Studies berechnigte Kritik (vgl. Berg/Fuchs 1993; Said 1978, Spivak 1988).⁴²

Ethnographie als „Kulturbeschreibung“ (Breidenstein et al. 2020: 36) beinhaltet erstens ein Verständnis von *ethno* als „theoretischen Kulturalismus mittlerer Reichweite“ (Breidenstein et al. 2020: 36). In diesem werden Individuen als unteilbare Einheiten in Form von Situationen, Szenen und Milieus beschrieben, „die über eine eigene Ordnung und Logik verfügen, aber nicht eine Gesellschaft als Ganze umfassen“ (ebd.). Zweitens bedeutet Ethnographie als Kulturbeschreibung eine kulturwissenschaftliche Analyse, die u. a. die Erscheinungsformen des Kulturellen in situierten Praktiken, in institutionellen Arrangements und in Objekten und Artefakten als Teil der materiellen Kultur analytisch fokussiert. Anhand der Ethnographie ist grundsätzlich die Erforschung sozialer Praktiken von Akteur_innen in ihrer alltäglichen Lebenswelt über verschiedene Sinnebenen möglich. Untersucht werden also die verschiedenen Sinnschichten einer sozialen Gemeinschaft, die aufgrund der Methodenoffenheit und des ethnographischen Methodenrepertoires besonders sensibel auf die Sinnschicht sozialer Praktiken Anwendung finden. Der Bereich impliziten Wissens der Teilnehmenden sozialer Praxis und der Vollzug von Praktiken kann somit erfasst werden (vgl. Breidenstein et al. 2020: 36 f.).

Aktuell sind in der deutschsprachigen Ethnographie mehrere ethnographische Forschungsstränge mit je unterschiedlichen Forschungsstrategien auszu-

41 Die kritische Aufarbeitung der Disziplinhistorie der Ethnologie erfolgte umfassend im Zuge der Rezeption postmoderner Theorien, der Frage der Repräsentation sowie im Anschluss an die writing-culture-debate (Clifford/Marcus 1986; vgl. Berg/Fuchs 1993: 11 ff., Breidenstein et al. 2020: 21.). Letztere beinhaltet die Diskussion und Weiterentwicklung der Darstellungsformen des Beobachteten. Diese Entwicklung geht einher mit der Methodendiskussion qualitativer Forschung, die von der Ethnographie als postmoderne Forschungshaltung stark geprägt wurde (vgl. Flick 2016: 300 f., weiterführend Hammersley 1992, Denzin/Lincoln 2000).

42 Vom Ansinnen, „fremde Kulturen“ zu entdecken und alleinig die mitgebrachten Wissensmaßstäbe an das Feld anzulegen, nimmt die vorliegende Arbeit Abstand. Ethnographisches Ziel ist hingegen, sich im Feld zurecht- und einzufinden und Relevanzen im Feld zu erkennen, d. h. sich der Befremdung der eigenen Kultur anzunähern und schon Vertrautes auf Distanz zu bringen (vgl. zur praktischen Anwendung ethnographischer Strategien der Befremdung Kapitel 3.2.1).

machen. So sind ethnographische Studien in Folge der Chicago School in erziehungswissenschaftlichen wie soziologischen Feldern anzutreffen, die als Ethnographie der Lebenswelt ausgerichtet sind (Honer 1993). Dabei ist die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in ihren Lebensstilen, Milieus und Szenen von Relevanz und trägt, mit Beginn der Chicago School, entscheidend bei zu unzugänglichen Alltagserfahrungen in der eigenen Gesellschaft, in der Vielzahl kultureller Felder an einem Ort bzw. in einer Stadt. So wird es möglich, in Subkulturen und spezialsprachlichen Gemeinschaften Fremdheitserfahrung zu machen und diese methodisch als fremde Kulturen zu verstehen (vgl. Breidenstein et al. 2020: 28). Ethnographische Wissenschaftsforschungen (Latour/Woolgar 1979; Knorr-Cetina 1984) führten schließlich zur Einsicht, dass Erkenntnisse aus dem ethnographischen Naturalismus nicht naturalistisch gegeben sind, sondern sozial hergestellt und die Wissensproduktion von der eigenen Forschungs- und Schreibpraxis durchdrungen ist, das Fremde somit auch Teil des Eigenen ist (vgl. Breidenstein et al. 2020: 29).

Die Forschungsausrichtung der Ethnographie als Alltagssoziologie setzt im Gegensatz zur Linie der Chicago School auf die zugänglichen, als unbekannt *zu betrachtenden* Bereiche von Alltagserfahrung. So wird das größtenteils Vertraute angesehen, als *sei* es fremd. Ziel ist nicht das nachvollziehbare Verstehen, sondern die methodische Befremdung, die das Vertraute auf Distanz zur beobachtenden Person bringen soll (vgl. Breidenstein et al. 2013: 25, Kelle 2004: 637). Das bis dato als selbstverständlich Verstandene soll damit zu einem fragwürdigen, fremden Gegenstand werden. Das Alltagswissen ist so verstanden Voraussetzung von Handlungsfähigkeit, denn erst in ungewohnten, fremden Situationen wird das Selbstverständliche krisenhaft herausgefordert (vgl. Breidenstein et al. 2013: 26). So ist eine Handlung laut Schütz sinnhaft, indem sie sich an vorherigen Entwürfen orientiert (vgl. Schütz 1974 [1932]: 5 f.).

In der Tradition der Ethnographie als Alltagssoziologie stehen neben Goffmans Studien zu Alltagsritualen der US-amerikanischen Mittelschicht auch Garfinkels Studien zur Normalität von Alltag (Garfinkel 1967). Garfinkels Studien begründen die ethnomethodologische Ethnographie, die die eigene Gesellschaft und das in ihr vorhandene Wissen im Sinne einer ethnologischen Kulturanalyse beobachtet. Um das Alltagswissen einer Gesellschaft soziologisch zu verstehen, muss die Analyse selbst, d. h. die Ethnosozologie bzw. Ethnomethodologie, reflektiert werden und Strategien der Verfremdung des Gegenstands sowie der Distanzierung der beobachtenden Person zur Anwendung kommen. Schließlich zeichnet sich die Ethnomethodologie durch die Hinwendung zum impliziten, verkörperten Wissen aus, welches als Wissensform das Alltagswissen ausdrückt. Befremdungstechniken sind auch deshalb die Konsequenz, um Alltagswissen aufzudecken und die Gegenstände in Distanz zu bringen (vgl. Breidenstein et al. 2013: 28 f.). In Folge der Ethnographie als Alltagssoziologie stehen erziehungswissenschaftliche Ethnographien, die Handlungen und inter-

personale Interaktionen in den Blick nehmen und innerhalb des symbolischen Interaktionismus sowie des Konstruktivismus zu verorten sind. Herausgearbeitet werden die doing-Prozesse der Teilnehmenden im untersuchten Feld anhand teilnehmender Beobachtung (z. B. Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004).

Seit circa 2000 bildet sich ein ethnographischer Forschungsstrang aus, der soziale Ordnungen als durch Handlungen figuriert versteht, die als Praktiken gefasst werden. Damit einher geht die methodische Ausweitung des Sammelns unterschiedlicher Daten. Diese Weiterentwicklung wird als praxeologische Wende bezeichnet (vgl. Budde 2015: 8). Als kulturtheoretisch informierte erziehungswissenschaftliche Ethnographien leisten sie einen Beitrag zu den Effekten von Praktiken in pädagogischen oder sozialen Kontexten. Sie zielen in der Analyse auf Strukturierungen des Sozialen abseits der offiziellen pädagogischen Programme im untersuchten pädagogischen Setting. Aufgezeigt werden dabei Hierarchien und Machtpraktiken (vgl. ebd.: 10; Breidenstein 2006, Budde 2010). Beobachtbare Phänomene von Handlungen werden in interpretativer Leistung als Praktiken markiert. Praktiken verweisen in diesem Verständnis auf soziale Strukturen des Beobachteten: Soziale Wirklichkeit entsteht in und durch Praktiken. Schließlich wird die Stabilität sozialer Strukturen verortet in der Routiniertheit von praktischem Wissen über implizite Regeln (vgl. Budde 2015: 14, zum Praktikbegriff Kapitel 2.2).

Praxeologisch ausgerichtete Ethnographien nutzen zur analytischen Absicherung, welche soziale Ordnung in Praktiken zum Ausdruck kommt und Handlungsweisen hervorruft, minimale und maximale interpretative Kontrastierungen (vgl. Budde 2015: 15). Für die ethnographische Forschung zu Materialität und Dingen als Gegenstand der Beobachtung und in ihrer Bedeutung im Zusammenhang des untersuchten Feldes bietet sich der praxeologische Zugang an (Breidenstein/Dorow 2015, Budde 2015). Es findet dabei eine Verlagerung von der Analyse interpersonaler Interaktionen hin zu Interaktionen mit materiellen Objekten statt (vgl. Budde 2015: 18).

Hinsichtlich der Forschungsgegenstände erfolgte in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zwar schon mit Muchows Studien zum Lebensraum des Großstadtkindes in den 1920er Jahren ethnographische Forschung. Allerdings entstanden erst wieder in den 1980er Jahren vermehrt ethnographische Studien in der Kindheits-, Jugend- und Schulforschung sowie in der Frauen- und Geschlechterforschung (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 303).

Eine Richtung erziehungswissenschaftlicher Ethnographie wendet sich der Funktion pädagogischer Sachverhalte und Felder zu und analysiert schulischen Alltag, auch aus Schüler_innensicht (Krappmann/Oswald 1995, Breidenstein/Kelle 1998). Dies umfasst auch die Ritualforschung (Wulf et al. 2001, Audehm 2007) und das Erforschen spezieller Teilwelten (Kalthoff 1997). Die pädagogische Ethnographie in Folge Zinneckers (1995) und Schützes (1994) hingegen

bezieht die Kinderperspektive verstärkt mit ein in die Forschung und hinterfragt Unterrichtspraxen (Heinzel 2001, Huf 2006). Schließlich sind hier auch die Arbeiten zu Fragen pädagogischer Praxis in pädagogischen Einrichtungen zu nennen (Cloos 2006, Rose/Schulz 2007; vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 304). Zusammenfassend ist zu unterscheiden in ethnographische Forschungen in pädagogischen Handlungsfeldern, die Handlungsfelder als Hintergrundfolie nutzen, und in erziehungswissenschaftliche Ethnographieforschung, die die Erziehungswirklichkeit fokussiert (vgl. Hünersdorf 2008: 29). Gemeinsamkeiten liegen in der Überwindung normativer Vorstellungen und in der Anerkennung von Adressat_innen pädagogischer Einrichtungen als Akteur_innen, deren Deutungs- und Handlungsmuster analysiert werden (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 305).

Speziell für die Sozialisations- und Jugendforschung sowie die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung bietet sich die Ethnographie an, um so die unterschiedlichen Erwartungen in Prozessen von Sozialisierungen aufzunehmen und die Perspektiven abseits des Erwachsenenblicks zugunsten jener von Kindern und Jugendlichen, bzw. Schüler_innen im Falle der vorliegenden Forschung, ernst zu nehmen und zu fokussieren (vgl. Dellwing 2015: 341). Damit ermöglicht Ethnographie den „Innenblick in die gelebten Praktiken der Sozialisation“ (Dellwing 2015: 335), denn geforscht wird dort, wo das zu untersuchende Phänomen sich ereignet. Dies setzt das Einlassen auf unterschiedliche Perspektiven voraus: Sozialisationsprozesse werden in ihrer Pluralität aufgezeigt, statt vereindeutigende Annahmen über die zu erforschende Gruppe in vermeintlich vorliegenden sozialisierenden Praktiken festzustellen. Ebenso wenig ist von gelingenden oder misslingenden Sozialisationsprozessen als feste Entitäten auszugehen. Hier lässt sich die Verbindung zur zweiten Generation der Chicago School ziehen, denn Ethnographen zeigen in detaillierten Darstellungen, Sozialfiguren als nicht von den normativ legitimen Praktiken einer Gesellschaft abweichend auf, sondern in der Etablierung einer Kultur von eigenem Wert (vgl. z. B. Becker 1963). Von Interesse ist also nicht deviantes Verhalten, sondern der Entwicklungsweg einer Person als individueller Sozialisationsprozess, der auch in der Position als Außenseiter_in und Teil einer abweichenden Gruppe als erfolgreich wahrgenommen werden kann. So wurden in Folge interpretativer Forschung der Chicago School milieuspezifische Sozialisationsverläufe aufgezeigt (vgl. Corsten 2020: 13 ff.).

Das genannte Einlassen auf unterschiedliche Perspektiven im ethnographischen Forschungsprozess ist verbunden mit einer grundsätzlich offenen Forschungshaltung, die von der „(Selbst-)Strukturiertheit des untersuchten Gegenstandes“ (Matt 2001: 39) ausgeht. Zwar rahmt die externe, zuvor ausgearbeitete Konzeptualisierung das Forschungsvorhaben, sie trägt dieses jedoch nicht im engen Sinne an das Datenmaterial heran. Ziel ist, die Selbststrukturierung des untersuchten Feldes in ihrer Pluralität und Kontextgebundenheit zu erfassen (vgl.

Dellwing 2015: 337 f.). So gilt der Forschungsanspruch der Offenheit sowohl gegenüber dem Feld und dem dortigen Alltag als auch gegenüber wissenschaftlichen Annahmen. Mit diesen Prämissen wird Ethnographie in der vorliegenden Arbeit methodenpluralistisch als „integrierter Forschungsansatz“ (Breidenstein et al. 2020: 38) verstanden (vgl. Kapitel 3.2). Gemeinsam bildet der forschungsintegrierte methodische Ansatz mit dem Gegenstand soziale Praktiken, dem Schreiben in Form der Versprachlichung impliziten Wissens sowie der Feldforschung als Methode unmittelbarer Erfahrung die „vier Markenzeichen der Ethnographie“ (Breidenstein et al. 2020: 41). Diese werden nun hinsichtlich des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit forschungsstrategisch skizziert.

Strategien teilnehmender Beobachtung und ergänzende Verfahren

Feldforschung als Forschungsmethode hebt sich durch ihre lange Dauer von mehrjährigen, mindestens mehrmonatigen, Feldforschungsphasen von anderen qualitativen Datenerhebungsverfahren ab. Der langfristige Feldaufenthalt führt zu steigenden Felderfahrungen der Forschenden, die in angereichertem Hintergrund- und Kontextwissen münden und erhobenen Daten dementsprechend Sinn zuweisen lässt (vgl. Breidenstein et al. 2013: 34 ff.).⁴³

Zentrales Verfahren von Feldforschung und Datenerhebung im ethnographischen Forschungsprozess ist die Teilnehmende Beobachtung, die auf die Beobachtung der Herstellung von Wirklichkeit im praktischen Vollzug abzielt. Teilnehmende Beobachtung als zentrale ethnographische Forschungsmethode ist auf die Beobachtung im Feld angelegt und rekuriert somit auf die Felderfahrung, die ausschließlich in situ realisiert werden kann. Es geht um die Beobachtung von Bestandteilen alltäglicher Lebenswelt, die die Erfahrung der forschenden Person erst erfahrbar machen. Subjektivität wird somit zum notwendigen Teil der Forschung, der zentral im und konstitutiv für den Forschungsprozess ist. Beobachtungsinteresse liegt nicht auf einem intentionalen Sinn oder der Häufigkeit, sondern auf dem Phänomen „menschliche Handlungen“, was nicht auf interpersonale Prozesse begrenzt sein muss (vgl. Budde 2015: 12 f.).

Die sinnliche Unmittelbarkeit, d. h. die sinnliche Erfahrung in der direkten Begegnung, wird im Feld mittels teilnehmender Beobachtung eingeholt, die auf allen körpersensorischen Ebenen ausgerichtet ist. Sie betrifft jedoch auch den sozialen Sinn der forschenden Person, also die Fähigkeit zu verstehen, sich vertraut zu machen und zu fokussieren. Auch das Einnehmen einer distanzierteren Haltung von gemachten sinnlichen Erfahrungen ist notwendig (vgl. Breidenstein et al. 2013: 71).

43 Davon hebt sich die fokussierte Ethnographie ab, die sich durch kurze Feldaufenthalte und gleichzeitige datenintensive Erhebung auszeichnet, was durch den hohen Einsatz technischer Instrumente unterstützt wird (vgl. Knoblauch 2001).

Schließlich ist die reflektierte Auswahl und Aufsuchung von Beobachtungsmöglichkeiten notwendig. Beobachtungspositionen und die Eingebundenheit im Feld, d. h. das Maß der Teilnahme der beobachtenden Person, sind dabei feld- und forschungsinteresseabhängig. Die teilnehmende Beobachtung zeichnet sich gerade durch das Bewegen im Feld aus, im Gegensatz z. B. zu Standkameras in videografischen Forschungen. Dadurch können verschiedene Perspektiven eingefangen und verschiedene Orte aufgesucht werden. Strategien teilnehmender Beobachtung, die in der vorliegenden Arbeit zum Einsatz kamen, sind jene von *Wiederholung* (Beobachtung zu gleicher Zeit und Ort, um Geschehnisse wiederholend zu beobachten) und *Mobilisierung* (zeitliches und räumliches Folgen der Feldteilnehmenden). *Fokussierungen* wurden als Strategie zudem angewandt in zeitlicher, räumlicher und thematischer Perspektive.

So wich die anfängliche Offenheit der teilnehmenden Beobachtung, die z. B. die Beobachtung von Unterrichtsstunden mehrerer Klassenverbände und der thematisch unbegrenzten Unterrichtsfächer umfasste, der Fokussierung auf zwei Klassenverbände, die jeweils zu bestimmten (Pausen-)Zeiten und Unterrichtsstunden sowie an bestimmten Orten aufgesucht wurden (vgl. Kapitel 3.2). *Perspektivwechsel* erfolgten in der teilnehmenden Beobachtung bestimmter Personengruppen (Schüler_innen, Lehr- und Fachkräfte, Personen in Leitungsfunktionen) sowie innerhalb der Klassenverbände (Arbeitsgruppen, Peer Groups), die neue Sichtweisen und Wahrnehmungen auf Geschehnisse gaben, die Perspektive der Ethnographin erweiterten und zu eigenen neuen Perspektiven führten (vgl. Breidenstein et al. 2013: 79).

Die teilnehmende Beobachtung erfolgt jedoch nicht erst mit einsetzender bewusst ausgewählter Fokussierung selektiv, sondern ist grundständig selektiv und notwendigerweise komplexitätsreduzierend. Mit Schütz wird hier auf die Wahrnehmung in teilnehmender Beobachtung als Rekonstruktion *alltäglicher* Rekonstruktionen verwiesen (vgl. Schütz 1974: 158, Unterkofler 2016: 296). Es geht vielmehr darum, den *Prozess der Selektivität* von Wahrnehmung im Rahmen teilnehmender Beobachtung zu reflektieren (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 313).

Das Ziel der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amman/Hirschauer 1997: 7) wird zwar zentral durch teilnehmende Beobachtung ausgeführt, jedoch um weitere methodische Zugänge zum Feld ergänzt. Diese Zugänge sollen die soziale Wirklichkeit konstituierenden Prozesse und Praktiken erfassen, die in ihrer Situiertheit und Fluidität vonstattengehen (vgl. Dellwing 2015: 336). So wurden Dokumentanalysen, die das Forschungsfeld in seinen Prozessen und Vorgängen erfassen, als auch ethnographische Gespräche angestellt (vgl. Kapitel 3.2.3). Ziel ist die Darstellung der Welt der Feldteilnehmenden und die das Feld leitende und herstellende Strukturiertheit unter der Prämisse „What the hell is going on here?“ (Geertz 1983) im Modus „dichter Beschreibung“ (ebd.).

So erfolgte der ethnographische Forschungsprozess mit der Ausrichtung der Fragestellungen auf die Beschreibung und Bedeutungsherstellungen im untersuchten Feld. Zur Beantwortung von Forschungsfragen kamen Strategien der Fall- bzw. Materialauswahl und -fokussierung schrittweise zur Anwendung. Die Interpretation des Materials erfolgte anhand von Codierungen und Sequenzen (vgl. Flick 2016: 294).

(Selbst-)Reflexivität und Perspektivität im Forschungsprozess

Wissenschaftliches Wissen als „situated knowledges“ [situiertes Wissen] (Haraway 1988: 581) ist grundsätzlich bedingt sowie sozial und kontextuell eingebettet. Wissenschaft ist nicht objektiv und universell, sondern verortet im wissenschaftlichen Feld, partikular, verkörpert, lokal und begrenzt. Statt vermeintlicher Objektivität ist die Aufnahme und Verbindung verschiedener Perspektiven das Ziel. Dementsprechend sind Forschungsobjekte Akteur_innen (vgl. Haraway 1988: 592). Wissensgenerierung unterliegt zudem der grundsätzlich kontextuellen und wiederholt kritischen Prüfung. Die Dekonstruktion und Interpretation des vorherrschenden Wissens erfolgt zur Prüfung von Wissensbeständen (vgl. Haraway 1988: 584). So ist das Wissenschaftsverständnis der vorliegenden Arbeit nicht an der Generierung allgemeiner, universell gültiger abstrakter Theorien orientiert, sondern von der Hervorbringung von *kontextuell bedingtem, situiertem Wissen* geleitet (vgl. Kapitel 2.1).

Dieses Verständnis nimmt Einfluss auf die Perspektivität der Forscherin. Besonders das verkörperte Wissen, welches die Einflussnahme durch Forschende auf die Wissensproduktion und den zu beobachtenden Forschungsgegenstand benennt, ist für die Ausrichtung der ethnographischen Forschungsstrategie entscheidend: Als Forscherin wird eine partiale Perspektive eingenommen und im Sinne feministischer Objektivität Forschungssubjekt und -objekt nicht aufgespalten, sondern Wissen begrenzt verortet und situiert (vgl. Haraway 1995: 82). Dies hat nicht nur Strategien der Überprüfung der Wissensgenerierung zur Konsequenz, sondern weitere methodische Konsequenzen im Forschungsprozess im Feld.⁴⁴

44 Während Haraway Wissen als zeitlich gebunden, unabschließbar und partial versteht, ist Wissen bei Bourdieu soziologisch zeitlich-räumlich gebunden sowie als praktisches Wissen und Erfahrungswissen konzipiert. Barad schließlich führt Haraways Ansatz von Interferenz (Haraway 1997, Barad 2007), von Überlagerungen und Überschneidungen von sich begegnender Wellen, fort im agentellen Realismus, der die Dynamik und das Entstehen im Ereignen von menschlichem und nicht-menschlichem Handeln als Intra-Agieren bzw. Intra-Aktivität betont (vgl. Trinkaus/Völker 2013: 455 f.). In der vorliegenden Arbeit wird Barads Weiterführung als wissenschaftstheoretische Anregung und eindringliche Erinnerung genutzt, ethnographische Postulate von Partialität, Relationalität, Selbstreflexion und das Risiko der Reifizierung zu berücksichtigen. Auf methodologischer

So ist die Offenheit für Zugang und Rolle im Feld relevant. Diese sind flexibel und situativ und umfassen die Verschiebung bzw. Neujustierung von Forschungsidee und Forschungsfragen. Neben Offenheit und Flexibilität ist Bescheidenheit von ethnographisch Forschenden erforderlich. Ethnograph_innen sollten gewillt sein, „sich überraschen zu lassen und von [seinen] vorgefassten Interpretationen abrücken. Dies ist allerdings erst dann möglich, wenn ein intensiver Kontakt zu den betreffenden Menschen besteht“ (Girtler 2001: 19). Dies spricht für die phasenweise intensive Feldforschung als *Eintauchen* ins Feld (vgl. Flick 2016: 287).

Dieses Eintauchen in die Alltagswelt der zu Erforschenden wird zur praktischen Erfahrung. Regeln, Abläufe und Prozesse der sozialen Konstitution von Bedeutungen im Feld werden durch Teilnahme in Form teilnehmender Beobachtung erlernt. Diese praktische Erfahrung wird zur Felderfahrung in dem Sinne, dass „die eigenen Wahrnehmungen zur Untermauerung der Analyse herangezogen werden können, ohne dass das dem Feld Fremdkategorien auferlegt“ (Dellwing 2015: 341). Bourdieu weist auf die Relevanz von (Primär-)Erfahrung hin, die zur Akzeptanz der weltlichen Gegebenheiten führt, und bestärkt in diesem Zuge Forschende darin, „über die bloße Beschreibung hinauszugehen und die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit dieser doxischen Erfahrung“ (Bourdieu 1993: 367) zu stellen. Der Vorteil der „Fremderfahrung“ (ebd.) von Ethnograph_innen liegt „in der unmittelbaren Entdeckung, daß diese Bedingungen keine universelle Geltung besitzen“ (ebd.), was zur Selbstreflexivität zu nutzen ist:

„Reflexivität praktizieren heißt das Privileg, eines willkürlich der Mühe der Objektivierung enthobenen erkennenden ‚Subjekts‘ in Frage stellen. Es heißt daran arbeiten, daß das empirische ‚Subjekt‘ der wissenschaftlichen Praxis in die Begriffsbildung der vom wissenschaftlichen ‚Subjekt‘ konstruierten Objektivität eingeht – insbesondere durch seine Situierung an einem bestimmten Punkt des sozialen Raum-Zeit-Kontinuums –, und sich damit ein schärferes Bewußtsein und eine weitergehende Beherrschung der Zwänge verschaffen, die sich vermittels alldessen geltend machen, was das wissenschaftliche ‚Subjekt‘ mit dem empirischen ‚Subjekt‘ verknüpft: mit seinen Interessen, Trieben, uneingestandenem Voraussetzungen, kurz all dem, womit es brechen muß, um sich selbst zu konstituieren“ (Bourdieu 2001: 153).

Wenn Bourdieu hier auf Entstehungsbedingungen von Objektivierung durch das Subjekt und dessen Situierung und die Verknüpfung von wissenschaftli-

Ebene dient Haraways Ansatz hingegen zur Orientierung, während mit Bourdieus Ansatz die Praxis erforscht wurde, sodass Haraways Verständnis des Situiereten Wissens als Chance der Vermittlung von Bourdieu zu Barad dient.

chem mit empirischem Subjekt hinweist, so folgt daraus für die Selbstreflexivität der Erkenntnisproduktion (auch) von Subjektkonstitution:

„Es gilt, in dem durch die Wissenschaft (als sozialer Raum und Feld) konstruierten Objekt die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit des ‚Subjekts‘ und seines Konstruierens von Objekten [...] auszumachen und damit die sozialen Grenzen seines Objektivierens ans Licht zu bringen. [...] Denn jedem Fortschritt in der Erkenntnis der gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion wissenschaftlicher ‚Subjekte‘ entspricht ein Fortschritt in der Erkenntnis des wissenschaftlichen Objekts und umgekehrt“ (ebd.: 154).

Im Forschungsverlauf der vorliegenden Arbeit wurden aus einer daran orientierten Haltung der Selbstreflexivität die theoretischen Zugänge zum Forschungsgegenstand und zum methodischen Vorgehen nach Interpretationen des Materials geprüft und modifiziert sowie Fragestellung und Erkenntnisinteresse geschärft.

Ethnographische Feldforschung setzt demnach erstens auf die Anwesenheit im Forschungsfeld als Grundbedingung, um zweitens die Binnenperspektive der zu erforschenden Gruppe einzunehmen, ohne den Anspruch einer universell gültigen Darstellung der *doxa* zu formulieren. Dies verlangt einen Perspektivenwechsel, um den *native's point of view* zu verstehen (vgl. Breidenstein et al. 2020: 20; Bourdieu 1993: 368).⁴⁵

Schließlich zielt die Ethnographie durch partielles Vertraut-Machen, im Prozess der „partiellen Enkulturation“ (Amann/Hirschauer 1997: 27), auf das Verstehen des zu erforschenden Unbekannten. Damit geht jedoch auch stets ein Vorverständnis der zu erforschenden Welt voraus (vgl. Breidenstein et al. 2013: 21). Dies ist im Fall ethnographischer Forschung in der Schule besonders relevant, denn dort kann die Ethnographin nicht ausschließlich die Position als teilnehmende Beobachterin in der Einnahme der Rolle als Schülerin oder (Hilfs-)Lehrerin erfüllen. Während ersteres partiell zumindest in Unterrichtsstunden vollzogen wird, ist letzteres mit zweifelhaften Gütekriterien von Forschung verbunden. Ethnograph_innen in pädagogischen Handlungsfeldern werden unmittelbar in die Routinen des Handlungsfeldes eingebunden: Sie wechseln

45 Aus posthumanistischer Perspektive hingegen ließe sich hier mit Barad im Begriff der Interferenzmuster anschließen, der Effekte von Intra-Aktionen beschreibt, die aus materiell-diskursiven Verschränkungen von Akteur_innen hervorgehen: In Intra-Aktionen konfigurieren sich Machtverhältnisse, Unterschiede und Ausschlüsse, an welchen *Praktiken der Wissensgenerierung* beteiligt sind und durch diese reziprok geformt (vgl. Völker 2013: 234). Die Mitverantwortung und -beteiligung dieser Praxis gilt es zu reflektieren als kritische Praxis der Auseinandersetzung [engagement], die Beobachter_in ist „Teil des differentiellen Werdens der Welt“ (Barad 2013: 58). Forschung wird demnach als partizipative Forschung mit der Position der Forschenden als „entdeckender Position“ aufgefasst.

zwischen distanzierender und teilnehmender Position und nehmen, den Feldregeln entsprechend, eine Ko-Akteurschaft von pädagogischem Geschehen ein (vgl. Cloos 2008: 207). So konnte in Feldsituationen vorliegender Arbeit z. B. die Teilnahme am Tischtennispiel oder die Beantwortung von Fragen während Gruppenarbeiten zwar verweigert werden. Dies hätte jedoch zu einem Vertrauensverlust geführt und wäre von Feldteilnehmenden als Distanzierung aufgefasst worden. Die Teilnahme am (pädagogischen) Geschehen macht die Position als Schülerin (im Spiel) sowie die Position als Hilfslehrerin (in der Aufgabenhilfe) erfahrbar. Ihr Handeln wird besonders in der Position als Hilfslehrerin als pädagogisches eingeordnet, das den schulischen Feldregeln entspricht, und wird keineswegs nur von Lehrkräften, sondern auch von Schüler_innen eingefordert. Dazu trägt das Wissen der Feldteilnehmenden über die berufliche Ausbildung der Forscherin als Pädagogin bei.

Die Teilnahme in der Mehrfachrolle als Erwachsene, Forscherin und Pädagogin und die spezifischen Aufforderungen im Feld an die Ethnographin führen somit zu Erkenntnissen über die Regeln des Feldes und zur Nachvollziehbarkeit des Handelns der Feldteilnehmenden. Gleichzeitig erschließen sich über Positionierungen, über das Präsentieren von Feldwissen und von Rollen der Feldteilnehmenden die Feldregeln und -relevanzen. Die Ko-Akteurschaft durchzieht den Forschungsprozess und findet Eingang in Felddaten. Das damit verbundene Ausloten der Position im Feld und das Erlangen des Vertrauens der Feldteilnehmenden samt Vereinnahmungsstrategien und Interventionsorientierung wird im Sinne des reflexiven Forschungsprogramms vorliegender Arbeit reflektiert (vgl. Cloos 2008: 215 ff.; vgl. 3.2).

Strategien der Befremdung und Objektivierung

Ziel von Ethnographie ist die Erforschung der vermeintlich vertrauten Alltagswelten in nächster Umgebung, d. h. in ihren Besonderheiten der Alltagspraxis (vgl. Flick 2016: 299). Das nötige Eintauchen ins Feld und die geforderte Distanznahme zum Feld stellen dabei eine Herausforderung dar, der sich mittels Befremdungs- und Objektivierungsstrategien gestellt wird. Es geht darum, die geforderte Haltung zwischen Eintauchen und Distanzieren zu reflektieren und die „Verschränkungen von empirischen Positionierungen, methodischen Entscheidungen und theoretischen Reflexionen“ (Audehm 2008: 69) bewusst wahrzunehmen, die „die besondere ethnografische Position von verstehendem Nachvollzug einerseits und reflexiver Konfrontation andererseits auch gegenüber einem vertrauten Feld in einer nichtfremden Kultur tatsächlich durchhalten lässt und nicht allein situationsabhängigen Schwankungen unterliegt“ (ebd.).

Deshalb wurden in der vorliegenden Arbeit der theoretische Hintergrund und das methodische Vorgehen in Bezug gesetzt zu Interpretationsergebnissen und kritisch reflektiert. Die Modifizierung von theoretischem Zugang und methodischem Verfahren erfolgte somit im Rückbezug zur empirischen Analyse.

Anhand dieses Vorgehens wird die spannungsreiche Beziehung von theoretischer Reflexion zu empirischer Analyse bearbeitet (vgl. ebd.). Mit Bezug auf Bourdieus Forderung eines reflexiven Forschungsprogramms (vgl. Bourdieu 2015c) nutzt die vorliegende Arbeit Theorien als „Denkwerkzeuge, ein intellektuelles Kapital, das in ‚Empiriebildung‘ reinvestiert werden muß, um seine Produktivität zu entfalten“ (Amann/Hirschauer 1997: 37), was Modifizierungen und Irritationen theoretischer Konzepte ermöglicht (vgl. ebd.: 38).

Gerade das Forschungsfeld Schule stellt ein vertrautes, von der Forscherin selbst durchlaufenes Feld dar, welches im Forschungsprozess auf Distanz zur Beobachterin gebracht werden muss. Die Auswahl einer Gesamtschule mit heterogener Schüler_innenschaft kann im besten Fall zur Befremdung der forschenden Person beitragen, deren biografische Schulerfahrung eine einzügige Grundschule und ein kleinstädtisches Gymnasium vorweist.

In Feldnotizen wurden die eigene Subjektivität und Selektivität in der Beobachtung festgehalten, um dieser reflektierend nachzugehen. Feldprotokolle dienten der Verschriftlichung von im Feld erlebten und gesehenen Geschehnisse. Memos wurden zu Interpretationen, Ideen und weiterführenden Gedanken verfasst.

Neben dem Schreiben der Feldprotokolle und -notizen sowie Memos während der Feldaufenthalte dienten Analysephasen zur Generierung weiterführender Analyseideen. Diese mehrwöchigen Auswertungsphasen fernab des Feldes tragen zur Befremdung bei (vgl. Amann/Hirschauer 1997: 27 ff.). Ebenso verhalten wiederholtes Lesen, Besprechen und Codieren befremdender, unersichtlicher Sequenzen der Befremdung (vgl. Strauss/Corbin 1996). Schließlich trug das Besprechen von Sequenzen unter ausschließlich geschlechtsneutralen Namen und Bezeichnungen in Kolloquien zur Befremdung der vergeschlechtlichen Position der Ethnographin bei.

Die ständige *Kopräsenz* von Ethnographin und Geschehen führt zum „Mitvollzug einer, eigene kulturelle Ordnungen konstituierenden, lokalen Praxis und ihre distanzierende Rekonstruktion, in den Worten von James Clifford: um ‚ein ständiges Hin- und Herlavieren zwischen dem ‚Inneren‘ und dem ‚Äußeren‘ von Ereignissen“ (Amann/Hirschauer 1997: 21), die entgegen der Präsenz von Feldteilnehmenden keinem Handlungsdruck derart ausgesetzt ist, sondern z. B. zeitweise das Notieren während der Anwesenheit zulässt. Die körperliche Ko-Präsenz der Forscherin führt zudem zu explizit sensorischen Wahrnehmungen beiderseits und lässt eine gemeinsame Sinnproduktion entstehen (vgl. Schulz 2010b: 48). So ist die forschende Person „an die Forschungssituation und die in ihr wirksame Kontrolle durch die *Teilnehmer* gebunden“ (Hirschauer 2001: 448).

Diesen Zustand gilt es reflexiv einzuholen. So fordert Bourdieu von Wissenschaft, die eigene Position innerhalb der Forschung sowie jene der zu erforschenden Personen fortwährend zu reflektieren, was sich in der Theoriebildung

veräußern soll. Den sozialen Sinn alltäglicher Praktiken, die in Praktiken eingelagerte soziale Logik, die den Feldteilnehmenden einschließlich der Forschungsperson nicht zugänglich ist, ist in ethnographischen Forschungen herauszuarbeiten. Dies hat zur Konsequenz, als Ethnograph_in nicht nur die Befremdung der eigenen Kultur im Beobachtungsblick, sondern auch die Objektivierung der eigenen Position zu vollziehen, ergo „das objektivierende Subjekt, den objektivierenden Standpunkt objektivieren“ (Bourdieu 1992: 219), was in Verschriftlichungen in Feldtagebuch und Memos erfolgte.

Reifizierungsproblematik im Forschungskontext von Pädagogik und Geschlecht

Die Beobachtung alltäglicher Praktiken von Geschlecht ist der Gefahr der Reifizierung von Geschlecht ausgesetzt. Das hat die Reflexion der eigenen Herstellungspraxis von Geschlecht und die Reproduktion von Geschlecht in ihrer normativen Binarität im Forschungsprozess zur Konsequenz. Denn durch die Analyse, wie Geschlecht von Schüler_innen hergestellt wird und in Praktiken Ausdruck findet, kann zwar die Herstellungspraxis und damit die Vermeintlichkeit einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit aufgedeckt werden. Gleichzeitig wird Geschlecht jedoch im Erkenntnis- und Forschungsprozess selbst hervorgebracht. Durch die Reflexion und die Anwendung von Strategien sollen Reifizierungen von heteronormativer Geschlechtlichkeit durch polarisierende oder pauschalisierende Zuschreibungen von Geschlecht vermieden werden (vgl. Kapitel 1.2 und 2.1.2). Ethnographische Forschung zu Pädagogik und Geschlecht muss sich zudem der methodologischen Herausforderung stellen, den Gegenstandsbezug als mit ethnographischen Methoden angemessen zu verwirklichendes Forschungsvorhaben zu begründen. Diese methodologische Crux erfolgt durch eine Forschungsskizze, die eine heuristische Vorgehensweise zulässt.

So wurde Geschlecht im Auswertungsprozess nicht grundsätzlich fokussiert. Von Interesse war einerseits, wann Feldteilnehmende die Kategorie Geschlecht aufrufen, und andererseits, wann Geschlechterzugehörigkeit von Feldteilnehmenden in der Auswertung von der Forscherin in den Vordergrund gestellt wird. Die Fokussierung auf Geschlecht erfolgte somit alternierend (vgl. Tervooren 2006: 62 f.): Nicht die Geschlechterzugehörigkeit von Schülern und Schülerinnen wurde im ersten Schritt im Material fokussiert, sondern Geschlecht im praktischen Vollzug. In einem zweiten Schritt zeigten sich Schüler_innenpraktiken als geschlechterdifferenzierend ausgeübte Praktiken (vgl. Spielpraktiken Kapitel 6.1), als heteronormative Zweigeschlechtlichkeit reproduzierende Praktiken (vgl. z. B. sexualisierende Sprachpraktiken Kapitel 6.2) oder als Praktiken, in welchen Geschlecht in den Hintergrund tritt (vgl. Kapitel 5.4). Im Zuge des Erkenntnisinteresses wurden Geschlechterpraktiken von Schüler_innen in ihrem materiellen Charakter analysiert. Besonders geschlechterdifferenzierend ausgeübte Praktiken, wie etwa das bottleflip-Spiel mit der Wasserflasche in Klasse 9b oder das Tischtennispiel als Schülerspiel in Klasse 5a, wurden in ihrem Spielcharakter

und ihrer Materialität analysiert. So wurden diese Praktiken nicht der Analyse vorangestellt, sondern die Unterschiedlichkeit von geschlechterseparierenden, und -überschreitenden Praktiken herausgearbeitet (vgl. Tervooren 2006: 62 f.). Materielle Dimensionen von Geschlecht werden somit in der Grenzarbeit, aber auch in der Aushandlung von Geschlecht sowie in jenen Praktiken, in welchen Geschlecht weniger Relevanz zukommt denn anderen Zugehörigkeitskategorien, in ihrer Unterschiedlichkeit und ihren materiellen Dimensionen aufgezeigt (vgl. Kapitel 5 und 6).

Methodologische Strategien ethnographischer Geschlechterforschung im Feld der Pädagogik betonen die Berücksichtigung feldtypischer Ausprägungen von Geschlecht(-erdarstellungen) (vgl. Kelle 2016: 4 ff.). Dieses *Prinzip der Kontextualisierung*, im Fall der vorliegenden Arbeit der Schule, beachtet situierte und feldtypische Differenzierungen der binären Geschlechtereinteilung, wie etwa in Umkleidekabinen des Sportunterrichts, sowie der feldimmanenten Einteilung in Schulpersonal (Lehrkräfte und weitere, meist pädagogische Angestellte) und Schüler_innen als Adressat_innen pädagogischer Leistungen.

Ebenfalls zu berücksichtigen sind pädagogische Normen, die stark auf Gleichheit angelegt sind, sowie für das vorliegende Erkenntnisinteresse relevante Geschlechterdiskurse. Diese zeigen sich im Feld der untersuchten Schule in der schulkulturellen Ausgestaltung von Schulstrukturen (auch) in pädagogischen und alltäglichen Praktiken (vgl. Kapitel 4).

Schließlich wurden feldspezifische Differenzen von Unterricht- zu Freizeitordnung, offengelegt (vgl. Kelle 2016: 4 f.; Kapitel 4-6). Insgesamt wurde so die *situations- und kontextbezogene* Berücksichtigung und Interpretation von Geschlechterdarstellungen eingeholt (vgl. Kelle 2016: 5). Dies umfasst sowohl Prozesse des *doing gender* als auch Formen des *undoing gender*, z. B. in Entdramatisierungen von Geschlecht ausgedrückt, durch Feldteilnehmende, die berücksichtigt und interpretiert wurden. Diese unterschiedlichen Formen von (un-)doing wurden in ihrer situativen Relevanz analysiert (vgl. Kelle 2016: 13 f.).

Die Analyse von *doing-gender* sowie *doing-difference*-Praktiken wurde begleitet von der Reflexion der feldeigenen Differenzkonstruktionen und -bearbeitungen und der Herstellung von Differenz *in situ*. Vermieden werden sollte dadurch das Folgen des pädagogischen Blicks im Feld, der Heterogenität als von außen in die Schule hineintragend versteht und damit eine „Vorgängigkeit von Differenzen“ (Kelle 2016: 6) konstruiert.

Daran anschließend führte die Frage, was bzw. was nicht erforscht werden soll, anhand der Rekursivität analytischer Reflexionen der Feldstrukturen zu Fokussierungen und zur Konturierung des Forschungsgegenstandes (vgl. ebd.): Um *doing*-Konstruktionen von Feldteilnehmenden in ihrer Verbindung zu Feldstrukturen herauszuarbeiten, erfolgte die Analyse durch Interpretationen bei Ausblendung der Vorannahmen der Bedeutung sozialstruktureller Positionen, nicht nur der Geschlechterposition, der Akteur_innen. Erst im zweiten Schritt

wurden diese Bedeutungen einbezogen im Sinne einer „rekursive[n] Gegenstands- und Methodenentwicklung“ (Kelle 2016: 6; vgl. Kapitel 3.2 und Kapitel 4).

3.2 Forschungspraktische Anwendung der ethnographischen Forschungsstrategie

Im Folgenden wird der Feldzugang, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden und die ausführliche Offenlegung des Forschungsprozesses dargestellt. Beschrieben werden der Zugang zum Forschungsfeld, der Feldeintritt sowie die methodischen Zugänge der vorliegenden Arbeit (Kapitel 3.2.1). Im Anschluss wird in Kapitel 3.2.2 die Arbeit „am Schreibtisch“ als Datenauswertungsprozess wiedergegeben.

3.2.1 Im Feld – der Datenerhebungsprozess

3.2.1.1 Zugang zum Feld

Auswahl und Darstellung der untersuchten Schule

Die Schullandschaft in der Bundesrepublik ist föderal angelegt, das deutsche Bildungssystem mehrgliedrig und äußerst heterogen in Schulformen und inner-schulischen Ausrichtungen. Dies erfordert, die Auswahlkriterien für sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben an deutschen Schulen vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Gegebenheiten zu reflektieren. Im Falle des in Kapitel 2 formulierten Erkenntnisinteresses waren Kriterien der Auswahl gesetzt, wie etwa das Aufsuchen einer Schule mit Ganztagsangebot.

So sollte die angestrebte Schule eine Heterogenität an Schulabschlüssen und fachlicher Ausrichtung vorweisen, um eine möglichst große Heterogenität der Feldteilnehmenden, d. h. von Schulpersonal und Schüler_innen, zu erlangen. Da die kontinuierliche, phasenweise Feldteilnahme über ein Schuljahr hinweg im Forschungsvorhaben angelegt ist, waren zudem aus forschungspraktischer Perspektive Schulen mit (teil-)gebundenem Ganztagsangebot auszuwählen. Denn in diesen sind Schüler_innen regelmäßig nachmittags vor Ort, was die Kontinuität von Feldteilnehmenden für die teilnehmende Beobachtung auch außerhalb des Unterrichts gewährleistet. Das Auswahlkriterium der (teil)gebundenen Ganztagschule mit dem Angebot mehrerer Schulabschlüsse erfolgte vor diesem und vor dem Hintergrund, dass die Schüler_innenschaft dort bezüglich der sozialen und familiären Herkunft heterogener zusammengesetzt ist als an anderen Schulformen.

Die Auswahl möglicher Schulen geschah nach diesen forschungsbedingten Reflexionen im zweiten Schritt über die Selbstbeschreibungen schuleigener Websites. Diese gaben einen ersten Überblick zu Strukturen, Schwerpunkten sowie Ansprechpersonen. Für die Forschung kamen in der anvisierten Großstadt zwölf Schulen in die engere Auswahl. Diese wurden erst telefonisch über die Schulsekretariate, daraufhin nach positiven Bekundungen die Schulleitungen dreier Schulen per Mail zu Jahresanfang, mit Anfrage für das kommende Schuljahr im Spätsommer, kontaktiert. Die Mail enthielt eine Kurzvorstellung des geplanten Forschungsprojekts sowie die Versicherung, ethische wie datenschutzrechtliche Bestimmungen einzuhalten. Von den drei angeschriebenen Schulen antworteten schließlich zwei Schulen durch die Schulleitung positiv und äußerten ihr Interesse an der angedachten Studie. Im Laufe der Akquise ergab sich gleichzeitig der persönliche Kontakt zu einer der positiv antwortenden Schule, sodass der erste Feldbesuch dort zügig stattfinden konnte.

Während der erste Feldbesuch an dieser Schule erfolgreich verlief, gestaltete sich die Kommunikation mit der zweiten interessierten Schule schleppend, da dort die personellen Zuständigkeiten für das Forschungsvorhaben nicht geklärt schienen.⁴⁶ Diese Umstände führten zur Entscheidung, die schon besuchte Schule auszuwählen. Sie entsprach vollauf den für die angedachte Forschung erforderlichen Kriterien und war darüber hinaus sehr zugänglich für das Forschungsvorhaben. Der persönliche Kontakt war im Zuge der Akquise relevant und erleichterte den Feldzugang (vgl. Breidenstein et al. 2013: 52).

Das Einzugsgebiet der Schule ist heterogen: Das Stadtviertel der Schule ist geprägt von dichter Bebauung durch eine in den 1970er Jahren errichteten Hochhaussiedlung, die in den 1980er Jahren um kleinere Wohnbauten, ein kleines Stadtzentrum mit Einkaufsstraße, Marktplatz und Straßenbahnhaltestelle erweitert wurde. Das Stadtviertel grenzt an einen großen Stadtwald und an ein Hochschul- und Klinikgelände, für dessen Personal die Hochhausbauten ursprünglich angedacht waren, sowie eine Autoschnellstraße. Das Viertel ist Teil eines Stadtteils, in welchem mehrere große Unternehmen und Betriebsgelände angesiedelt sind. Im Stadtteil beträgt das Durchschnittsalter circa 40 Jahre,

46 Dies ist aus der Perspektive der Ganztagschulforschung nicht verwunderlich: Da das Forschungsinteresse nicht primär dem Unterricht und dem didaktischen Geschehen, sondern den außerunterrichtlichen Zeiten der Schüler_innen galt, schien die Anfrage zwischen den Ansprechpersonen aus Schulleitung und dort verantwortlicher Lehrkraft sowie sozialpädagogischen, nur teils in schulbürokratische Abläufe von Kollegiumssitzungen eingebundene Mitarbeiter_innen, „hin und her zu wandern“, wie der Mailverlauf belegt. Dies ist auch ein erster Feldforschungsbefund, der Aufschluss über das Forschungsfeld Ganztagschule gibt, welches aus multiprofessionellen Teams besteht und organisatorische Abläufe modifizierend bewältigen muss, und schließt an aktuelle Ganztagschulforschungen an (vgl. Budde/Blasse 2016, Rose et al. 2016, Toppe 2016; vgl. Kapitel 2.3).

der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund liegt über dem Durchschnitt der Großstadt. Das benachbarte, an das Schulgelände angrenzende Stadtviertel besteht vorwiegend aus Einfamilienhäusern und einer kleinen Hochhaussiedlung.

An der Schule sind circa 1.500 Schüler_innen, das Kollegium besteht aus circa 140 Personen. Die Schule ist großflächig angelegt, besteht aus mehreren Schulgebäuden und einem großen Sportplatz, der auch von Vereinen und Initiativen des Stadtteils genutzt wird. Wenige Gehminuten entfernt befinden sich ein kleines Einkaufszentrum, bestehend aus zwei Supermärkten, Imbissen und Dienstleistungsanbietern, sowie die Hochhaussiedlung des Stadtviertels und Einfamilienhäuser des benachbarten Stadtviertels.⁴⁷ Das Stadtviertel der Integrierten Gesamtschule (IGS) ist durch öffentliche Verkehrsmittel und nahegelegene Autobahnen und Schnellstraßen erreichbar.

Erster Feldbesuch: Das erste Vor-Ort-Gespräch als Moment des Feldzugangs

An der IGS steht der über einen Bekannten hergestellte Kontakt, der Leiter der Sekundarstufe II, Kurt, während der geplanten Feldforschung als meine Ansprechperson zur Verfügung.⁴⁸ Nach einem ersten Telefonat mit Kurt erfolgt der erste Feldbesuch in der dritten Woche des neuen Schuljahres an einem Freitagnachmittag. Die Schule war zu dieser Zeit bis auf wenige anwesende Lehrkräfte und Schülerinnen leer. Das Gespräch mit Kurt fand in seinem Büro der Sekundarstufenleitung statt. Kurt bat, noch während er telefonierte, in das Büro einzutreten.

Die sinnliche, körpereigene Erfahrung im Feld betont u. a. Goffman, der auf die „unvorhersehbaren Einflüsse“ (Goffman 1996: 263) verweist, die die teilnehmende Beobachtung begleiten. Während in vielen Schulethnographien auf den Geruch im Schulgebäude (vgl. Wellgraf 2012: 10) oder die Erfahrung der räumlichen Platzierung hingewiesen wird (vgl. Breidenstein 2006: 44), nahm ich beim ersten Feldbesuch v. a. die Lautstärke, die um ein Vielfaches größer war als am Arbeitsplatz Universitätsinstitut, und die räumliche Grenzenlosigkeit wahr, die zur Lautstärke beitrug: Die Größe und räumliche Weite des Schulgebäudes fiel schon beim Betreten des Gebäudes durch das Zurechtfinden in den

47 Um die Anonymisierung zu gewährleisten, wird auf die Darstellung einer Schul- und Ortsskizze verzichtet. Weitere Angaben zu den Schwerpunkten, Lernangeboten und Räumlichkeiten der Schule siehe Kapitel 4.1.

48 In der vorliegenden Arbeit werden bewusst unterschiedliche ethnographische Darstellungsformen angewandt, d. h. zwischen verschiedenen Präsentationsmodi und Textperspektiven gewechselt. So wird das erzählende Ich bewusst verwendet, um Prozesse des Verinnerlichens von Feldregeln und des (körperlichen) Einschreibens des Feldes, Wahrnehmungen, Irritationen oder Bestätigungen auszudrücken (vgl. Bourdieu 2001: 214 ff.; Bock 2019b: 49).

langen Gängen und Fluren des Erdgeschosses und dem Lesen der vielen Wegweiser und Beschriftungen an den Wänden auf. Die Schule erschien groß, unübersichtlich und ausufernd in Räumlichkeiten und Wegen. Während des Gesprächs mit Kurt fiel das Einschlagen der großen Eingangstüre bei jeder Benutzung auf, das den Raum jedes Mal zum Vibrieren brachte.

Während des Gesprächs lief Kurts Sprechstunde parallel, er erwartete eine Schülerin. In den ersten Minuten betrat eine Lehrerin, kurz darauf eine Schülerin, mit kurzen Nachfragen das Büro. In diesem ersten Feldbesuch zeigte sich die Irritation für die Ethnographin über die Praktiken der Feldteilnehmenden: Die Schülerin und Kurt duzten sich, was auf meine Nachfrage als ‚Usus an der Schule‘⁴⁹ ausgegeben wurde. Nachdem kurz darauf die erwartete Schülerin in Begleitung ihres Vaters den Raum betrat und Kurt die beiden an den Tisch zu uns bat, sicherte mir Kurt mein Bleiben mit ‚selbstverständlich ok‘ zu.⁵⁰ Die drei besprachen das Anliegen des Kurswechsels der Schülerin und wechselten nach kurzer Zeit zum PC in der gegenüberliegenden Raumecke, um dort die Verordnungen der Jahrgangsstufe aufzurufen. Da ich nicht wusste, was ich tun sollte, blätterte ich in meinen Unterlagen und las meine vorbereiteten Notizen durch. Hier zeigen sich die unterschiedlichen Erwartungen und (Selbst-)Positionierungen als Ethnographin im Feld: Während ich annahm, an diesem Termin ausschließlich Formalia mit Kurt zu klären und mein Forschungsvorhaben zu erläutern, wurde ich von Feldteilnehmenden als Forscherin in der Funktion als teilnehmende Beobachterin, mindestens als schulzugehörige Person, angesehen und in diesem Sinne in das Feld einbezogen. Andererseits zeigt sich die Irritation über Feldpraktiken des Duzens und die Unsicherheit, ob die Teilnahme als Forscherin in Ordnung ist. So wird der Anforderung an Ethnograph_innen „sich dumm zu stellen“ (Hitzler 1986: 58) und Nachfragen aufgrund des Unwissens anzustellen, um schließlich unsicher in den eigenen Notizen zu lesen, hier unbewusst nachgekommen. Schließlich gilt die demonstrierte Offenheit des Feldes als soziale Aufführung, d. h. Offenheit wird Feldneuen hier präsentiert (vgl. Schoneville 2010: 102). Momente der Irritation geben Auskunft über das Feld und führen zu weiteren Forschungsfragen wie jene der Offenheit im Feld (vgl. Köngeter 2010: 234).

49 Einfache Anführungszeichen markieren im Folgenden die Feldsprache, d. h. sowohl Feldbegriffe als auch Feldzitate. Sie sind zu unterscheiden von Literaturangaben, die mit zweifachen Anführungszeichen markiert werden (vgl. Bock 2019b: 87).

50 Im Verlauf der Feldforschung verweisen viele Protokollauschnitte auf das selbstverständliche Eintreten ohne Klopfen oder Nachfragen, ob das Eintreten störe, in Lehrkraftzimmer und Büros, unabhängig von stattfindenden (vertraulichen) Besprechungen. Die vertrauliche, grenzenlose Atmosphäre wurde dabei durch die Praktik des Duzens verstärkt (vgl. Kapitel 4.1).

Der anschließende Rundgang mit Kurt durch das große Hauptgebäude führt durch Lehrkraftzimmer, Fachräume, die Aula sowie den Pausenraum der Schüler_innen. Die wenigen noch anwesenden Lehrkräfte, der Hausmeister und mehrere Reinigungskräfte werden von Kurt im Vorbeigehen mit ein paar Worten begrüßt, sodass die Atmosphäre zunehmend vertraulich im fast leeren großen Schulgebäude wirkt. Den Lehrkräften im Lehrkraftzimmer werde ich von Kurt als ‚Doktorandin‘ vorgestellt, die ‚für ihre Doktorarbeit an der Schule forschen werde‘. Auf die interessierten Nachfragen der Lehrkräfte zum Schwerpunkt der Arbeit antworte ich mit der Erklärung, ich interessiere mich für die sozialen Beziehungen der Schüler_innen an der Ganztagschule.

Schließlich ist das Einholen der formalen, von den Schulbehörden geforderten Nachweise der Forschungsgenehmigung zentraler Bestandteil im Rahmen des Feldzugangs, mit welchen auch die Regelung der Forschungsbedingungen verknüpft sind. So wurden seitens der Schule Video- und Tonmitschnitte untersagt, Fotos der Räumlichkeiten sowie Interviews hingegen zugelassen. Dies führte zur forschungspragmatischen Entscheidung, primär Feldnotizen anzufertigen und auf Kamera- wie Tonbandaufnahmen während der Feldbeobachtungen zu verzichten. Das methodische Instrumentenrepertoire wurde durch die schulischen Vorgaben insofern begrenzt und veranlasste zum forschungspragmatischen Methodeneinsatz (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 310).

Feldzugang als fortlaufender Prozess

Der Feldzugang wird nicht als einmaliger und damit abzuschließender Einstieg ins Feld verstanden, sondern als ein prozesshafter und tätigkeitsbehafteter Vorgang (vgl. Wolff 2012: 335 f.). Der erste Feldbesuch gilt als Beginn des fortlaufend geführten Feldzugangs. Dabei gelten (Um)wege und mehrere Anläufe als Möglichkeit der Erkenntnisgewinnung (ebd.). Den prozesshaften Feldzugang gibt der Zugang zu den Lehr- und Fachkräften der Schule im Folgenden wieder.

Der erste Feldbesuch ist geprägt von Hierarchieebenen an der Schule und der Situation des „Gatekeeper“ (Breidenstein et al. 2013: 52) als Zugangsperson zum Feld. So war das Forschungsvorhaben zu diesem Zeitpunkt zwar mündlich schon durch die Schulleitung genehmigt und Kurt als Ansprechperson festgelegt. Das Kollegium wurde jedoch nicht informiert über das Forschungsvorhaben, die Legitimation erfolgte ausschließlich durch die Leitungsebene als Rücksprache zwischen Schulleitung und Kurt. Um der Reproduktion von institutionellen Hierarchien durch die Forschung vorzubeugen, stellte ich mehrmals Versuche an, das Forschungsvorhaben im Kollegium vorzustellen. Dieses Anliegen wurde von Kurt indirekt mit dem Verweis zurückgewiesen, die Vorstellung im Kollegium werde ähnlich wie am Tag des ersten Feldbesuchs, im Vorbeigehen und nebenbei, erfolgen. Begründet wurde dies mit der Größe des Kollegiums und zeitlichen Engpässen. Diese Form zeitlicher Engpässe zeigt

te sich auch in der zufälligen Begegnung mit der Schulleiterin auf dem Flur, in welcher sie die Forscherin willkommen hieß und spontan mit einigen freundlichen und zugewandten Sätzen begrüßte, das Gespräch jedoch zügig mit den besten Erfolgswünschen für die Forschung beendete.

So erfolgte die Vorstellung im Kollegium während der gesamten Feldforschung situativ, z. B. während des Nachfragens bei Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, ob die Teilnahme als Forscherin an der folgenden Unterrichtsstunde in Ordnung wäre. Nach einigen Monaten schließlich lautete die Antwort während dieser Kurzvorstellung des Öfteren, sie hätten schon von der Forschung gehört. Die Nachricht, eine ‚Sozialforscherin‘ sei aktuell an der Schule, hatte sich folglich verbreitet im Kollegium.

Der Gefahr, von Kurt als Gatekeeper vereinnahmt zu werden oder als (fremd)interessegeleitet und parteiisch im Kollegium zu gelten (vgl. ebd.), konnte erstens durch die Forschungsfokussierung auf Schüler_innen der Sekundarstufe I begegnet werden. In diesen Jahrgängen unterrichtete Kurt nicht, sodass der Kontakt auf spontane Gespräche bei Flurbegegnungen und stets freundlichen Nachfragen, ob die Forschung gut vorankomme, begrenzt blieb. Zweitens zeigte sich im Verlauf der Feldforschung, dass aufgrund der Größe und Ausrichtung der Schule die Begleitung durch eine schulexterne Person nicht ungewöhnlich für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte war und diese gewöhnlich positiv auf die Tatsache reagierten, dass nun eine ‚Expertin‘ in manchen Unterrichtsstunden dabei sei. Dies positive Aufnahme zeigte sich auch darin, dass das Erscheinen der Forscherin im Lehrkraftzimmer, wenn sie dorthin Lehrkräfte für weitere Nachfragen begleitete, als Normalität erschien und nicht zu verwundernden Nachfragen oder ablehnenden Blicken führte. Diese Reaktionen im Feld auf die Forscherin zeugen von Kreditwürdigkeit, die die Ethnographin erlangt hat, die auf die „Entkulturalisation“ (Amann/Hirschauer 1997: 28) im Feld als das Übernehmen von Feldregeln und -routinen zurückgehen (vgl. Cloos 2008: 211). Anders ausgedrückt: Die Forscherin erlangt Geschichte (vgl. Schoneville et al. 2006: 231).

Der Kontakt zu der Forschung positiv gegenüberstehenden Klassenleiter Alex der Klasse 9b erfolgte über Kurt, während sich der Kontakt zur Klassenleiterin Miriam der Klasse 5a nach einigen Feldaufenthalten über Alex ergab. In beiden Klassen erfolgte die Vorstellung des Forschungsvorhabens in der ersten Unterrichtsstunde der teilnehmenden Beobachtung. Die Auswahl der Klassen 5a und 9b ermöglichte zum einen eine ausreichend große Altersvarianz der Schüler_innen für die Feldbeobachtungen. Zum anderen gewährleistete die Klassenauswahl die Beobachtung unterschiedlicher Raumnutzungen und Ganztagsangebote an der Schule und ermöglichte kontrastierende Vergleiche (vgl. Kapitel 4).

3.2.1.2 Ankommen und Positionieren im Feld

Die Entscheidung, Schüler_innen zunächst in Unterrichtsstunden zu begleiten, erfolgte forschungspragmatisch: Das Kennenlernen und Gewöhnen an eine Forscherin ist im geregelten und von Erwachsenen begleiteten Umfeld der Unterrichtssituation weitaus leichter denn zu Freizeit- und Pausenzeiten, in welchen die Schüler_innen ohne Erwachsene sind und Erwachsene, noch dazu schulexterne, als Irritation wahrgenommen werden. Der Feldzugang erfolgte somit im Unterricht. Die in Ethnographien als „Ankommen im Feld“ (Wolff 2012: 336) bezeichnete Ankunftserzählung ist in Klasse 9b jedoch außerhalb des Unterrichts in den ersten Tagen der Feldbesuche zu verorten. Zwar bleibt der Feldzugang ein „andauernder Prozess der Gestaltung der sozialen Beziehungen im Feld“ (Bollig 2010: 108), der der ständigen Aushandlungen des Zugangs zwischen Feldteilnehmenden und Forscherin bedarf.⁵¹ Die Ankunftserzählung ist in diesem Fall jedoch aufschlussreich hinsichtlich der für das Erkenntnisinteresse nicht irrelevanten Geschlechter(zu)ordnung der Schüler_innen im Forschungsfeld sowie hinsichtlich der Positionierung der Forscherin. So zeigte sich in Klasse 9b das Positioniertwerden als Forscherin bei Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Situationen, die einen zentralen Moment des Ankommens im Feld markieren:

In einer Gruppenarbeit während der Unterrichtszeit, der die drei Schülerinnen Naila, Samira und Selina in der grünen Teppichecke auf dem Flur sitzend nachgingen, erklärte Naila auf meine Nachfrage, sie seien nun aus dem Klassenraum rausgeworfen worden. Im nächsten Atemzug lenkte sie mit ‚Nee, wir sollen Gruppenarbeit machen und wir durften dazu aus der Klasse raus‘ ein. Die drei bearbeiteten schließlich die Gruppenaufgabe. Währenddessen begannen Samira und Selina ein Gespräch mit mir und stellten Fragen zu meiner ‚Doktorarbeit‘. Im Gespräch wurde ersichtlich, dass sie davon ausgingen, ich sei nur heute anwesend, weshalb ich erklärte, ich käme nun wohl öfter in die Klasse. Die beiden wendeten sich schließlich wieder dem Arbeitsblatt zu und hatten Schwierigkeiten mit der Aufgabenbeantwortung. Ich beschloss, nicht unaufgefordert zu helfen. Eine weitere Schülerin einer anderen Klasse kam nun hinzu. Die vier unterhielten sich über die Frisur von Selina, zwei kompliziert geflochtene Zöpfe. Auf Nachfrage ihrer Mitschülerinnen erklärte Selina, wie sie diese

51 Kalthoff verweist in diesem Zusammenhang auf die „nachholende Akkulturation“ (Kalthoff 1997: 240) der forschenden Person, deren Differenz zu Feldteilnehmenden vorausgesetzt wird und die sich in der Dilemmasituation befindet, „als ‚Möchtegernmitglied‘ ja erst nach und nach“ (ebd.) zu erfahren, „was ein Mitglied zu einem Mitglied macht“ (ebd.). So zeigt sich für die nachholende Akkulturation auch im hier vorliegenden Beispiel, dass erst im Nachhinein, in einer Phase fortgeschrittener Materialauswertung, eine bestimmte Situation als Akkulturationsprozess aufgefasst wird, die zuvor im Feld selbst und ersten Kodierungsschritten nicht als Schlüsselmoment der Feldforschung eingeordnet wurde.

geflochten hatte und fügte hinzu, sie würde gern etwas an sich verändern, ‚vielleicht eine Nasen-OP‘. Selinas Mitschülerinnen fragten erstaunt nach, weshalb und ob sie das ernst meine. Selina lachte und sagte, es sei ein Witz gewesen. Sie wusste nicht, was genau, aber sie fände das Immergleiche langweilig und möchte deshalb eine Veränderung an sich. Das Gespräch verebbte, als kurz darauf die Lehrerin zum Tisch kam und kontrollierte, wie weit die Gruppe mit den Aufgaben gekommen war.

Die Situation zeugt zum einen von dem Aushandlungsprozess, als Forscherin im Feld eine eigene Position einzunehmen. Dies wird von Seiten der Schülerinnen herausgefordert durch die erst falsche, dann korrigierte Antwort, weshalb sie den Klassenraum verließen, durch ihre Fragen an die Forscherin und das Teilhaben-Lassen an der Situation. Seitens der Forscherin wird in dieser Situation die Rolle als „Hilfs-Lehrkraft“ mit sich selbst als „situative[s] Management von Differenzen“ (Bollig 2010: 109) ausgehandelt. Der Prozess findet somit in gegenseitiger Bezugnahme, von Forscherin und Schülerinnen, sowie im Ausagieren situativer Erfordernisse seitens der Forscherin als Ko-Akteurschaft statt (vgl. Cloos 2008: 207).

Der Beziehungsaufbau erfolgt hier als Teil des Feldzugangs und ist reziprok, denn nicht nur die Forscherin hat Erwartungen, durch die teilnehmende Beobachtung etwas über die Schülerinnen zu erfahren. Auch die Schülerinnen stellen Erwartungen an die Forscherin, ihre falschen Antworten zu akzeptieren und sich kurzzeitig auf den Arm nehmen zu lassen sowie Fragen über die Forschung zu beantworten. Die Forscherin ist in dieser Situation fortwährend mit dem Ausloten ihrer Rolle als Feldforscherin und Pädagogin beschäftigt (vgl. Cloos 2008: 211).

Die Ankündigung, eine Nasen-OP vorzunehmen, ist im Verlauf der Feldforschung einmalig. Schönheitspraktiken dieser Art sind nicht Bestandteil sonstiger Gespräche der Schülerinnen. Insofern ist auch das Thema ein besonderes in dieser Situation des ersten direkten Kontakts zwischen Schülerinnen und Forscherin. Grenzen können so ausgetestet werden, schließlich ist eine Nasen-OP ein drastischer Körpereingriff, das Potenzial zu Diskussion und Kritik somit gegeben. Der geäußerte Wunsch kann also zur Provokation genutzt werden, die Reaktion der Forscherin, etwa der Akzeptanz, Zustimmung oder Ablehnung, geprüft werden. Selinas Auflösung des Wunsches als Witz lässt erkennen, dass sie mit der Situation spielt, wie zuvor Naila bezüglich des Rausschmisses aus dem Klassenraum. Das Auf-den-Arm-nehmen-Lassen wird hier zu einer Art „Eignungstest“ (Reichertz 2015: 21) für die Ethnographin und bestätigt die reziproke Beobachtung im Moment des Beziehungsaufbaus: „Jeder, der beobachtet, wird auch selbst beobachtet (und muss sich beobachten lassen) – nämlich im Hinblick darauf, was er wie tut, wohin er schaut und wohin nicht, und ob er die Feldangehörigen respektiert oder nicht“ (Reichertz 2015: 20).

Der Eignungstest gleicht einer „Aufnahmeprozedur“ (Reichertz 2015: 21), mit welcher die Ethnographin ein Stück weit in das Feld gelangt. Dass den Feldteilnehmenden auf langfristige Sicht im Gegenzug etwas angeboten werden muss, was diese Aufnahme begleicht (vgl. Reichertz 2015: 20), wird in einer späteren Situation mit den Schülerinnen Naila und Samira ersichtlich, die auf das Nutzen der Forscherin als legitimen Grund des späteren Erscheinens im Unterricht hinweisen: Sie erklären in dieser Situation ihr Zuspätkommen aufgrund der Interviewvorbereitung mit der Sozialforscherin.

Deutlich wird diese Gegengabe auch in der Spielsituation einiger Schüler der Klasse 9b nach wenigen Feldbesuchen. In dieser Stunde des Unterrichtsausfalls optimierten die drei Schüler Noah, Finn und Fiete ihre Würfe im Spiel mit halbleeren Plastikflaschen. Fiete begann, mit seinem Smartphone die Flaschenwürfe aufzunehmen, die Spielsituation entwickelte sich zu einem andauernden semi-professionellen Videodreh: Nach der jeweiligen Videoaufnahme wurde mit Fachausdrücken zu dritt beraten, wie die Bildaufnahme der Würfe besser gelingen kann. Die drei Schüler wiederholten diese Szene viele Male, um den optimalen Wurf, einem Stunt gleich, zu erzielen. Schließlich spielten sie mit einer rosafarbenen, leichteren Plastikflasche im Klassenraum, trotz Nellinas Einwand, die Flasche gehöre John. Meine Nachfrage, ob ich für die zunehmend unkalkulierbaren Würfe im Weg stünde, verneinten die drei. Als kurz darauf eine Lehrkraft im Klassenraum erschien und mit bestimmendem Ton den Schülern erklärte, das Spielen mit dem Smartphone sei verboten und sie sollten arbeiten, zeigten die Schüler auf mich als ‚Beobachterin‘. Ich verstand dies in der Schnelle nicht ganz und murmelte ein bejahendes ‚mmh‘. Die Lehrkraft schaute kurz irritiert und verließ den Raum.

Die Situation zeugt von feldimmanenten Grenzüberschreitungen: Die Schüler kommen der Arbeitsaufgabe nicht nach, nutzen verbotenerweise ein Smartphone und nehmen ungefragt den Privatbesitz ihres Mitschülers zum Spielen, den sie am Ende der Spielsituation beschädigen. Dies findet in Beisein der Forscherin statt, die Schüler präsentieren somit hier Grenzüberschreitungen und prüfen gleichzeitig, ob die Forscherin diese geschehen lässt und somit den Eignungstest besteht (vgl. Reichertz 2015: 21). Beim Auftauchen der Lehrkraft wird das Beisein der Forscherin als Verteidigung für das Fehlverhalten herangezogen. Hier wird die Vereinnahmung der Forscherin strategisch angewandt, der die Forscherin eher zögernd, jedoch den Eignungstest bestehend, nachkommt (vgl. Cloos 2008: 215). So zeigt sich gerade in der Pausensituation die besondere Herausforderung von Ko-Akteurschaft, denn in dieser Zeit ist die Anwesenheit der Ethnographin als erwachsene Person in diesem Geschehen verstärkt auffällig und außerhalb der Feldregeln. So wird die Forscherin in der beschriebenen Situation weder als Aufsichtsperson noch als Hilfs-Lehrkraft angesprochen und positioniert, vielmehr wird ihr Status als ‚Beobachterin‘ strategisch eingesetzt, um Grenzüberschreitungen zu legitimieren. Der Rückzug der Lehrkraft nach

ausgesprochener Ermahnung zeugt von der funktionierenden Legitimationsstrategie, insofern keine weitere Kontrolle oder Sanktion erfolgt.

Mit der murmelnden Zustimmung hat die Ethnographin Solidarität zu den Schülern ausgedrückt und sich einer Verbindung zur Lehrkraft entzogen, sodass dies kurz darauf zur Einladung der Begleitung der Schüler zur verbotenen Situation der Filmaufnahme im Pausenraum beitrug: Sie wurde zum anschließenden Videodreh im Pausenraum mit einer einladenden Handbewegung gestisch zum Mitkommen aufgefordert. Während des Hinausgehens fragten sich die drei Schüler mit Blick zur Forscherin, ob sie die Spanischaufgabe, Ersatzaufgabe des Unterrichtsausfalls, machen sollten. Diesen fragenden Blicken begegnete ich mit dem Verweis auf Mitschüler_innen, die die Aufgabe machten. Die drei antworteten mit verächtlichem Ton, die Parallelklasse mache ‚sowas‘, die Mitschüler_innen der eigenen Klasse seien hingegen nachhause gegangen. Außerdem ‚mache man in Freistunden keine Aufgaben‘. Daraufhin nickte ich verständnisvoll. Auch hier wird ersichtlich: Das Ausloten der eigenen Rolle im Feld und das Wechselspiel von Positionieren und Positioniert-Werden ist als „eigenständiges soziales Phänomen“ (Wolff 2012: 339) prozesshaft angelegt (vgl. ebd.). Dabei ist die Forscherin „Subjekt und Objekt der Beobachtung zugleich“ (Kohl 1993: 114), sie ist persönlich als „Mensch mit Eigenschaften“ (Bollig 2010: 108) in das Feldgeschehen involviert.

Die „besondere kommunikative Praxis“ (ebd.), welche die ethnographische Forschung erfordert, wird im weiteren Verlauf der Situation deutlich. So erklärte Finn auf dem Weg zum Pausenraum der Forscherin die anstehende Grenzüberschreitung, im Pausenraum trotz des Verbots die Smartphones zur Videoaufnahme nun zu nutzen. Die Schüler führten die Forscherin anschließend durch den Pausenraum und erklärten ihr die dortigen Spielmöglichkeiten. Fiete lief kurz darauf auf den Hof, um die Flaschen, die Noah für die ‚Stunts‘ aus dem Fenster warf, aufzufangen. Fiete filmte diese Würfe. Währenddessen erklärte Finn der Forscherin, dass sie ihre Zeit ‚sonst viel im Supermarkt‘ verbringen.

Die Schüler präsentieren hier ihr Feldwissen, über welches die Forscherin zu diesem frühen Feldforschungszeitpunkt nur marginal verfügt. Die Bedingungen des Feldes, d. h. hier der Schüler, werden in dieser Situation von der Forscherin anerkannt und führen zum Zugang in die verbotene Spielsituation. Die Anerkennung dieser Feldbedingungen sind für Feldforschungen entscheidend:

„Einerseits als Wahl der Forscherin, sich dem Feld anzuliefern, um feldspezifischen alltäglichen Handlungsvollzügen auf die Spur zu kommen, andererseits als ein Zwangsmoment des Ausgeliefertseins gegenüber dem, was im Feld vorgeht (und diesem Vorgehen folgt), aber auch gegenüber den Reaktionen auf die Forscherin im Feld“ (Eisewicht 2015: 218).

In den beiden beschriebenen Situationen folgt die Forscherin den Feldbedingungen, was die ständig auszuhandelnde Balance zwischen der professionellen Haltung als Ethnographin und *going native* (vgl. Eisewicht 2015: 218) erfordert. Die Feldteilnehmenden positionieren die Ethnographin gleichzeitig als Sozialforscherin und Pädagogin. Lehr- und Fachkräfte positionieren die Forscherin zudem als Kollegin.

Dabei geben die beiden Situationen Auskunft über die Grenzüberschreitungen der Schüler und Schülerinnen als je spezifische. Während die Schülerinnen keine feldimmanenten Grenzen überschreiten, sondern die Forscherin prüfen, indem sie im vermeintlichen Rauswurf Regelverletzungen andeuten und in der Nasen-OP provokante Wünsche äußern, vollziehen die Schüler gleich mehrere feldimmanente Grenzüberschreitungen. Denn sie übergehen das Smartphone-Verbot und Raumregelungen, verweigern die Aufgabenerfüllung und entwenden den Privatbesitz eines Mitschülers. Diese Unterschiede in Grenzüberschreitungen nach Geschlechtergruppe im Zuge des Feldzugangs als „getting in“ (Wax 1979: 69) geben Hinweise über das untersuchte Feld und die dort vorliegenden Regeln und Abläufe (vgl. Schoneville 2010: 104).⁵²

Während die Schülerinnen- und die Schülergruppe dabei vorrangig Grenzen und Solidarität der Forscherin prüften, zeigte sich seitens der Lehrkräfte, dass diese die Forscherin als Hilfs-Lehrkraft anrufen und einordnen. Dies geschah etwa in der Bitte um Hilfstätigkeiten der Aufsicht in Klasse 5a durch die Klassenlehrerin Vanessa, sowie in der Anrufung als pädagogische Expertin und Wissenschaftlerin, die didaktische Methoden überprüft oder zumindest überprüfen könnte, was zu ungefragten Rechtfertigungsreden z. B. von Klassenlehrer Alex gegenüber der Forscherin führte. Letztere Zuordnung geschah jedoch ausschließlich in den ersten Stunden der teilnehmenden Beobachtung des Unterrichts. Die Forscherin wirkte der erlebten Professionsanrufung entgegen, indem sie Alex explizit als Experte für den Schulalltag der Klasse 9b, Formalia und anstehende Abläufe ansprach, was die Beziehung zu Alex allmählich änderte. Die Ethnographin nutzte hier die Haltung der Unwissenheit, was ethnographischer Forschung zuträglich und für Erkenntnisgewinne erforderlich ist.⁵³

Die Positionierung der Forscherin erfolgte somit im Prozess der Aushandlung mit unterschiedlichen Akteur_innen im Feld. Die Reflexion dieser Aus-

52 So wird z. B. die unterschiedliche Raumnutzung nach Geschlecht in der Analyse vertieft (vgl. Kapitel 5.1).

53 Breidenstein et al. fordern anknüpfend an die Alltagssoziologie nach Schütz (Schütz/Luckmann 1979), das Vertraute als Fremdes zu betrachten, methodisch zu befremden und von der beobachtenden Person zu distanzieren (vgl. Breidenstein et al. 2013: 27). Methodische Befremdung umfasst das Erfragen von vermeintlichen vertrauten Abläufen und Handeln von Feldteilnehmenden und zielt damit auf die „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann/Hirschauer 1997: 7) sowie die Herstellung der Fremdheit der Ethnographin.

handlung und der Prozess der Gewöhnung an eine forschende Person im Alltag der Feldteilnehmenden wird als ständige Aufgabe ethnographischer Forschung betrachtet. Dieser Prozess des Gestaltens der Forschungsbeziehung wird in der Ethnographie als Rapport bezeichnet. Die Gewöhnung mündet, im besten Fall, im Zugang zu interessanten Orten des Feldes, in der Vertrauensgewinnung und im Beziehungsaufbau zu Feldteilnehmenden (vgl. Breidenstein et al. 2013: 60 f.). Forschungspraktisch bleibt somit der Zugang zu begehrten Orten der Feldforschung ständige Aufgabe während des Forschungsprozesses, der eng verbunden ist mit dem Faktor Zeit bzw. Dauer der Feldforschung (vgl. zum Forschungsablauf Kapitel 3.2.1.3). Trotz dieses Prozesscharakters trägt jedoch die erste Phase, jene des Feldzugangs, entscheidend zu einer gelingenden Feldforschung bei:

„Die ersten Tage und Wochen jeder Feldforschung sind die schwierigsten. Es gilt, die eigenen Absichten gegenüber den Untersuchten verständlich zu machen, sie für die Mitarbeit zu gewinnen, sich eine eigene Rolle zu suchen und zu lernen, sich in einem neuen, fremden Feld zu bewegen“ (Friebertshäuser 1997: 513).

Wurden diese Herausforderungen in den beiden Situationen mit Schülerinnen und Schülern der Klasse 9b dargestellt, so zeigt sich dabei zudem die mit der Zeitdimension verknüpfte Relevanz der Herausbildung einer guten Forschungsbeziehung (vgl. Breidenstein 2010: 209). Die Sympathie mit den Schüler_innen ist in vielen Feldprotokollen vorzufinden und verweist auf die erforderliche Ausbalancierung der „Erfahrung der affektiven Nähe und Distanz“ (Schulz 2010b: 75) zu den Schüler_innen, die zu vorschnellen Interpretationen verleiten kann. Zur Erhaltung von Befremdung und einer „Attitüde der künstlichen Dummheit“ (Hitzler 1986: 53) dienen Rückzugsphasen aus dem Feld und das alleinige und in Forschungsnetzwerken stattfindende Hinterfragen formulierter Interpretationen (vgl. Schulz 2010b: 75).

Die Relevanz des Rapports für die Feldforschung verweist schließlich auf die Persönlichkeit der forschenden Person, die zum „bevorzugte[n] Objekt sozialer Zuschreibungen“ (Breidenstein et al. 2013: 62) durch Feldteilnehmende wird und als vertrauenswürdig oder durch die Beziehung zu Erstkontakten im Feld interessegeleitet eingeschätzt und mit bestimmten Erwartungen konfrontiert aufgrund ihres Alters oder Geschlechts wird (vgl. ebd.: 63). Diese Rollenzuschreibung erfolgte in der vorliegenden Forschung von Schüler_innen wie Lehrkräften und zeigte sich in deren situativem Handeln, wie z. B. die ungefragte Erklärung der erfolgten didaktischen Methoden im Unterricht. Die Anforderung an Ethnograph_innen ist deshalb besonders jene der Mimesis, also der Milieupassung, samt vertrauensbildender Praktiken (vgl. ebd.). Dies beinhaltet auch das *impression management* (vgl. ebd.: 64), d. h. die Zurückhaltung persönlicher Meinungen, wie dies beispielhaft die Zurückhaltung in der Beobachtungssituation

mit den drei Schülerinnen wiedergibt, in welcher der Wunsch der Nasen-OP seitens der Forscherin unkommentiert blieb.

Die soziale Position als Ethnographin soll sich zu einer der kompetenten Mitspielerin im Feld entwickeln, die diese Kompetenz im Laufe der Feldforschung erlernt, nachdem sie als Neuling im Feld begann (vgl. ebd.: 66).⁵⁴ Dies betrifft die Balance zwischen starker und schwacher Teilnahme während der Beobachtung und somit die „Doppelbewegung von Annäherung und Distanzierung“ (ebd.: 68): Statt des Versuchs, bloß unbeteiligt im Feld aufzutreten, ein unmögliches Unterfangen angesichts der gegebenen reziproken Wahrnehmung, ist es notwendig, „eine sozial akzeptable Form des Sich-unsichtbar-Machens, an deren aktiver Sicherstellung Beobachter wie Beobachtete ihren Anteil haben“ (Wolff 2012: 341) einzunehmen. Für die vorliegende Arbeit zeugt die Aussage des Neuntklässlers Fiete ‚aber dich bemerkt man ja fast nicht, du beobachtest ja nur, das macht ja nichts‘ von diesem Prozess. Die Aussage weist auf die Anwesenheit der Forscherin als „normale Besonderheit“ (Lochner 2017b: 55) mit „höflicher Gleichgültigkeit“ (Goffman 1971: 85) hin. Interaktionen zwischen Feldteilnehmenden und Ethnographin gelten dabei als natürliche, zu nutzende und zu reflektierende Momente der Feldforschung statt als störender Faktor (vgl. Wolff 2012: 339).

3.2.1.3 Forschungsverlauf, Sampling und Erhebungsmethoden

Für eine ethnographische Forschungsstrategie ist die ethnographische Schreibpraxis und die Methode der teilnehmenden Beobachtung zentral. Sie besteht aus den beiden Schritten von Dabei-Sein und des daraus resultierenden Verstehens und von notwendigen Distanzierungen von Felderfahrungen im Zuge der Analyse (vgl. Breidenstein 2012: 42). Während Distanzierungen innerhalb der Schreibpraxis erfolgen, wird das Dabei-Sein durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung eingeholt. Das ethnographische Verständnis von Feld, das soziale Wirklichkeit herstellt und strukturiert, erfordert, dass die Methodewahl nicht von der Wissenschaft, sondern zuvorderst vom Gegenstand ausgeht (vgl. Breidenstein et al. 2020: 43). Dies bedeutet, feldspezifische Verhaltens- und Beobachtungsweisen einzunehmen, die an die Feldordnung in situ und in actu angepasst sind bzw. werden: „Es ist der Gegenstand selbst, der ein bestimmtes methodisches Vorgehen und mitunter methodische Strenge erfordert“ (ebd.).

54 Wolff weist darauf hin, dass die zweistufige Einteilung in sozialwissenschaftlicher Literatur zu Feldforschung in „getting in“ als physischer und „getting on“ als sozialer Zugang übersieht, dass auch das „getting in“ schon die soziale Verortung umfasst (vgl. Wolff 2012: 340).

Für das Erkenntnisinteresse der Arbeit folgt aus dieser Haltung die Auswahl der teilnehmenden Beobachtung als zentrale Methode, die sich zur Eruierung von Schüler_innenpraktiken in ihrer Materialität eignet. Interviews und Dokumentanalysen ergänzen die Forschung mit erforderlichem Hintergrund- und Feldwissen bezüglich der vorliegenden Schulstrukturen. Die Datenerhebung durch Interviews und Dokumente gilt dabei als Teil der teilnehmenden Beobachtung, die als Feldstrategie gleichzeitig die Dokumentenanalyse, informelle Gespräche und formale Interviews mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung kombiniert (vgl. Denzin 2009: 186).⁵⁵

Forschungsverlauf und Sampling

Ethnographie wird als Forschungshaltung verstanden, „mit der die Forscher ihren Weg in die untersuchte Lebenswelt finden“ (Flick 2016: 300). Dies bedeutet einerseits eine extreme Offenheit und Flexibilität in der Methodenwahl. Aus diesem Methodenpragmatismus resultiert jedoch auch eine Fragmentierung und Diversifizierung ethnographischer Forschung, die die Allgemeingültigkeit eines ethnographischen Forschungsverlaufs ausschließt (vgl. Atkinson et al. 2007: 2). Ethnographische Forschungen sind meist mit einer mehrjährigen Forschungszeit verbunden und ethnographische Forschungsprogramme auf eine Feldforschungszeit angelegt, die mehrere Feldphasen beinhaltet. Der Feldforschungsverlauf vorliegender Arbeit gestaltete sich über circa eineinhalb Jahre. Dies umfasst die halbjährige Forschungsphase der Vorbereitung und Akquise des Feldes sowie der ersten Kontaktherstellung zum Feld als auch die über ein Schuljahr hinweg stattfindende Feldforschung (s. Abbildung 1).

Der aufgezeigte Forschungsverlauf ist daran orientiert, „Methoden dem Feld anzupassen“ (Flick 2016: 302) und „alles an Eindrücken und Daten mit[zunehmen, J.S.], was gewinnbringend“ (Breidenstein et al. 2013: 34) hinsichtlich des Erkenntnisinteresses erscheint. Die Auswahl der Zeitfenster der ersten und zweiten Feldphase berücksichtigen die Abläufe und Rahmenbedingungen, wie z. B. Ferienzeiten, des Feldes. Die Zeitlichkeit der Feldbeobachtungen und die Schüler_innenpraktiken im Verlauf der Feldforschung wurden in der Analyse berücksichtigt.

55 Auch Jorgensen beschreibt die Kombination von Beobachtung und weiteren Methoden zur Gewinnung von Informationen als Kennzeichen teilnehmender Beobachtung (vgl. Jorgensen 1989: 14).

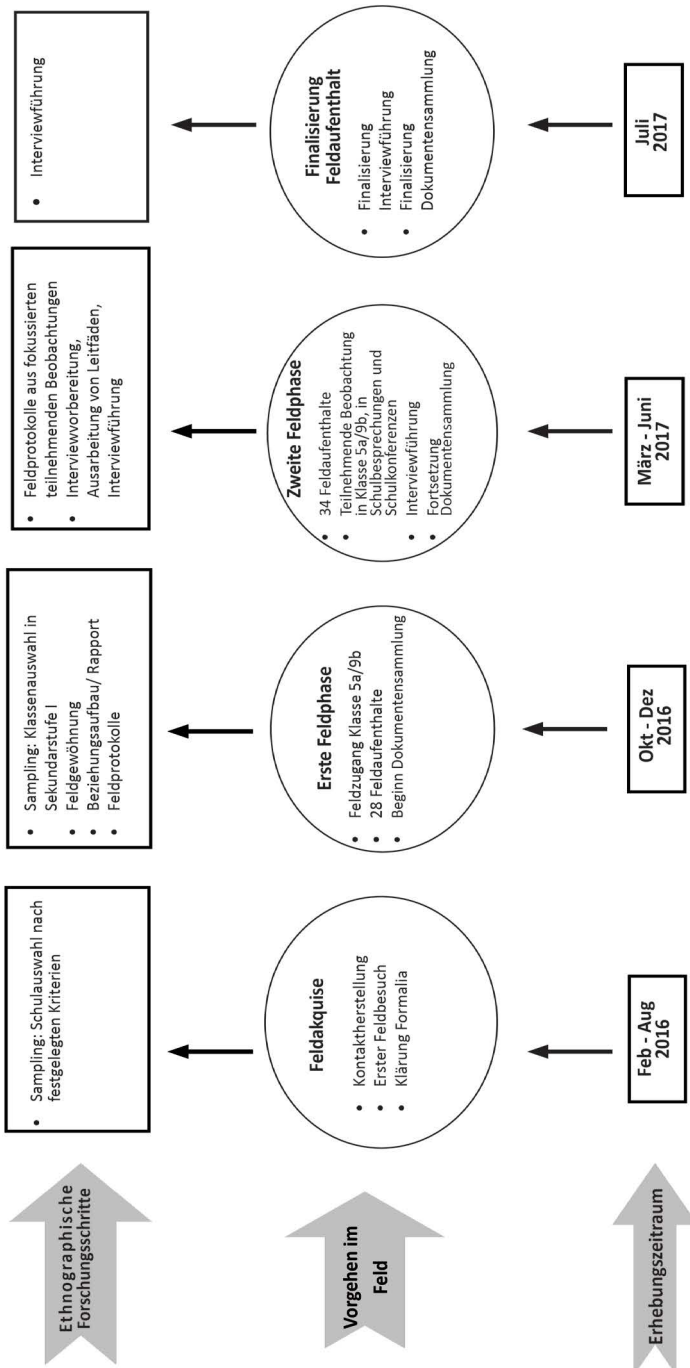


Abb. 1: Forschungsverlauf und Feldphasen (eigene Darstellung)

Sampling

Das Sampling besteht aus 33 Feldprotokollen der Klasse 9b und 29 Feldprotokollen der Klasse 5a von circa vier Stunden bis zur Länge eines kompletten Ganztagssschultags, so z. B. an Projekttagen der Klasse 9b. Die Feldprotokolle wurden der Kontrastierung von Schüler_innenpraktiken zwischen Schüler_innen innerhalb einer Klasse und eines ähnlichen Alters sowie zwischen Schüler_innen unterschiedlicher Klassen und Alter unterzogen. Ebenso war durch dieses Sampling die vergleichende Analyse von Spezifika des Klassenverbands möglich. Ergänzt wurden die Protokolle um fünf Einzelinterviews oder zu zweit geführte Interviews mit Schüler_innen in Klasse 9b, ein Gruppeninterview in Klasse 5a mit vier Schüler_innen sowie fünf Einzelinterviews mit Schulpersonal. Diese Form des Sampling als teilweise im Vorab festgelegte und gleichzeitig schrittweise Samplestruktur lässt die Relevanz der Auswahl von Szenen, Fällen und Themen o. ä. *im* Material und der Präsentationsauswahl erkennen, die Auswahl *des* Materials selbst hingegen in den Hintergrund rücken (vgl. Flick 2016: 158, vgl. Kapitel 3.2.1.1). Glaser/Strauss beschreiben diese Form des Sampling als Theoretical Sampling (Glaser/Strauss 1967). In dieser Samplingform wird die Auswahl des nächsten zu erhebenden Materials vor dem Hintergrund analytischer Ideen geleitet. Der Datenerhebungsprozess unterliegt somit der Kontrolle durch die sich entwickelnde Theorie (vgl. Strauss 1998: 70).

Teilnehmende Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung hat zum Ziel, Daten über Alltagssituationen des Forschungsfelds zu sammeln, und mündet in der Beschreibung der alltäglichen Praktiken der Feldteilnehmenden in Beobachtungsprotokollen und Memos.

Während das Verfassen der Feldprotokolle, möglichst zeitnah zur Feldbeobachtung, schon neue Ideen entstehen lässt, ist die Phase der Datenanalyse auch jene, in welcher Daten intensiv analysiert, befremdet und codiert werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 43 ff.). Ein zunehmender Wechsel von „writing mode“ (Emerson et al. 1995: 142) in „reading mode“ (ebd.) dient der verstärkten Objektivierung der Daten und der Einnahme einer distanzierten Haltung zu diesen (vgl. Emerson et al. 1995: 142 ff.). Die Datenanalyse führt zur Selektivität und Fokussierung während der nächsten Feldphase.

Während der teilnehmenden Beobachtung werden Daten gesammelt: Neben Dokumenten und aufgenommenen Gesprächen werden im Wesentlichen Feldnotizen angefertigt, die in ethnographische Feldprotokolle überführt werden. In ihnen werden mit dem Ziel „dichter Beschreibung“ (Geertz 1983) die beobachteten Situationen festgehalten und detailliert ausgeführt. Während die erste Feldphase als offene Beobachtung stattfindet, wird diese und weitere Phasen zunehmend fokussiert und schließlich selektiv durchgeführt (vgl. Spradley 2016: 108). Ausgerichtet ist die Fokussierung einerseits am Erkenntnisinteresse

der Arbeit, jedoch auch an den Rahmenbedingungen des Feldes und den Felderkenntnissen durch erste Materialanalysen innerhalb des zirkulären ethnographischen Forschungsprozesses. Die postulierte Offenheit der Beobachtung und die Anfertigung von Feldprotokollen ist allerdings forschungspraktisch geleitet und in realiter auch ein Stück weit selektiv (vgl. Streck et al. 2013: Abs. 61).

Gerade zu Beginn der ersten Feldphase wurden Feldprotokolle um Raumskizzen und Sitzordnungen ergänzt und ausführliche Orts- und Raumbeschreibungen angefertigt.⁵⁶ Ziel war dabei, „den Kontext, die Akteure, den allgemeinen Verlauf der beobachteten Situation kurz [zu] skizzieren und soweit möglich auch authentische, wörtliche Äußerungen der Beteiligten fest[zu]halten“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 313). Das ethnographische Protokollieren mit dem Ziel dichter Beschreibung muss sowohl das Handeln der Forscherin selbst als Teil der protokollierten Situation berücksichtigen als auch die „Trennung zwischen einer Beschreibung des tatsächlich Beobachteten und den Interpretationen und Klassifikationen [...] des Beobachters“ (ebd.). Diese Trennung von Beschreibung und Interpretation ist jedoch nur bedingt durchzuführen, denn „auch die gewählten Formulierungen [sind] selbst Interpretationen der jeweiligen Situation“ (ebd.).

Schließlich diente die Führung eines Forschungstagebuchs zur Reflexion eigener Emotionen und Reaktionen während des Feldaufenthalts als „selbstreflexive[n] Fixierungen der Stadien eines Entkulturalisationsprozesses“ (Amann/Hirschauer 1997: 28). So wird ersichtlich, wie sich das Geschehen im Feld im Austausch und durch die Existenz der Forscherin dort und vice versa verändert. Ebenso sind im Forschungstagebuch Ideen und Ausführungen der einzelnen Schritte im Analyse- und Präsentationsprozess der Daten festgehalten (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 314). Konkret umfasste dies auch Fragen danach, wer und was häufig bzw. selten in das Blickfeld der teilnehmenden Beobachtung rückt, welchen Schüler_innen also gefolgt wird, und worin dies begründet liegen könnte. Ebenso betrifft dies Fragen nach der Vertrautheit mit bestimmten Feldteilnehmenden und Feldregeln, die als inkorporiert wahrgenommen werden. Davon zeugt z. B. die Beschreibung der Regelüberschreitung einer Schülerin im Protokoll, die als heikel samt eigenen angespannten Gefühlen wahrgenommen wird. Auch die sich entwickelnde unterschiedliche Forschungsbeziehung zu einzelnen Schüler_innen wurde hier reflektiert.

56 Die Frage der Perspektivität der Forscherin wird in Kapitel 1.2, 3.2.1.1 und 3.2.1.2 reflektiert. Diese Reflexion von Perspektivität erfolgte dabei in den Interaktionen mit dem Feld statt ausschließlich vor Beginn der Feldforschung (vgl. Weitkämper 2018: 105 f., vgl. Kapitel 1.2). Dies ermöglicht den offenen Charakter der Perspektivität und das Aufgreifen der Forschungserfahrung im Feld.

Die explorativen Wochen während der ersten Feldphase wurden zur Orientierung im Feld genutzt. Die anschließende intensive Feldphase diente der breit gestreuten Beobachtung, des Verschaffens eines Feldüberblicks und dem Erlernen der Feldregeln (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 307). Diese beiden ineinanderfließenden Phasen erstreckten sich über circa zehn Wochen und ermöglichten das Kennenlernen des Feldes, der Bekanntmachung der Forschung im Feld und der Positionierung als Forscherin, die an der Perspektive der Schüler_innen interessiert ist (vgl. Kapitel 1.2 und 3.2.1.2). In dieser Phase konnten für die Forschungsfragen relevante Räumlichkeiten (Klassenräume zur Pausenzeit, Flure), Orte (Tischtennisplatte, Sporthalle und -platz), die zu beobachtenden Klassen (Klasse 5a und 9b) sowie erste Praktiken (Spielpraktiken, Essenspraktiken) bestimmt werden, welchen in der fokussierten Beobachtung nachgegangen werden sollte. Der Kontakt zu den Schüler_innen gestaltete sich somit zunehmend weg von der ausschließlichen Anwesenheit im Unterricht hin zur Begleitung der Schüler_innen in den Pausen und Freistunden. Auch die Entscheidung, fortwährend Dokumente zu sammeln und Interviews erst zum Ende des Forschungsaufenthalts, in den letzten Monaten des Schuljahres, zu führen, wurde in der intensiven Feldphase getroffen.

Schon die erste, verstärkt jedoch die zweite Feldphase von März bis Juni beinhaltet fokussierte und schließlich selektive Beobachtungen. So wurden zunehmend bestimmte Zeiten beobachtet, wie die Pausen- und Mittagszeiten, und bestimmte Unterrichtsstunden und AG-Angebote sowie ausgewählte Orte zur Beobachtung aufgesucht. Auch die Erfahrung, dass diese fokussierten Zeiten und Orte die teilnehmende Beobachtung leichter ermöglichen als andere, trug zur Auswahl bei. Schließlich boten sich die im Vorhinein angedachten Zeiten, die unterrichtsfrei und in Abwesenheit der Lehrkräfte verliefen, auch in realiter an, um die Ausübung von Geschlecht im praktischen Vollzug zu beobachten. Dies bedeutete, drei Tage die Woche im Feld zu den Beobachtungszeiten der großen Pause nach der 4. Stunde, zur Mittagspause sowie im Nachmittagsunterricht und nachmittäglichen AG-Angeboten im Feld zu sein. Zusätzlich wurden besondere Feldereignisse wie Projekttag für Schüler_innen, Sitzungen des schulischen Fördervereins und abendliche Veranstaltungen zur Mediennutzung zur teilnehmenden Beobachtung genutzt.

Interviews und Dokumente

Während die Dokumentensammlung fortwährend stattfand, wurden Interviews mit Schulpersonal und Schüler_innen im letzten Drittel der gesamten Feldforschung geführt.

Für die vorliegende Arbeit ist zwischen ethnographischen, situativ im Feld entstandenen Gesprächen und geplanten, leitfadengestützten und teilweise aufgezeichneten Interviews zu unterscheiden. Gespräche als „ethnographische In-

terviews“ (Spradley 1979: 58) fanden spontan im Feld während der Beobachtungszeit statt und ergaben sich oftmals aus dem Beobachtungskontext.⁵⁷ Diese Aussagen der Feldteilnehmenden wurden notiert und fanden Eingang in ethnographische Protokolle. Sie stellten vielmals Hintergrundwissen bereit und gaben Wissen über feldspezifische Kontexte sowie die Wahrnehmungen der Feldteilnehmenden wieder. Diese Gesprächsform des ero-epischen Gesprächs⁵⁸ ist gekennzeichnet durch das Einbringen der forschenden Person, über bloßes Fragen hinaus, in das Gespräch (vgl. Girtler 2001: 149).

Leitfadengestützte Interviews hingegen bedurften der vorherigen Terminabsprache und intensiven Vorbereitung der auf die jeweiligen Interviewten angepassten Leitfäden, wie etwa bezüglich der Rückfragen zu bestimmten beobachteten Abläufen. Die sorgfältige und kriteriengeleitete Auswahl der Interviewten ist zwar von Relevanz (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 310). Allerdings wurde die bewusste Auswahl im untersuchten Feld nur für die Auswahl des Schulpersonals eingesetzt. So wurden Fach- und Lehrkräfte unter Berücksichtigung ihrer Position innerhalb des untersuchten Feldes und des Erkenntnisinteresses gezielt um ein Interview gebeten. Schüler_innen wurden hingegen als gesamter Klassenverband zu Anfang einer Unterrichtsstunde angesprochen, um keine Forschungsprioritäten zu formulieren, Hierarchien in der Beziehung der Forscherin zu Schüler_innen nicht zu fördern oder die Forschung dadurch stark zu lenken. So wurden alle Schüler_innen, die sich bereitwillig zum Interview meldeten, interviewt; in Klasse 5a vier und Klasse 9b acht Schüler_innen. Die Interviews wurden in Freistunden, Mittagspausen und nach Unterrichtsende zumeist im Pausenraum oder einem zu dieser Zeit ungenutzten Klassenraum geführt.

Das Führen der Interviews gegen Ende der Feldforschung hatte den Vorteil der erforderlichen Vertrautheit zwischen Forscherin und Feldteilnehmenden. Allerdings zeigte sich in einigen Intervieweinstiegen, dass Schüler_innen, trotz offener Erzählaufforderung, sozial erwünschte Antworten gaben und wenig ins authentische Erzählen gelangten. Dieser Umstand ist in Schulethnographien bekannt (vgl. Richter 2019: 42) und auf den Interviewort der Schulräumlichkeiten und die Orientierung an der Erfüllung des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006: 87) zurückzuführen. Zudem blieb die Interviewsituation aufgrund der offenen Räumlichkeit im Pausenraum nicht frei von Störungen.

57 So stellt Spradley das ethnographische Interview als freundliche Konversation dar: „In fact, skilled ethnographers often gather most of their data through participant observation and many casual, friendly conversations. They may interview people without their awareness, merely carrying on a friendly conversation while introducing a few ethnographic questions“ (Spradley 1979: 58).

58 Der Begriff „ero-episch“ setzt sich aus den altgriechischen Wörtern „Erotema“ und „Epos“ zusammen und meint hier „fragende/nachforschende Erzählung“. Fragen und Erzählung sind dabei „kunstvoll miteinander im Gespräch verwoben“ (Girtler 2001: 151).

Im Interviewverlauf zeigte sich jedoch die allmähliche Öffnung und das Verlassen von sozial erwünschten Antworten hin zu längeren Erzählpassagen persönlicher Ansichten. Dazu konnte die Interviewlänge von 30 bis 45 Minuten beitragen, die das Aufnahmegerät und die, im Gegensatz zu sonstigen informellen Gesprächen, förmliche Gesprächssituation in den Hintergrund rücken ließ. Der Leitfaden für Interviews mit Schüler_innen enthielt Fragen zum Erleben des Ganztagschulalltags und der Klassengemeinschaft, zu Räumlichkeiten und Kursangeboten, zu Beziehungen zu Lehr- und Fachkräften sowie Mitschüler_innen und schließlich Fragen zu Verbesserungsvorschlägen und Wünschen an die Schule. Der Forschungsfokus Geschlecht wurde in Nachfragen während des Interviews eingebracht, indem nach dem möglichen Erleben von Differenzen unter Schülerinnen und Schülern gefragt wurde, wobei diese Differenz von Schüler_innen selbst zuvor auf unterschiedliche Weise aufgerufen wurde.

Schließlich führten die Erfahrung aus Gesprächen mit Lehr- und Fachkräften, die erlangte Feldforschungskompetenz des schnellen Notierens im Feld, vor allem jedoch der Umstand geräusch- und störungsvoller Interviewräumlichkeiten dazu, die Interviews mit Schulpersonal nicht per Tonmitschnitt aufzunehmen, sondern zu protokollieren. Dies hatte den Vorteil, sozial erwünschte Antworten zu vermeiden und das freie Erzählen anzuregen. Ausnahme stellen die Interviews mit Kioskbetreiberin Andrea und Schulleiterin Gabriele dar, in welchen die räumlichen Aufnahmebedingungen weitaus günstiger waren. Besonders in den Interviews mit Klassenleiter Alex und der Gleichstellungsbeauftragten Carmen zeigte sich, dass diese im Gesprächsverlauf des Interviews zunehmend aufschlussreiche Details mitteilten. Ihre anfänglichen Nachfragen, ob sie die ‚richtigen‘ Worte nutzten und die Frage ‚ausreichend‘ beantworteten, wodurch sie die Forscherin als wissenschaftliche Expertin ansprachen, gaben sie im Interviewverlauf auf. Dies bestätigt die Entscheidung zum reinen Protokollieren, um damit die Interviewsituation weniger förmlich zu gestalten. Der Leitfaden war personenbezogen vorbereitet mit Fragen zu Schul- und Unterrichtsgestaltung und Schulklima, zum Erleben der Schüler_innenbeziehungen und zu möglichen Herausforderungen im Schulalltag.

Die Transkription der Interviews folgte nach den Regeln von Froschauer/Lueger mit dem primären Ziel, den Redefluss der Interviewten wiederzugeben und die Korrektur von Grammatik, Dialekt und sprachlichen Besonderheiten nur minimal anzupassen (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 223).

Jegliche Dokumente, wie Elterninformationsbriefe oder Einladungen zu Schulveranstaltungen wie etwa Theateraufführungen, wurden während des Feldaufenthalts gesammelt, Fotos der Räumlichkeiten aufgenommen und Aushänge an Informationstafeln zur Dokumentation abfotografiert. So wird die Visualisierung des erforschten Feldes ermöglicht, was das Auffassen von visuellen Eindrücken im Beobachtungsmoment erweitert (vgl. Friebertshäuser/Panagioto-poulou 2013: 312). Im Feld gaben z. B. große Wandgraffitis Auskunft über die

schulische Raumgestaltung, die anhand Fotos bestens dokumentiert und analysiert werden konnte. Ebenfalls verhalfen die abfotografierten Räumlichkeiten und Fotos des Mobiliars der vertiefenden Verschriftlichung im Zuge der Analyse materieller Aspekte.⁵⁹ Schließlich wurde ein quantitativer Fragebogen erstellt und verteilt, in welcher Schüler_innen der Klasse 5a mit Klebepunkten die Orte und Räumlichkeiten der Schule markierten, an welchen sie sich häufig bzw. selten aufhielten. So konnte der im Feld gewonnene erste Eindruck um die Angaben der Schüler_innen ergänzt, irritiert und geweitet werden.

Die gesammelten Dokumente wurden nicht als vorab definierte Artefakte behandelt, sondern in ihrem Bezug zum Forschungsfeld und den damit verbundenen Netzwerken und Rahmenbedingungen gesetzt. Der Status und die Bedeutung des Dokuments zeugen somit von deren Abhängigkeit im Handeln der Feldteilnehmenden und der dortigen Prozesse (vgl. Prior 2003: 2 sowie Flick 2016: 323). Dokumente werden schließlich von einer bestimmten Person oder Institution zu einem bestimmten Zweck und Gebrauch erstellt, d. h. sie werden als „spezifische Version von Realitäten [...] für bestimmte Zwecke konstruiert“ (Flick 2016: 327). Als „methodisch gestaltete Kommunikationszüge“ (Wolff 2012: 511) sind sie Kommunikationsmittel, die codiert und kategorisiert wurden (vgl. Kapitel 3.2.2).

3.2.2 Am Schreibtisch – Der Auswertungsprozess

Die Auswertungsschritte erfolgten in Orientierung an Verfahren einer Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996), an methodische Verfahren nach Breidenstein et al. (2013) und methodologischen Verfahrensschritten nach Kelle (2003, 2016). Der Auswertungsprozess gestaltete sich im Rahmen eines zirkulären ethnographischen Forschungsprozesses (s. Abbildung 2).

Die Auswertung unterschiedlicher Daten, d. h. die als Datentriangulation bezeichnete Verwendung unterschiedlicher Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, erfolgte mit dem Ziel, den untersuchten Gegenstand der materiellen Dimensionen von Geschlecht in der Ganztagschule in seiner Komplexität vorzustellen und zu analysieren (vgl. Denzin 2009: 301). Die Konturierung des Gegenstands in seiner *Fluidität* wurde anhand der Triangulation von Methoden und Daten eingeholt (vgl. Kalthoff 2010: 356).

So wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt und sequenziell unterteilt in sinnhafte Handlungsabschnitte. Diese Abschnitte wurden offen codiert und

59 So gibt z. B. das Protokollieren eines „orangenen Drehstuhls“ weniger detailliert wieder, wie *genau* Griffe, Hebel und Sitzfläche geformt und angebracht sind. Fotografien wirken hier als visuelle Gedächtnisstütze.

schließlich im axialen Codieren in Kategorien ausdifferenziert. Die Kategorien wurden mit weiteren thematisch passenden Textstellen angereichert und schließlich um weitere Materialauszüge von Interviewpassagen und Dokumentenausschnitten ergänzt. Im nächsten Schritt erfolgte die Anfertigung von Feldvignetten. Mit diesem Verfahren wurden Geschlechterpraktiken zuvorderst über die Datenerhebung teilnehmender Beobachtung eruiert, während Interviews und Dokumente (auch) Auskunft über die Selbstpräsentation und Eigendarstellung des Feldes geben.

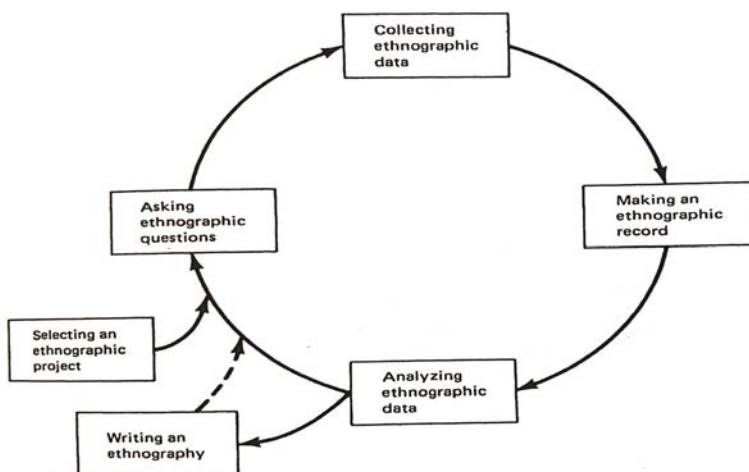


Abb. 2: Zirkulärer ethnographischer Forschungsprozess (Spradley 2006: 29)

Im Analyseprozess während der Ausdifferenzierung von Kategorien und dem Anfertigen der Feldvignetten diente das Konzept der Bedingungsmatrix („conditional and consequential matrix“, Strauss/Corbin 1996: 181) der Sensibilisierung für Bedingungen, Verbindungen und Konsequenzen der Phänomene und der theoretischen Zuordnung dieser. Bedingungsmatrix als „an analytic device to stimulate analysts’ thinking about the relationships between macro and micro conditions/consequences both to each other and to process“ (Strauss/Corbin 1998: 181) ermöglicht die „Untersuchung wie auch die Verknüpfung der verschiedenen Ebenen von Bedingungen und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996: 132). Die Matrix ist als Analysewerkzeug und Rahmenkonzept zu verstehen, das auf die Forschung zugeschnitten wird und theoretische Sensibilität hervorruft. Die Ebenen der Matrix werden in der Analyse des Phänomens angepasst an Bedingungeinheiten (vgl. Strauss/Corbin 1996: 135).

Verfolgt wurde zudem der Ansatz der Collage, der die „Mobilisierung unterschiedlicher Relevanzen“ (Kalthoff 2010: 363) bezeichnet, in welcher sich Methoden und ihre Forschungsergebnisse „widersprechen und reiben können

und [...] nicht zur Übereinstimmung gebracht werden müssen“ (ebd.). Dokumentiert wurden anhand der Collage „erstens die Konstruktivität der Forschungsmethoden, zweitens die Spannung, die zwischen den einzelnen Elementen liegt, und drittens die Ästhetik, die durch die Materialität und die Anordnung ihrer Elemente entsteht“ (ebd.). Die Collage ermöglichte somit heterogene Erzählungen statt einer Meta-Erzählung und die positive Aufnahme von Lücken und Überschneidungen.

Diese Form der Triangulation regt „zunächst einmal die Reflexivität in bezug [sic] auf Gegenstandskonstruktion und Leistungsfähigkeit der je konkreten einzelnen Verfahren“ (Kelle 2001: 205) an. Die spezifischen Zugänge zum Gegenstand wurden dementsprechend als Prozess der Kontextuierung in Form analytischer Verdichtung dargelegt, d. h.:

„die Anwendung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven und methodischer Verfahren innerhalb eines Forschungsprojekts als Produktion von verschiedenen Relevanzzusammenhängen zu begreifen, die füreinander Kontexte darstellen“ (Kelle 2001: 205).

Ethnographie wurde so als ständiger Schreibprozess unter der Berücksichtigung betrieben, dass die „Violdimensionalität des sozialen Geschehens“ (Kalthoff 2003: 81) nicht vollständig aufgenommen und wiedergegeben werden kann, sondern stets selektiv und unvollständig bleibt.

Das Schreiben der Ethnographie als für Leser_innen aufbereitete Ergebnispräsentation gestaltete sich als „Kompositionsarbeit“ (Tervooren 2006: 61) im Prozess der feingliedrigen und reflektierten Zusammensetzung von Material und Interpretationen. So zielt die Form der „dichten Beschreibung“ (Geertz 1983) neben der Verständlichkeit ethnographischen Schreibens auf die sinnliche Nachvollziehbarkeit für Leser_innen ab:

„Die textuelle Verdichtung – also die Herstellung von Gleichzeitigkeit, die Sequenzierung, die Komposition von Szenen – bildet nicht Beobachtungen ab, sie überbietet sie eher, indem sie Protokollnotizen, Sinneseindrücke und situative Assoziationen zusammenkomponiert – ein Unterfangen der Simulation von Erfahrungsqualitäten“ (Amann/Hirschauer 1997: 35).

Anhand von Feldvignetten ist die textuelle Verdichtung aufbereitet worden. Feldvignetten sind aufgebaut als kleine Alltagserzählungen und gelten als verdichtete soziale Situationen, in welchen sich der Sinnzusammenhang des Feldes erschließt (vgl. Schulz 2010a: 171). Mit ihnen wird die Atmosphäre der Beobachtung eingeholt und gleichzeitig die sinnliche Erfahrung der Ethnographin literarisiert.

Das gesamte Datenmaterial wurde anonymisiert, indem Personen und Orte mit Pseudonymen versehen und schulspezifische Daten und Angaben, die Rück-

schluss auf die Schule geben können, angepasst wurden. Markante Anpassungen wurden im Text in Fußnoten markiert, um Transparenz zu gewährleisten.

Codes und Kategorien

Das Kodieren ist als „Prozess der Datenanalyse“ (Strauss/Corbin 1996: 43) wesentlich im Forschungsprozess. Glaser/Strauss führten den Begriff des Codes ein als Bezeichnung für Datenausschnitten zugeordnete Kategorien, Themen und Schlagworte (vgl. Glaser/Strauss 1967: 102; Breidenstein et al. 2013: 124). Das Kodieren gilt „in einer ersten Annäherung als das Zuordnen von Schlüsselwörtern zu einzelnen Textstellen“ (Berg/Milmeister 2011: 308). Codeklassen geben Einsicht in die Vielfalt und Dimensionen von Codeformen. Das Gruppieren von Codes um ein Phänomen wird als Kategorisierung bezeichnet. Kategorien werden abstrakt und gleichzeitig anschaulich hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen benannt und entwickelt (vgl. Strauss/Corbin 1996: 44 ff.). Im Kodierprozess kann die Zuordnung anhand der Reichweite der Codes vorgenommen werden: „Der Kode ist enger gefasst, die Kategorie ein Oberbegriff, der mehrere Kodes bündelt. Der Kode hat eher sequenziellen, die Kategorie eher systematischen Charakter“ (Berg/Milmeister 2011: 308).

Die Materialauswertung begann mit einer offenen Codierung (vgl. Strauss/Corbin 1996). Das offene Codieren dient dem Aufbrechen, dem Vergleichen und schließlich der Konzeptionalisierung der Daten. Zentral ist dabei das ständige Stellen von Fragen an und Vergleichen der Phänomene im Material. Die offene Codierung erfolgte durch das intensive Lesen des Materials, wiederholte Lesedurchgänge und die Sortierung des Materials. Die wiederholten Materialdurchgänge führten zur Distanzierung von zuvor vertrauten und erinnerungsbehafteten Situationen und Personen hin zu „textuellen Objekten, die bestimmte theoretische und argumentationsstrategische Möglichkeiten“ (Breidenstein et al. 2013: 125) beinhalten. Im ersten Materialdurchgang konnten so Lücken und Themen erkannt und, durch das Wachrufen von Erinnerungen, Protokolle ergänzt und erweitert werden. Der Prozess des offenen Kodierens wurde im Materialkorpus sequenziell durchgeführt, d. h. Sätze und Abschnitte wurden kodiert, Notizen zu Codes in Memos festgehalten und die zahlreichen Codes zu Codeklassen geordnet (vgl. Strauss/Corbin 1996: 54).

Das axiale Codieren ist auf das „In-Beziehung-Setzen der Subkategorien zu einer Kategorie“ (Strauss/Corbin 1996: 92) in Bezug auf Bedingungen, Dimensionen, Eigenschaften und Kontexte mit dem Ziel einer „Theorie-Heuristik“ (Berg/Milmeister 2011: 324) ausgerichtet. Im zweiten Materialdurchgang begann schließlich das analytische, systematische Codieren mit dem Ziel, das Material statt chronologisch nun analytisch und thematisch zu ordnen (vgl. Breidenstein et al. 2013: 126). Codes und Codeklassen wurden schließlich strukturiert und in Beziehung zueinander gesetzt und in die so entstandenen Kategorien in dieser abgewandelten Form des axialen Codierens ausdifferen-

ziert. So wurde der komplette Materialkorpus gesichtet und codiert. Ziel dieser Codierung war die thematische Einengung, die Entwicklung von systematischeren Unterscheidungen und das Vorankommen im Prozess der Themenfindung (vgl. Breidenstein et al. 2013: 136). So wurden etwa unter der Codeklasse „Umgang mit Anweisungen und Aufgaben“ Codes wie „verweigern“, „verhandeln“, „mit Ablenkungen und Unterbrechungen erledigen“ und „ordentlich erledigen“ versammelt.

Dieser Kodierprozesses war geprägt von der Dynamik des iterativ-hierarchischen Annäherungsprozesses an die Daten: Das wiederholte Lesen, Ordnen und Codieren trug zur Generierung der storyline bei und die noch auszuformulierende Theorie voran (vgl. Berg/Milmeister 2011: 313). Über permanentes Vergleichen von Fällen, Konzepten und Phänomenen während des Kodierprozesses wurden analytischen Kategorien und Themen weiter erschlossen. Dabei wurden theoretische Figuren als sensibilisierende Konzepte verwendet, um die Analyse der Daten anhand theoretischer Begriffe voranzubringen und aufzubereiten. Erleichtert werden soll somit das Nachdenken über Daten in theoretischen Begriffen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 33 f.). In der analytischen Erschließung der Vollzugslogik von Praktiken gaben schließlich sequenzanalytische Regeln Orientierung wie etwa das schrittweise Erschließen des Situationsablaufs in der Detailanalyse und die Prinzipien der Verlangsamung und Immanenz (vgl. Breidenstein et al. 2013: 150)⁶⁰. Durch diesen Analyseprozess wurde der Materialkorpus hin zu einer thematisch angelegten Ordnung umstrukturiert (vgl. ebd.: 138).

Memos

Ein Memo bezeichnet das Schreiben von analytischen Protokollen, die zur Theorieausarbeitung beitragen und sich auf Codes, theoretische Ideen oder Ideen zum weiteren Forschungsprozess beziehen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 169). In Memos werden analytische Ideen für den Forschungsprozess festgehalten. Memos werden sowohl bezüglich noch anstehender Feldbeobachtungen angefertigt als auch hinsichtlich der weiteren Datenauswertung. Allgemein dienen sie der Entwicklung von offen gehaltenen Ideen und dem Vorankommen des Analyseprozesses (vgl. Breidenstein et al. 2013: 162 f.).

Das Schreiben von Memos war zwar schon während der Feldaufenthalte fester Forschungsbestandteil, wurde jedoch in der Phase der Materialauswertung intensiviert. Im Laufe des Forschungsprozesses wurde der geforderte „Überschuss an Ideen“ (ebd.: 164) in Memos entwickelt. Einige Memos waren

60 Das Prinzip der Immanenz der Szene und das spätere Einbinden in den größeren Zusammenhang kann an Kelle anschließen, wenn sie ein zweistufiges Analyseverfahren präferiert, in welchem im ersten Schritt die Vorannahmen und das Feldwissen ausgeblendet werden, um sie im zweiten Schritt einzubeziehen (vgl. Kelle 2016: 14).

weniger wichtig für die weitere Analyse, einige von besonderer Relevanz, während andere in Memos festgehaltene Ideen schließlich ungenutzt blieben. In Memos wurden Ideen zur Analyse der Codes, theoretische Ideen sowie Ideen zum Vorgehen im Forschungsprozess festgehalten. Im fortgeschrittenen Analyseprozess wurden sie schließlich in Verbindung zueinander gesetzt und daraufhin ausgewertet. So wurden im Laufe des Forschungsprozesses z. B. theoretische Memos mit themenbezogenen Benennungen wie „Medien“ und „Mittagspause“ versehen. Auch zur Entstehung theoretischer Ideen wie z. B. von Formen der Aushandlung von Geschlecht oder der Abgrenzung von Parallelklassen als Moment der Klassenverbandsidentität dienten Memos.

Feldvignetten und Kontrastierung

Im Verfassen von Feldvignetten werden Verdichtungen von Beobachtungsprotokollen angelegt. Kennzeichen sind die klare Gestaltung der Feldvignette mit End- und Anfangspunkt (vgl. Schulz 2010a: 171 f.). In der Feldvignette werden so kleine Alltagserzählungen, soziale Situationen und Szenen beschrieben. In den erstellten Feldvignetten werden folglich Situationen beschrieben, in welchen Aktivitäten von Personen im situativen Setting stattfinden. Ähnlich der Fälle in (sozialpädagogischen) Fallanalysen sind sie konstituiert als „Schnittstelle zwischen Sinneinheiten, die bereits in den Daten enthalten sind [...] und dem analytischen Erkenntnisinteresse“ (Breidenstein et al. 2013: 139). Dabei werden für die folgende Analyse nicht relevante Informationen rausgenommen und auf die Beschreibung der kompletten Rahmenhandlung verzichtet, was zur Verdichtung beiträgt (vgl. Schulz 2010a: 174).

In den erstellten Feldvignetten erfolgt die Darstellung demnach auch eher einem „Hineinzoomen“ in das Geschehen. So können Szenen eindrücklich mit Anfangs- und Endpunkt dargelegt werden (vgl. Kapitel 5 und 6). Die Hinführung zur Situation sowie die Herstellung von Gesprächssituationen werden weggelassen oder auf wenige relevante Informationen beschränkt. So kann z. B. das materielle Arrangement zum Ausgangspunkt einer Feldvignette werden: Wie ist der Raum angeordnet, wie sitzen Personen zusammen, wie kommen Personen zusammen? Es zeigt sich, dass dies relevante Informationen zum Verstehen der Alltagserzählung sind, wie etwa die Raum- und Sitzanordnung, die für das Geschehen in der beschriebenen Szene relevant ist, so z. B. im Wrestling-Match (Kapitel 6.2.1), in welchem dem materiellen Setting entscheidende Relevanz zukommt.

Während in Feldbeobachtungen stets mehrere Handlungsstrukturen als ungeordnetes Geschehen stattfinden, wird diese Unordnung in der Feldvignette strukturiert durch Anordnung, Schreibstil und Gegenstand der Verschriftlichung. Gerahmt wird das Setting so durch den fokussierten Blick der Forscherin (vgl. Schulz 2010a: 175). Das Schreiben der Feldvignette ist durch einen

spezifischen Schreibstil geprägt. So ist die Detailtreue in Feldvignetten graduell unterschiedlich und fokussiert auf die Darstellung einer szenischen Atmosphäre. Die in der Feldvignette zustande kommenden Verdichtungen sollen Lücken nicht schließen, sondern Diskontinuitäten von Praktiken erkenntlich lassen. Das Stilmittel der Präsensform erzeugt Gegenwärtigkeit (vgl. Schulz 2010a: 176). Diskontinuitäten und Brüche werden in Feldvignetten und zugehörigen Interpretationen zugelassen. So wird etwa die Beziehung von Naila zu Lilu in der Situation des Tafelanschriebs als nicht gänzlich verständliche Situation aufgezeigt und dies innerhalb der Interpretation der beschriebenen geschlechtlichen Markierung durch Sprache reflektiert (vgl. Kapitel 6.3.2).

Rahmenwechsel bleiben in erstellten Feldvignetten erhalten, denn so bleibt die Feldvignette sprachlich dem Feld angenähert und regt dazu an, die Fluidität in jugendlichem Handeln zu reflektieren. Auch das schnelle Wechseln in den Beobachtungen, was in den Feldvignetten länger erscheint, wird durch sprachliche Präzisierung dargelegt in der beobachteten Schnelligkeit (vgl. Schulz 2010a: 178). So können gerade in der Beschreibung von sportiven Praktiken die Fluidität und Wechsel aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 6.3.1). Wie oben für den Ausgangspunkt von Feldvignetten beschrieben, gilt auch für die Erstellung der gesamten Feldvignette, dass zum Lesen und Interpretieren der Szene wichtige Hinweise eingefügt werden, um die Sinnhaftigkeit innerhalb der Szenen darzulegen. Gleichzeitig wird darauf geachtet, keine Brüche in der Alltagserzählung zu schließen oder zu glätten, sondern Beobachtungsbrüche als solche aufzuzeigen und damit auch das Nicht-Verstehen der Ethnographin anzugeben. Letztlich materialisiert sich so in den erstellten Feldvignetten „das Verstehen und Nicht-Verstehen der sozialen Situation, die der einzelne Feldforschende beschreibt“ (Schulz 2010a: 178).

Der Forschungsgegenstand entsteht schließlich auf spezifische Art in der Feldvignette und wird in ihr geformt. Mit der Anordnung von Einzelteilen der Szenebeschreibung werden auch bestimmte Bedeutungen angelegt und die Wahrnehmung auf bestimmte Teile gerichtet. Auch die gewählten Formulierungen erzeugen Bedeutung (vgl. ebd.: 176 f.). Beide Bedeutungszuschreibungen wurden in Kolloquien reflektiert, die Feldvignetten zur Diskussion gestellt und Strategien unterschiedlicher Zugänge angewandt, z. B. durch das Auslassen von geschlechterzuweisenden Namen, Alter und Funktionsbeschreibung. Auch wurden die Leseanweisungen und Fragestellungen an die Lesenden der Feldvignette geändert. So konnten die Bedeutungszuschreibungen kritisch reflektiert, neue Interpretationszugänge eingeholt und der Wahrnehmungsfokus erweitert werden.

Schließlich wurden die Feldvignetten im minimalen und maximalen Vergleich kontrastiert. So konnten die „Klassennarrative“ der beiden Klassenverbände sowie „Geschlechterpraktiken während des Unterrichtspraktiken“ mit „Geschlechterpraktiken außerhalb des Unterrichts“ kontrastierend verglichen

werden. Auch der Vergleich von „doing gender“ und „doing pupil“ dienen der Kontrastierung (vgl. Kapitel 5.4). Durch die Feldvignetten können Generalisierungen erfolgen, die sich für Schlussfolgerungen anbieten.

Diese Generalisierungen aus Feldvignetten werden in den Gesamtzusammenhang der ethnographischen Arbeit gesetzt und mit weiteren Analysen und theoretischen Argumenten verknüpft. Dabei kennzeichnet die Anreicherung von Feldvignetten mit umfassenderen Materialbezügen die ethnographische Analyse (vgl. Krinninger 2018: 14 f.).

Schlüsselthemen und Theoriearbeit

Die Gesamtschau der Feldvignetten führt zur Entwicklung thematischer Schlüsselthemen. Diese sind in der Ergebnispräsentation vorliegender Arbeit in den Kapiteln 4–7 gebündelt angeordnet und in Kapitelbezeichnungen formuliert. Schlüsselthemen stellen den Anschluss an Themen und Theorien innerhalb der für das Erkenntnisinteresse der Arbeit relevanten wissenschaftlichen Diskurse dar. Sie gelten als entscheidender Bezugsrahmen für die erfolgte Forschung und im Prozess der analytischen Durchdringung des Materials (vgl. Breidenstein et al. 2013: 157). Schon während des gesamten Forschungsprozesses wurde die „doppelte Relevanz von analytischen Themen“ (ebd.: 167), d. h. die Relevanz der Themen für Feld und Wissenschaftsdiskurs, berücksichtigt. Zwar haben bestimmte Theorien den Forschungsprozess von Anfang an begleitet, im Verlauf der Forschung wurden jedoch weitere theoretische Konzepte hinzugezogen, die sich über Beobachtungen und erste Analysen erschlossen. Sie fanden nicht nur in theoretischen Zugängen Eingang in Kapitel 2, sondern werden in Kapitel 4–7 situativ in den Interpretationen ausgeführt.

Zur Erarbeitung von Schlüsselthemen wurden die Daten auf Distanz gebracht sowie Grafiken und Mind-Maps genutzt. So konnten analytische Ideen auch anhand visueller analytischer Abstraktionen entwickelt und fokussiert werden, wie etwa die Entwicklung des Schlüsselthemas „Verdeckter Widerstands gegen heteronormative Zuschreibungen“, welches sich aus einer Anordnung von Feldvignetten zusammensetzt, die auf den ersten Blick nicht diese Art Verbindung aufwiesen (vgl. Kapitel 7).

Die Arbeit an und mit Theorien ist ständiger Teil der Schlüsselthemenfindung und erfolgt im zirkulären Wechselspiel von Detailanalyse und Rückbezug zum Ganzen der Forschung. In der intensiven Literaturarbeit wurden Theorien forschungsbezogen und auf die Analyse hin offen herangezogen. Die Theoriearbeit bezog sich jedoch auch fortwährend auf das Ausarbeiten neuer Perspektiven auf den Forschungsgegenstand Geschlecht, indem die Dimension der Materialität analytisch fokussiert wurde (vgl. Kapitel 4–7). Die Theoriegenerierung der vorliegenden ethnographischen Forschung wird primär von dieser

Dimension von Theoriearbeit geleitet (vgl. Breidenstein et al. 2013: 175; Kögelter 2010: 232).⁶¹

Neben dem Kriterium theoretischer Sättigung als Rückversicherung konzeptioneller Dichte und ausreichenden Datenmaterials dient der kontinuierliche Schreibprozess selbst zur qualitätssichernden Kontrolle durch das beständige Befragen, Entwickeln und Modifizieren von Codes, Kategorien, Schlüsselthemen und dem Ausarbeiten von Memos (vgl. Strübing 2014: 88). Zudem dienen für die vorliegende Arbeit die steten Diskussionen in Netzwerken, Kolloquien und auf Konferenzen der Kontrolle erarbeiteter Forschungsergebnisse.

Die Ausführung des gesammelten Materials in Feldvignetten weist Geschlechterpraktiken von Schüler_innen in materiellen Dimensionen im Ganztagschulsetting aus. Damit wird nicht eine analytische, lineare und geglättete Geschichte aufbereitet, sondern unterschiedliche Analyse- und Ergebnisformen dargestellt, die schließlich verknüpft werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 197; Kapitel 8.1).

Die Anordnung erfolgt thematisch und bezüglich des Erkenntnisinteresses chronologisch: Während die schulstrukturelle Rahmung (Kapitel 4) schulstrukturelle Elemente und schulkulturelle Narrative bezüglich ihrer spezifischen Relevanz und Eingebundenheit für Schüler_innen der Klasse 5a und 9b angeordnet ist, stellt Kapitel 5 diejenigen Schüler_innenpraktiken dar, die die schulkulturelle Geschlechterordnung herstellen. Schließlich gibt Kapitel 6 Formen von Geschlechteraushandlungen als Aushandlungspraktiken von Schüler_innen wieder, die in soziomateriellen Geschlechterpraktiken ausdifferenziert werden. In Kapitel 7 werden Geschlechterpraktiken in Form des verdeckten Widerstands aufgezeigt. Die Zusammenschau der Teilanalysen und die Zusammenführung aufgestellter Thesen erfolgt in Kapitel 8.1, welches in ein Resümee und die Anknüpfung an wissenschaftliche Diskurse mündet (Kapitel 8.2).

61 Theorien dieser Reichweite werden als materiale Theorien (Glaser/Strauss 1967) bezeichnet, die konkrete Aussagen zu einem spezifischen Feld treffen (vgl. Truschkat et al. 2011: 374).

Kapitel 4

Schulkulturelle Rahmung von Geschlecht

Aus der in Kapitel 2 dargelegten Forschungslücke und den für Schüler_innen im Sozialisationsprozess relevanten Schulentwicklungen erschließt sich der Fokus der Arbeit auf Materialitätsaspekte von Geschlecht im Forschungsfeld Ganztagschule.

Um die Herstellung der einzelschulspezifischen Ganztagschulkultur anhand der soziomateriellen Praktiken von Schüler_innen zu eruieren, wird zuvor in diesem Kapitel die schulstrukturelle Rahmung der Schüler_innenpraktiken dargestellt. Dazu wird die Verbindung der einzelschulspezifischen Schulstrukturen zu Geschlecht geleistet. Diese Verbindung erfolgt für die in den Klassenverbänden 5a und 9b relevanten Elemente von Schulstrukturen und Klassenverbandsstrukturen (Kapitel 4.1) zu den Narrativen der Schule (Leitlinien, Wertevorstellungen) und jenen der Klassenverbände (Kapitel 4.2). Die schulkulturellen und klassenverbandsspezifischen Narrative in Kapitel 4.2 geben wieder, wie die in Kapitel 4.1 aufgezeigten Strukturen sich in der schulischen Praxis äußern. Sie drücken sich sowohl in Wertevorstellungen aus als auch in sozialen Komponenten wie der Situation des gemeinsamen Mittagessens sowie den klassenverbandsspezifischen Gemeinschaftsbildungen und Klassenverbandsidentitäten der Klassenverbände 5a und 9b.

Schließlich wird die Verbindung von schulstruktureller Rahmung von Geschlecht und dem Geschlechterwissen und Bearbeitungsstrategien von Geschlecht von Lehrkräften dargestellt (Kapitel 4.3). So fokussiert die Schuldokumentanalyse (fehlende) Geschlechteraspekte der Dokumente. Es zeigt sich, dass Geschlecht eine Leerstelle auf struktureller bzw. formaler schulischer Ebene einnimmt. Die Analyse der Lehrkraftaussagen hingegen zeigt individualisierte Begründungsstrategien von geschlechtsbezogenem Schüler_innenhandeln und Bearbeitungsstrategien im Schulalltag mit Schüler_innen auf. Dabei wird auf bildungspolitische, schulorganisatorische, pädagogische, didaktische sowie gesellschaftliche Aspekte und Perspektiven eingegangen und die Verbindung zu Schulnarrativen schulischem Selbstverständnis gezogen. Abschließend werden in Unterrichtspraktiken die Bearbeitungsstrategien im praktischen Vollzug dargestellt.

4.1 Schulstrukturen

Schulstrukturen werden in Kapitel 4.1 auf verschiedenen Ebenen dargestellt. So geht dieses Kapitel auf die Ganztagschulspezifika, die der ausgeweiteten Zeit in der Schule geschuldet ist, sowie auf damit verbundene räumliche und unter-

richtliche Strukturen ein. Schließlich werden die personellen Zuständigkeiten und die Gremien samt Aufgabenbereichen aufgezeigt. Die Ausführungen der ganztägigen Schulstrukturen sind sowohl Felddokumenten, schuleigenen Verordnungen (Schulprogramm, Schulleitbild, Auflistung von Wahlbereichen), Interviewauszügen und ethnographischen Gesprächen mit Schüler_innen und Schulpersonal entnommen.

4.1.1 Struktur des Ganztags

Der Unterricht findet an der Integrierten Gesamtschule (IGS)⁶² als teilgebundene Ganztagsschule ab Klasse 5 an drei Tagen in der Woche von 8.30 Uhr bis 16.15 Uhr, an zwei Tagen bis 13.45 Uhr statt.⁶³ Zusätzlich werden an den beiden unterrichtsfreien Nachmittagen fakultative Arbeitsgruppen angeboten. Die ganztägige Unterrichtung erfolgt in Doppelstunden, zwischen den Doppelstunden sind 20-minütige Pausen angesetzt. Die nach sechs Schulstunden stattfindende Mittagspause dauert 60 Minuten – bis 14.45 Uhr –, die anschließende Doppelstunde von 14.45 Uhr bis 16.15 Uhr an Unterrichtsnachmittagen.

Die Mittagspause der Schüler_innen unterscheidet sich nach Jahrgang: So sind die Schüler_innen bis Klasse 7 verpflichtet, am Mittagessen in der Mensa teilzunehmen. Bestellt werden täglich bis zu 600 Portionen. Die Menüwahl beinhaltet stets ein vegetarisches Menü und grundsätzlich kein Schweinefleisch, da dies viele Schüler_innen nicht essen. Über allem, was Mensafragen betrifft, steht die Entscheidung der Schule, Essen als gemeinsame Mahlzeit zu unterstützen sowie das Bewusstsein für Ernährung zu fördern⁶⁴ (Lehrkraft Christin, Mitglied im Mensaausschuss). Der Mensagang soll strukturierter Teil im Schultag und ‚soziale Komponente‘ (Christin) sein. Nur noch vereinzelt essen Schüler_innen ab Klasse 7 dort. Schüler_innen der Oberstufe kommen wieder vermehrt in die Mensa, um das ‚Zusammensein zu zelebrieren‘ (Christin). Die Jahrgänge 5 und 6 essen zeitversetzt zwischen 13.15 Uhr und 14.15 Uhr. Die Mensa schließt um 15.00 Uhr.

Ab Klasse 7 dürfen Schüler_innen die gesamte Mittagspause auf dem Schulgelände verbringen. Ihnen steht der Schulhof, der große, mit Spielen, Billard und vielen Sitznischen ausgestattete Pausenraum, Flure und die dortigen Auf-

62 An Integrierten Gesamtschulen lernen Schüler_innen unabhängig ihrer Empfehlung zur weiterführenden Schule nach der Grundschule (in der Regel ab Klasse 5, in Berlin ab Klasse 7) gemeinsam, d. h. in gemeinsamen Schulklassen. Eine individuelle Leistungsdifferenzierung erfolgt zumeist im Laufe der Sekundarstufe I in Kurszuordnungen nach Schwierigkeitsgrad. An der untersuchten IGS erfolgt diese Differenzierung ab Klasse 7 als Binnendifferenzierung, ab Klasse 9 als äußere Kursdifferenzierung.

63 Sämtliche Orts-, Zeit- und schulspezifischen Angaben sowie Namen wurden verfremdet und abgeändert im Sinne einer Pseudonymisierung (vgl. Kapitel 3).

enthaltensorte sowie der Klassenraum zur Verfügung. Am schuleigenen Kiosk können sie kleine Speisen, wie belegte Brötchen und Snacks, kaufen. Ab Klasse 9 dürfen die Schüler_innen das Schulgelände während der Mittagspause verlassen und zum nahegelegenen Supermarkt oder Imbiss gehen. Schüler_innen der Klasse 9b nutzen diese Möglichkeit intensiv: Diese neue räumliche Freiheit drückt sich in den mit Backwaren gefüllten, halbdurchsichtigen Tüten aus, mit welchen sie von ihren Einkäufen im Laufe der Mittagspause in den Klassenraum zurückkehren. Das Einkaufen im Supermarkt wird mit ‚zu [Name der Supermarktkette] gehen‘ als *die* Freizeitbeschäftigung und *das* Ereignis während der Mittagspause angegeben.

Das nachmittägliche AG-Angebot der Schule ist vielfältig und wird sowohl von Lehrkräften als auch pädagogischen Fachkräften sowie in Kooperationen mit pädagogischen Einrichtungen angeboten. Fast die Hälfte der Schüler_innen der Klasse 5a nimmt an fakultativen AGs teil. Das Ganztagsangebot stellt eine ‚gute Möglichkeit‘ (Alex, Klassenleiter der 9b) für Kinder dar, die ansonsten nachmittags nicht betreut werden könnten. Die Wahrnehmung der AGs im Ganztage, die über den Unterricht hinausgehen, ist jedoch auch sehr schülerabhängig. Manche haben großes Interesse und nehmen das Angebot auch gern an, denn sie können ‚nach Neigung‘ (Alex) wählen. Andererseits ist der Schultage für viele Schüler_innen auch ‚einfach ein langer Tag‘ (Alex), und manche haben Schwierigkeiten, den Tag zu überstehen, gerade für die Fünftklässler_innen ist dies ‚eine Zumutung‘ (Alex).

Zwar betonen einige Lehrkräfte, die Schüler_innen seien gerne über die Unterrichtszeit hinaus in der Schule wie z. B. ‚morgens vor Schulbeginn und Freitagnachmittag‘ (Lehrkraft Thore). Dies ist jedoch vor allem bei Schüler_innen bis Jahrgang 7 zu beobachten, denn die Schüler_innen des Nebengebäudes sind auch oftmals vor und nach Schulbeginn auf dem Schulgelände und spielen dort Tischtennis oder im Freispiel. In höheren Jahrgängen ist dies nicht zu beobachten. Die Teilnahme am freiwilligen AG-Angebot findet denn auch in Klasse 9b nicht statt, was die Schüler_innen mit den schon durch Unterricht gefüllten drei Nachmittagen und langen Schultagen erklären. Sie verweisen durchgängig auf die ‚langen Tage an der Schule‘ (Simon, Kora, 9b) und legen dar, dass sie deshalb keine weiteren Angebote nutzen, auch weil sie die restliche Zeit zum Lernen oder mit Hobbys außerhalb der Schule verbringen. Ein typischer Schultage besteht aus ‚Sachen holen, Spind, früh aufstehen und spät wiederkommen‘ (Patrick, 9b) und der Ganztage ist deshalb auch ‚stressig‘ (Patrick, Navid, 9b). Nur vereinzelt nehmen Schüler_innen der Klasse 9b an Freizeitangeboten und -kursen teil, wie z. B. Sarah und Christina, die als Trainerinnen im Lesetraining für Primarschüler_innen aktiv sind.

4.1.2 Räumliche Struktur in Verbindung zum inklusiven Leitbild

Beim Betreten des Hauptgebäudes fällt die barrierefreie Bauweise der Schule sofort auf: An dem Haupt- und den beiden Nebeneingängen sind jeweils elektronische Türöffner und Rampen parallel zu Treppenaufstiegen angebracht. Der Eingang durch den Haupteingang führt in das weitläufige Erdgeschoss, das wie ein überdachter Innenhof wirkt und als Pausen- und Aufenthaltsort genutzt wird. Auch hier ist neben den drei Stufen eine Rampe mit Geländer angebracht. Von hier aus zweigen mehrere längliche Flure ab, die zu Fachräumen und Sekretariaten führen. Diesen Innenhof durchquerend gelangt man in einen breit angelegten, sehr langen Flur, der durch das komplette Hauptgebäude führt und mehrere, mittig im Flur angebrachte, offen gestaltete Treppenaufgänge zum ersten Stockwerk aufweist. Parallel zu den Treppenaufgängen sind Fahrstühle angebracht. Schließlich fällt auf, dass die drei Toilettentüren mit Bildzeichen für Männer, Frauen und im Rollstuhl sitzende Menschen beklebt sind – weitere architektonische Zeichen der barrierefreien Bauweise. Diese Bauweise zeigt sich ebenso im späteren Besuch des Nebengebäudes, in welchem die Jahrgänge 1 bis einschließlich 6 hauptsächlich unterrichtet werden. Das Gebäude ist innen wie außen bunt gestaltet, Geländer, Treppen und Wände sind in den reformpädagogischen (Bauhaus-)Farben blau, gelb oder rot gehalten.

Im Erkunden der Gebäude während des ersten Feldbesuchs zeigt sich also, wie das von Beginn an inklusive Leitbild anhand der Architektur und der räumlichen Gestaltung umgesetzt wird. Dieses Leitbild wird auf der Website der Schule angegeben und auf die barrierefreie Bauweise verwiesen. Die Schule bietet allgemein sonderpädagogische Unterstützung in den Bereichen Lernen, Sprache, Hören, Sehen, emotionale und soziale sowie körperlich-motorische Entwicklung an. Die Vielfalt der Schüler_innen an der Schule wird in diesem Sinne als ‚Bereicherung‘ (Website) verstanden. Diese inklusive Ausrichtung spiegelt sich auch im Angebot der professionellen Beratungsstruktur wider, die aus einem ‚Team von Sozialpädagog_innen, Förderlehrkräften und Beratungslehrkräften‘ (Website) besteht. So sind mehrere Förderlehrkräfte mit voller Stundenzahl an der Schule, die gemeinsam mit Lehrkräften an schulischen Konzepten arbeiten. Sie sind Jahrgängen zugeordnet und dort beratend tätig. Zusätzlich ist Schüler_innen mit diagnostiziertem Förderbedarf individuell eine Lernbegleitung, meist externe pädagogische Fachkräfte, zugeteilt, die sie im Schulalltag unterstützt. Aufgrund des Schwerpunkts der körperlich-motorischen Entwicklung sind zudem Physiotherapeut_innen an der Schule angestellt, die mit Schüler_innen in einzelnen Schulstunden allein arbeiten. Ihre Büros sind im Erdgeschoss des Hauptgebäudes neben dem Büro der Schulleitung und den Sekretariaten angeordnet.

Die inklusive Ausrichtung wird zudem auf das positive Verständnis der großen Heterogenität der Schüler_innen zurückgeführt (vgl. Kapitel 4.2). Fünf

Sozialpädagog_innen sind schwerpunktmäßig in den Jahrgängen eingeteilt und führen Sozialtrainings mit Schüler_innen durch. Zwei Beratungslehrkräfte bieten den Wahlbereich Streitschlichtung an, in welchem sie Schüler_innen zu Streitschlichter_innen ausbilden. Sie sind zudem als Team in der Intervention von Mobbing tätig. Desweiteren finden Aktionstage und Beratungen thematisch zum Thema Berufsvorbereitung ab Klasse 7 statt. Eine Beratungslehrkraft ist ausschließlich als Ausbildungsbeauftragte angestellt, um mit Schüler_innen individuell an Berufsmöglichkeiten zu arbeiten.

Elternarbeit findet an der IGS über Gremienarbeit im Schulleiternrat und über dessen Vertreter_innen in Gremien wie etwa Gesamt-, Fach- und Klassenkonferenzen sowie während einzelner Aktionen wie gemeinsamen Weihnachtsfeiern oder Grillfesten im Klassenverband statt. Die Schule wird von einem Förderverein unterstützt, dem neben Eltern auch ehemalige Schüler_innen, Lehrkräfte und externe Personen angehören. Der Verein unterstützt Schulprojekte durch Materialien primär finanziell, wie z. B. Theatergruppen der Schüler_innen oder Projektwochen.

Bauweise und Gestaltung der Schule sind nicht nur aus Perspektive der Barrierefreiheit wichtig, sondern ebenso in ihrer pädagogischen und erzieherischen Bedeutung, die die ‚individuelle Entwicklung aller Schüler_innen‘ (Leitbild der Schule) fördern soll. So ist z. B. auch die Aufteilung der beiden Gebäude in das ‚kleine Gebäude‘ bis einschließlich Klasse 6 und das Hauptgebäude für Klasse 7 bis 13 (ausgenommen der Fachräume) ‚durchaus bewusst‘ (Gabriele, Schulleiterin) angelegt: Die Schüler_innen müssen somit mit beginnender Sekundarstufe I in Klasse 5 neben den lehrplanbedingten unterrichtlichen Änderungen keine räumliche Änderung in Kauf nehmen, sondern können die neue Unterrichtsstruktur in der gewohnten Lernumgebung annehmen. Ab Klasse 5 dürfen die Schüler_innen jedoch schon eigenständig in Pausen das kleine Gebäude verlassen und am schuleigenen Kiosk Snacks und Getränke erwerben sowie die Spiel- und Aufenthaltsmöglichkeiten des Hauptgebäudes nutzen. Dies wird von Schüler_innen der Klasse 5a auch ausgiebig genutzt, vor allem in Pausen vor oder nach im Hauptgebäude stattfindenden Unterrichtsstunden in den Fachräumen.

Zwischen Haupt- und Nebengebäude befindet sich ein großer Schulhof, der viele Sitzmöglichkeiten und eine Rutsche aufweist. Das insgesamt große Schulgelände bietet den Schüler_innen viel Platz und ist ‚Teil guter Entwicklung‘ (Gabriele) der Schüler_innen. Dies ist ‚auch in der Atmosphäre zu bemerken‘ (Gabriele), die, im Vergleich zu anderen Schulen, weitaus entspannter, ‚weniger aggressiv‘ (Gabriele) sei, denn die Schüler_innen können sich sowohl im Klassenraum als auch auf den weitläufigen Fluren, Sitzecken und auf dem Schulhof aufhalten. Ab Klasse 5 dürfen die Schüler_innen auswählen, ob sie in den Pausen im Klassenraum bleiben oder auf den Hof, was eine ‚Besonderheit‘ (Gabriele) der Schule ist.

Der eigene Klassenraum wird von Schüler_innen der Klassen 5a und 9b als Rückzugsort genutzt, der sie vom lauten Pausenalltag auf den Fluren abgrenzt

und Freizeitbeschäftigungen innerhalb der Peer Groups im Klassenverband ermöglicht: Der Klassenraum ist wie das ‚eigene Zimmer‘ (Samira), man kann ‚unter sich sein‘ (Samira) und ‚sich da schon zurückziehen‘ (Naila). Viele Schüler_innen sind ‚die meiste Zeit im Klassenraum‘ (Simon) oder ‚vor dem Klassenraum‘ (Kora) auf dem Flur. Zwar stellt die Schule einen Pausenraum zur Verfügung, den alle Schüler_innen nutzen können. Dieser ist mit vielen Sitzecken, Billardtischen und einer Ausleihstation für Brettspiele ausgestattet. Die Schüler_innen sind jedoch lieber im Klassenraum, der Pausenraum ist ‚eine coole Idee‘ (Simon), aber manchmal ist es dort so überfüllt, dass es ‚anstrengend‘ (Simon) ist, und Hausaufgaben oder Lernen ist dort ‚nicht möglich‘ (Kora). Die Schüler_innen lernen oder erledigen Hausaufgaben im Klassenzimmer, oder auch ‚bei den Schließfächern‘ (Kora). Die Schließfächer der Schüler_innen sind auf dem Gang in der Nähe ihres Klassenraums verteilt. Auf diesen Flurgängen stehen einige Tische und Stühle bereit, die von Kora und anderen genutzt werden. Außerdem gibt es einige Sitzecken, die gemütlich als Polstersitzgruppen angelegt sind. Das Lernen allerdings ist in der Schule ‚unmöglich‘ (Kora), zu viel lenkt ab, deshalb ‚bringt es einfach nichts‘ (Simon). So dient der Klassenraum zwar als Rückzugs- und Lernort, die Schüler_innen äußern jedoch auch den Wunsch nach weiteren, leiseren Ruheräumen während des Schultags, wo sowohl das Ausruhen als auch das konzentrierte Lernen möglich ist: ‚Auf jeden Fall fehlt ein Raum, wo es ruhig ist, wo man sich hinsetzen kann, auch mal ans Handy darf und auch, wo man Hausaufgaben machen kann, weil hier ist ja meistens ... in den Pausen sind die ganzen Fünftklässler, die toben hier rum, spielen Fangen und Verstecken, und dann kann man das hier nicht machen zum Beispiel‘ (Patrick).

Für Schüler_innen der Klasse 5a ergeben sich unterschiedliche räumliche Ausgangsbedingungen: Im Nebengebäude sind sogenannte Großflure eingerichtet, die als jahrgangsinterne Aufenthalts- und Kleingruppenlernräume dienen. Zudem sind die Flure in großzügigen Quadratflächen als eine Art ‚Vorderflur‘ angelegt und mit Tischtennisplatten ausgestattet, die das Spielen an diesen für die jeweils räumlich naheliegenden Klassenverbände ermöglichen. So halten sich die Schüler_innen der Klasse 5a in Pausen zumeist im Großflur und dem angrenzenden Vorderflur um die Tischtennisplatte auf und nutzen ihren eigenen Klassenraum ebenso als Aufenthaltsraum. Dabei fällt auf, dass zumeist leisere Spiele im Klassenraum, wie das Malen an der Tafel, stattfinden, während in den Fluren reges Laufen und Toben stattfindet. Die Schüler_innen spielen z. B. ‚so ein Fangspiel, das spielen wir dann halt immer mit Mädchen und mit Jungs, und das spielen wir eigentlich alle immer zusammen‘ (Delia, 5a). Die Pause wird zum Spielen und ‚einfach zum Entspannen‘ (Julius, 5a) genutzt. Die Aufenthaltsorte während der Pause sind unterschiedlich: ‚Wir sind da meistens im Vorderflur, mal in der Klasse, meistens holen wir dann unsere Sachen aus dem Spind und dann gehen wir in die Klasse, dann spielen wir noch irgendwel-

che Spiele oder chillen einfach nur‘ (Sören, 5a). Im Gegensatz zu Schüler_innen der Klasse 9b sind die Schüler_innen der 5a öfters im Pausenraum und nutzen die Angebote dort: ‚da gibt’s dann schöne Sachen, Airhockey, Billard und Spiele, und da kann man gut spielen‘ (Julius, 5a).

Die Schüler_innen der Klasse 5a verweisen ebenfalls auf den Wunsch eines ruhigen Raumes abseits des lauten Pausengeschehens. Denn die Lautstärke wird auch von Schüler_innen der Klasse 5a als problematisch thematisiert, im Klassenraum sind ‚irgendwie immer Kinder und das ist dann immer so laut und da krieg ich Ohrenkrebs von‘ (Karina, 5a). Ruheräume sind ausschließlich für jüngere Kinder des Primarbereichs oder für ‚Kinder mit Handicap‘ (Julius, 5a) vorgesehen, womit Julius hier den Ruheraum im Rahmen sonderpädagogischer Fördermaßnahmen meint. Lohnenswert wären diesbezüglich sicherlich weiterführende räumliche Maßnahmen, sodass auch Schüler_innen ab der Sekundarstufe I einen Ruhe- und Entspannungsraum nutzen können.

4.1.3 Unterrichtsstruktur

Als teilgebundene Ganztagschule ist die Unterrichtsstruktur der IGS an eine Rhythmisierung von Fachunterricht, Wahlbereichen und Pausen- und Freizeitphasen ausgerichtet. Innerhalb des Klassenverbands finden wöchentlich Klassenleitungsstunden statt, die neben organisatorischen Angelegenheiten soziale Kompetenzen fördern sollen, wie etwa durch das Abhalten des Klassenrats in Klasse 5a. Zudem finden wöchentlich zwei Stammstunden statt, die innerhalb des Klassenverbands zur Erledigung von Hausaufgaben, Übungen und Vorbereitungen für Tests und Klassenarbeiten genutzt werden.

In Klasse 5 und 6 nehmen Schüler_innen im Klassenverband durchgängig an bestimmten Profilingeboten, wie Musik oder vertiefendem Naturunterricht, teil. Ab Klasse 7 wählen die Schüler_innen bestimmte Wahlpflichtkurse wie eine zweite Fremdsprache, Sport, Darstellendes Spiel oder Business English, die sie in jahrgangsübergreifenden Kursen belegen. Ab Klasse 7 sind weitere Wahlbereiche in AGs in musisch-kulturellen, technischen und sportlichen Bereichen fakultativ. Bis einschließlich Klasse 7 werden Zeugnisse in Form von notenfreien Lernentwicklungsberichten verteilt. Hausaufgaben werden möglichst höchstens in dem Maße vergeben, wie sie im Rahmen der dafür angedachten Stammstunden erledigt werden können.

Die IGS ermöglicht den erweiterten Sekundarabschluss nach der Klasse 10, die Fachhochschulreife nach Klasse 12 sowie das Abitur nach Klasse 13. Die Unterrichtsstruktur ist auf diese verschiedenen Schulabschlüsse ausgelegt, die Vielfalt der Lernwege wird durch Binnendifferenzierung verwirklicht. Schüler_innen sind je nach Leistungsstand ab Klasse 9 in Form äußerer Fachleistungsdifferenzierung in Kurse eingeteilt in den Kernfächern Deutsch, Mathe,

Englisch und Natur, während in Klasse 7 und 8 innere Fachleistungsdifferenzierung stattfindet. Die Unterrichtsstruktur ist am pädagogischen Konzept sowie dem inklusiven Anspruch der Schule ausgerichtet, die individuelle Förderung von Schüler_innen zu ermöglichen. Schulleiterin Gabriele verweist in diesem Rahmen auf die Vielfalt der Schüler_innen im positiven Sinne, die sich auch im Unterricht widerspiegeln soll, indem Schüler_innen ihre Stärken nicht nur im Pflichtunterricht, sondern auch in Wahlbereichen finden und ausbauen können. Dies entspreche dem Anspruch der Schule, die Vielfalt der Schüler_innen abzubilden, so etwa im Wahlbereich künstlerischer und musisch-kultureller Fächer.

Geschlecht und Sexualität als Unterrichtsthemen werden an der Schule in mehreren Klassenstufen der landesspezifischen Lehrplanverordnung entsprechend gelehrt. Im Primarbereich ist das Thema Schwangerschaft im Lehrplan enthalten, im 6. Schuljahr wird die Lehrplaneinheit zum Thema Körper und Schwangerschaft im Naturunterricht gelehrt. In Klasse 9b wird während des Beobachtungszeitraums ein Projekttag als ‚Gesundheitstag‘ abgehalten, der die Themen Verhütung und Geschlechtskrankheiten beinhaltet und von Auszubildenden der Uniklinik abgehalten wird (vgl. Kapitel 4.3 sowie Kapitel 7.2).

4.1.4 Personelle Zuständigkeiten und Gremien

Das Schulleitungsteam besteht aus sieben Lehrkräften, dem kommissarisch eine Lehrkraft als Leitung vorsteht. So soll die Verantwortung auf kollegiale Weise geteilt werden. Diese durchgängige Teamstruktur wird durch die doppelt besetzten Klassenleitungen, die den Klassenverband von Klasse 5 bis 10 begleiten, sowie durch nach Jahrgängen angelegte Jahrgangslernkraftzimmer verwirklicht. Schließlich stellt das Team, bestehend aus Klassenleiter_innen eines Jahrgangs samt Jahrgangsleitung, den ‚Dreh- und Angelpunkt und Wurzel der Teamstruktur‘ (Schulleiterin Gabriele) dar, in welchen gemeinsam mit den Fachbereichsleitern pädagogische Grundsätze festgelegt werden.

Zur Verwirklichung der Schulentwicklung im Schulprogramm sowie des schuleigenen Qualitätsentwicklungsprozesses setzt sich das Gremium der Lenkungsgruppe, bestehend aus Lehrkräften, Mitgliedern des Elternbeirats und Mitgliedern der Schüler_innenvertretung, zusammen. Diese Gruppe dient der Koordination und Kommunikation von Arbeits- und Projektgruppen und berät zu Fragen der Projektentwicklung, -umsetzung und -evaluierung. Die Gesamtkonferenz hingegen ist das Entscheidungsgremium der Schule, dem alle Statusgruppen der Schule angehören. Sie tagt mehrmals im Jahr und als Teilkonferenzen je nach Fächern und Bereichen. Das didaktische Gremium hingegen bearbeitet didaktische Fragen und bereitet Beschlussvorlagen und Schulverordnungen für die entscheidenden Gremien vor. Die Schule verfügt über zahlrei-

che Kooperationen mit lokalen kulturellen, pädagogischen Einrichtungen sowie mit Betrieben und Unternehmen, die sowohl ständige Angebote als auch Akti-onstage (mit)gestalten.

Schließlich nimmt eine Lehrkraft die Position der Gleichstellungsbeauftragten ein. Felddokumente und Verordnung über die Aufgaben der Gleichstellungsbeauftragten sind auf dem schuleigenen Server nicht vorhanden und ein ausgewiesenes Büro oder Hinweisschild zur Gleichstellungsbeauftragten nicht zu finden. Während der Feldforschung erfahre ich zufällig während einer Unterhaltung mit einer Lehrkraft, dass Carmen, Sportlehrerin der Klasse 9b, die Position der Gleichstellungsbeauftragten innehat und bitte sie um ein Interview, um etwas über die anfallenden Aufgaben dieser Position zu erfahren (vgl. Kapitel 4.3).

4.2 Schulkulturelle Narrative

Während in Kapitel 4.1 die formalen Schulkonzepte und Strukturen betreffende Verordnungen dargelegt wurden, gibt das nun folgende Kapitel 4.2 informelle Leitlinien der Schule wieder, die in alltäglicher Praxis und in materiellen Verankerungen (Räumlichkeiten, Gestaltung) vorliegen und als klassenübergreifende, schulkulturelle Narrative fungieren. Sie stellen somit Teil des schulischen impliziten Wissens dar und geben Hinweise, wie die in Kapitel 4.1 aufgezeigten schulstrukturellen Rahmenbedingungen Eingang in die schulische Praxis finden. Dies bedingt die Auswertung unterschiedlichen Datenmaterials, die in Orientierung an der „ethnographischen Collage“ (Richter/Friebertshäuser 2012: 71) als „analytische Rekonstruktion von Perspektivität“ (Richter 2018: 14) der am praktischen Vollzug beteiligten Schulakteur_innen erfolgt (vgl. Kapitel 3.2). So wird diese Darstellung des praktischen Vollzugs nicht als „Überprüfung“ der Einhaltung schulischer Regelungen verstanden, sondern dient dazu, die Bedeutung von Schulstrukturen, Rahmenbedingungen und der Modifizierung dieser im praktischen Schulalltag und im durch die Akteur_innen hergestellten Schulleben aufzuzeigen.

In Kapitel 4.2.1 werden anhand der Analyse von Feldprotokollen, ethnographischen Gespräche und leitfadengestützten Interviewausschnitten diese Leitlinien sowie daraus abgeleitete Wertehaltungen der untersuchten Schule aufgezeigt. Das Mittagessen als soziale Komponente und der während der Feldforschung fortwährende Aushandlungsprozess der Smartphone-Nutzung stellen Beispiele des praktischen Vollzugs schulischer Werte dar. Schließlich werden in den Kapiteln 4.2.2 und 4.2.3 die Klassenverbände 5a und 9b in ihrer schulischen Praxis von gelebter Gemeinschaft dargelegt, die (auch) schulstrukturell bedingt unterschiedlich aufgeführt wird und schulklassenspezifische Narrative (re)produziert.

4.2.1 Klassenverbandübergreifende Narrative

4.2.1.1 Leitlinien mit Geschichte

Die Leitlinien der Schule durchziehen deren 50-jährige Schulgeschichte. So wird in unterschiedlichen Textauszügen der Website deutlich, dass die kontinuierliche individuelle Stärkung und Entwicklung von Schüler_innen im Vordergrund steht und die Schule diesen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung hin zu einer individuell befriedigenden Lebensgestaltung begleiten möchte.⁶⁴ Dieses Leitbild betrifft das pädagogische Verständnis von Kompetenzentwicklung an der Schule, in welchem die individuelle, prozessuale Entwicklung des Schüler_innen berücksichtigt und wertgeschätzt wird. Gefördert werden sollen Selbstvertrauen, Eigenmotivation sowie Resilienz der Schüler_innen.

Materieller Ausdruck des Leitbilds in der Schulgestaltung

Materiell schlägt sich die Entstehung der Schule in einer Zeit umfangreicher Demokratisierungs- und Öffnungsprozesse an Schulen hierzulande ab den 1960er Jahren in der Schulgestaltung nicht nur in der architektonisch barrierefreien und reformpädagogisch orientierten, raumoffenen Bauweise nieder, sondern ebenso in der Wandbemalung im Erdgeschoss des Hauptgebäudes: Eine Wandseite des Bürotrakts, in welchem Sekretariate und Besprechungsräume angesiedelt sind, ist mit einem Wandbild damaliger Protestbewegungen verziert. Auf diesen werden bunt gekleidete, teilweise mit Kleidungssymbolen damaliger gesellschaftlicher Bewegungen versehene Menschen mit Plakaten für eine demokratische Schule und Gesellschaft in Form eines Demonstrationzuges abgebildet. Auf der gegenüberliegenden Seite des Wandbilds ist eine Zeitleiste der Schule angebracht: Fotos von wichtigen Ereignissen und Veranstaltungen seit der Schulgründung werden dort in kurzen Sätzen erläutert.

Thematisch nimmt die Wandbemalung auf damalige politische Prozesse im Bildungswesen Bezug und fordert die Wiedereinstellung von zahlreichen von Berufsverboten betroffenen Lehrkräften. Die prominente Stelle der Wandbemalung in jenem Gebäudeteil, der von Eltern wie schulexternen Besuchenden stets zur Anmeldung im Sekretariat und für Besprechungen betreten wird, lässt auf das bewusste Präsentieren einer demokratischen Schultradition schließen. Zudem ist in der weiteren Wandgestaltung im Erdgeschoss die gestalterische Entwicklung der Schule und die Leitlinie, kulturelle Kompetenz pädagogisch zu fördern, zu erkennen: Qualitativ hochwertige, in den 2000er-Jahren entstande-

64 Die Eigendarstellung der Schulhomepage enthält mehrere Textblöcke zur pädagogischen Ausrichtung der Schule, die in der Dokumentanalyse vorliegender Arbeit codiert und in theoretischen Bezug gesetzt wurden. Sie werden hier nun sprachlich paraphrasiert wiedergegeben, um die Anonymisierung zu gewährleisten.

ne Graffitis, die als Auftrags- und Projektarbeit professioneller Künstler_innen in Zusammenarbeit mit Schüler_innen entstanden sind, schmücken die Wände vor den Arbeitsräumen des Kunst- und Werkunterrichts sowie den seitlichen Eingangsbereich des Hauptgebäudes. Diese Graffitis bilden eine urbane Stadtlandschaft und moderne Schriftzüge ab, in welcher die gesprayten Hochhausreihen lokalen Bezug zum Stadtviertel herstellen, in welchem die Schule sich befindet.

Duzen als Element demokratischer Beziehungsgestaltung

Das Selbstverständnis der Schule gründet auf ihrer Entstehung im Zuge demokratischer Bewegungen und bildungspolitischer Prozesse: Die Schule vertritt demokratische Werte und möchte diese Schüler_innen vermitteln, was sich nicht nur in der gestalterischen Verankerung materialisiert, sondern ebenso in Interviews und auf der Schulhomepage Ausdruck findet. So erwähnt z. B. Lehrkraft Kurt im Interview, die stabile Verbindung zu Schüler_innen und Eltern sei auch daran zu erkennen, dass Schüler_innen in der dritten Generation die Schule besuchten.

Teil dieses demokratischen Selbstverständnisses ist das generelle Duzen zwischen Lehrkräften, weiterem Schulpersonal und Schüler_innen. Schulleiterin Gabriele führt aus, das Duzen habe Kontinuität an der Schule und gehöre zur Vertrauensbildung, die so gestärkt wird. Das Duzen drücke zudem die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler_innen aus, die sich auf Augenhöhe begegnen. Schüler_innen jedoch stehen dem Duzen nicht ausschließlich positiv gegenüber: Lehrkräfte versuchen so, ‚irgendwie halt mehr als ’n Lehrer zu sein‘ (Finn). Kritisiert wird die Auflösung der Statusgrenzen von Lehrkräften und Schüler_innen durch das Duzen: ‚Lehrer und Schüler sollten so Abstand haben und dadurch ist es halt so, ist das nicht so‘ (Kora). Simon (9b) verweist auf die Schwierigkeiten, die er ‚wegen diesem ganzen Duzen‘ im Praktikum hatte, da er sich dort ‚erst wieder umgewöhnen musste‘. Auffällig ist, dass Schüler_innen in der offenen Fragestellung nach Wünschen oder Änderungen in der Schule die Kritik an der Praxis des Duzens anführen und diese somit eigenständig aufrufen. Dies untermauert auch die Äußerung eines Schülers aus dem neunten Jahrgang, der seine Kritik an der Praxis des Duzens ebenfalls mit den unterschiedlichen Status- und Machtpositionen von Lehrkraft und Schüler_in begründet. Er thematisiert dies unmittelbar im Gespräch:

Nadim und ein weiterer Schüler der Parallelklasse kommen hinzu in die Sitzecke vor dem Pausenraum. Ich frage sie, wie sie den Unterricht bei Thore finden. Sie antworten „ja, scheiße“. Dann erzählt der mir unbekannte Schüler, dass sie sich zwar duzen an der Schule, das ist nett, aber manche Lehrer_innen missbrauchen das auch, weil sie dann so persönlich werden können. Und Thore mache das auch, sie, die Schüler_innen, nehmen ihn aber nicht ernst. FP_2017_03_22

Die aufgeführten Beispiele verweisen auf die Häufigkeit der geäußerten Kritik an der Praxis des Duzens, die jedoch in der schulalltäglichen Praxis nicht verhandelt oder gegenüber Lehrkräften geäußert wird. Sie geben zudem Auskunft über die Wahrnehmung der Schüler_innen des Duzens als Machtinstrument von Lehrkräften und die Problematisierung des Auflösens der Statusgrenzen durch diese Sprachpraxis. So wird hierin auch die unterschiedliche Wahrnehmung der schulischen Lebenswelt deutlich. Lehrkräfte stellten sich mir im Laufe des Beobachtungszeitraums grundsätzlich mit Vornamen vor und duzten mich selbstverständlich. Meine Nachfrage diesbezüglich wurde von Lehrkräften stets mit dem positiven Ansinnen des Duzens beantwortet: Das Duzen sei üblich und ‚Tradition an der Schule‘. Es zeigen sich also unterschiedliche Positionen zur Sprachpraxis Duzen je nach Statusgruppe. So halten Lehrkräfte das Duzen hoch als demokratisches Element und als Kommunikationsmittel auf Augenhöhe, während Schüler_innen auf die Grenzverletzungen von Lehrkräften (‚Missbrauch‘ durch das Duzen, Mehr-Sein-Wollen als Lehrkraft) anhand dieser Praxis hinweisen.

Inklusion im praktischen Vollzug

Inklusion ist ein weiteres, formales wie informelles, Element im schulischen Leitbild. Die Schule begrenzt ihr Inklusionsverständnis nicht auf den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, sondern nimmt sich darüber hinaus des Zieles an, die Heterogenität der Schüler_innenschaft positiv anzuerkennen und Schüler_innen in dieser Individualität in der Persönlichkeitsentfaltung und Leistungsentwicklung zu fördern. Diesem Anspruch wird die Schule u. a. durch die Ermöglichung verschiedener Schulabschlüsse und das gemeinsame Lernen im Klassenverband bis einschließlich Klasse 10 gerecht.

Die Förderung von Schüler_innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf wird entsprechend der Bildungsstandards im multiprofessionellen Team in Diagnostik, Beratung, Förderung und in unterrichtlichen wie außerschulischen Kooperationen umgesetzt. So werden Schüler_innen von Lernbegleitungen und auch außerhalb des Unterrichts von Ärzt_innen, Therapeut_innen und in Kooperationen zur Berufsorientierung unterstützt. Zusätzlich arbeiten Förderschullehrkräfte an der Schule, die den Schüler_innen zugeordnet sind und als Ansprechpersonen und Begleitende agieren. Während des Beobachtungszeitraums nehmen in Klasse 5a die beiden Schüler Julius und Jamal aufgrund ihrer körperlichen Behinderungen jeweils individuelle Lernbegleitungen in Anspruch. Die beiden Lernbegleiter sind während des Schultags fortwährend zur Unterstützung anwesend. In Klasse 9b erhält keine_r der Schüler_innen eine Lernbegleitung. Der Schüler Justin, der durch eine fortwährende Schulabstizienz auffällt, wird jedoch von einer Förderlehrkraft unterstützt, die sich ‚kümmert‘ und ‚für ihn einsetzt‘ (Finn).

Inklusive Unterrichtung erfolgt in Klasse 5a beispielsweise, indem Arbeitsaufgaben individuell bearbeitbar und gemeinsame Tätigkeiten im Klassenverband wie didaktisch angeleitete Spiele inkludierend abgewandelt werden, sodass alle Schüler_innen teilnehmen können. Zudem ermöglicht die IGS den Schulbesuch an ihrer Schule Schüler_innen, die aufgrund fehlender Bereitschaft und Ressourcen anderer Schulen dort auf Absagen stoßen. Die IGS ist in der ‚städtischen Schullandschaft für ihre inklusive Haltung bekannt‘ und vertritt diese Position bewusst nach außen.

Auch die Identifikation mit der eigenen Schule und die Bindung der Elternschaft an die Schule wird aktiv gestaltet. Der Förderverein ‚unterstützt das Schulleben und die Identifikation mit der Schule‘ (Gabriele). Als weiterer Baustein des inklusiven Schulverständnisses gilt das ‚kulturelle Freizeit- und Unterrichtsangebot‘ der Schule wie z. B. schulische Theater-, Medien- und Kinoprojekte, deren Erfolg sich in zahlreichen Preisen und Auszeichnungen ausdrückt.

4.2.1.2 Wertevorstellungen im praktischen Vollzug

Die Werteordnung der Schule setzt sich aus der Orientierung an Werten von Partizipation, Verantwortung, Wertschätzung und Vertrauen zusammen und korrespondiert mit den beschriebenen, demokratiefördernden Leitlinien als schulisches Leitbild. Diese Wertevorstellungen sollen im Schulalltag aktiv vertreten und bei Schüler_innen gefördert werden.⁶⁵

Partizipation, Verantwortung und Wertschätzung

Die Gremien und Arbeitsgruppen der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte setzen sich aus dem Gedanken zusammen, dass diese unterschiedlichen Kompetenzen gebraucht werden, ‚um gut zu sein‘ (Gabriele). Kooperationen in den Konferenzen und im multiprofessionellen Team sollen so die Heterogenität des Schulpersonals als gelebte Wertschätzung dieser Vielfalt ausdrücken. Verantwortung geht mit dieser Haltung einher, sollen doch alle Schulmitglieder in ihrem Rahmen mögliche Verantwortung übernehmen. So betont die IGS in ihrem Leitbild das Vermitteln von gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein an die Schüler_innen. Dieses soll durch Unterrichtskultur, Mitgestaltungsräume und Partizipation von Entscheidungsprozessen gefördert werden. Damit einher geht die Forderung von Leistungsbereitschaft an Schüler_innen. Das eigene Handeln von Schüler_innen soll dementsprechend hinsichtlich der Konsequenzen für Zukunft und Nachhaltigkeit in der Reflektion gefördert werden.

65 Die Begriffe und Namen der Gruppen, Gremien und Angebote wurden leicht verfremdet, um die Anonymisierung zu gewährleisten.

Diese Werte kommen im Schulalltag einerseits in der Gremienarbeit von Schulpersonal, andererseits im Unterrichtsalltag und der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler_innen zum Ausdruck. Im praktischen Schulalltag stellt sich dies ambivalent dar: So zeigen sich beispielsweise in der Lenkungsgruppe, die das Schulentwicklungsprogramm weiterentwickeln soll, Prozesse fordernder Partizipation von Lehrkräften. Zwar wurden Personen aller schulischen Statusgruppen zur Mitarbeit angefragt, jedoch so, ‚dass man nicht Nein sagen konnte‘ (Lehrkraft Robert). Partizipation wird somit auch eingefordert und als Druck zur Mitarbeit wahrgenommen. Während des Treffens der Lenkungsgruppe werden Struktur- und Verantwortungsprobleme deutlich: Einerseits wird von Elternvertreter_innen sowie einigen Lehrkräften Unmut über die Vernachlässigung der Schüler_innenwünsche, die über Mitglieder der Schülervertretung ebenfalls Teil der Gruppe sind, geäußert. Betont wird jedoch auch, dass die noch junge Gruppe in einer Findungsphase sei und sie sich zukünftig seitens der Schulmitglieder mehr Wertschätzung und Würdigung ihrer Arbeit wünschen. Es soll eine ‚Kultur der Wertschätzung‘ etabliert werden, die Schule sei dabei ‚in Entwicklung‘ (Gruppenmitglied).

Zu Verantwortungsübernahme und damit verbundenen Partizipationsmöglichkeiten appellieren Lehrkräfte im Unterrichtsalltag an Schüler_innen. So rügt Jahrgangsleiter Olaf während einer Vertretungsstunde die Schüler_innen der 5a für die Unordnung in den Klassenräumen und auf den Fluren des fünften Jahrgangs. Die Schüler_innen trügen alle die Verantwortung für diese Räume. Olaf schließt seinen Appell betont langsam und einer Predigt gleich mit den Worten, es ginge um ‚Verantwortung für den Großflur, Verantwortung für den Klassenraum, Verantwortung für euch‘. Die Schüler_innen sind während Olafs Ansage ungewöhnlich still. Verantwortung wird hier reduziert auf die Pflichterfüllung und die konkrete Aufgabenerledigung, nämlich das Einhalten von Ordnung und Sauberkeit.

Im fünften Jahrgang ist das Abhalten eines wöchentlichen Klassenrats während der Klassenleitungsstunde zum Erlernen demokratischer Mitbestimmung Teil des Lehrplans. Im neunten Jahrgang hingegen ist die Klassenleitungsstunde offen gestaltet und von Fragen der Unterrichts- und Klassenverbandsorganisation geprägt. Dabei ist Partizipation im praktischen Vollzug auf Abstimmungsprozesse und die Akzeptanz von Abstimmungsergebnissen reduziert, wie der Protokollausschnitt der Klassenleitungsstunde exemplarisch aufzeigt:

Ein Schüler meldet sich mit der Frage, was beim Klassenausflug unternommen wird. Lehrkraft Alex fragt in die Klasse zurück, ob sie das schon geklärt hätten. Aus dem einsetzenden Stimmengewirr höre ich heraus, dass für Schlittschuhlaufen abgestimmt wurde, aber einige beschwerten sich darüber. Alex fragt nun, wer denn nochmal Klassensprecher sei. John, der Klassensprecher, meldet sich und erklärt, dass für Schlittschuhlaufen abgestimmt wurde. Lukas protestiert sehr laut, das sei aber scheiße und

sei keine richtige Abstimmung gewesen, weil viele dagegen waren. Allerdings kommt er nicht sehr weit in seinen Erklärungen, weil er nun von John ebenso laut mit „Jetzt rede ich“ und „Jetzt halt bitte mal den Mund“ unterbrochen wird, woraufhin es ein lautes Gelächter gibt, einige rufen „Lukas hat doch noch gar nichts gesagt“. John erklärt nochmal knapp, sie hätten gegen zwei weitere Optionen gestimmt, weil die zu teuer waren und sich deshalb für Schlittschuhlaufen entschieden.

Alex spricht nun sehr laut und nachdrücklich, er beginnt mit „Moment mal, also Leute, ich glaube, wir müssen mal kurz grundsätzlich über demokratisches Abstimmen reden“, er klingt leicht genervt in seinen Ausführungen: Jede_r habe eine Stimme, und dass nun die Mehrheit gewonnen habe und eben dieses Ergebnis auch nicht jeder_m passe, sei nun mal so, die Entscheidung haben aber alle zu akzeptieren. Es ist ein leises Stöhnen durch die Reihen hinweg von einigen zu hören, aber die Diskussion scheint beendet, niemand meldet sich. FP_2016_11_28

Ersichtlich wird hier, dass das Erlernen von Partizipationselementen wie Abstimmungen zwar gelingt (immerhin wurde abgestimmt), im Schulalltag jedoch das Akzeptieren von Abstimmungsergebnissen den praktischen Vollzug bestimmt.

Auch während der Projektstage findet ein Abstimmungsprozess statt, in welchem die Schüler_innen der 9b über die erstellten Poster von Schüler_innen abstimmen. Im Verlauf des Schuljahres ist die Möglichkeit der Partizipation mehrmals in Abstimmungen zu Änderungen der Sitzordnung und Zielen der Klassenfahrt zu beobachten. In Klasse 5a wird die Wahl der Klassensprecher_innen als geschlechterquotierte Abstimmung durchgeführt und die Wünsche der Schüler_innen nach neuen Unterrichtsthemen abgefragt. In diesen Abstimmungsprozessen sind Schüler_innen zwar aktiv in Prozesse der Entscheidungsfindung, die den Klassenverband betreffen, involviert. Seitens der Lehrkräfte zeugt dies von Flexibilität und Offenheit für klassenverbandsspezifische Bedürfnisse von Schüler_innen. Allerdings sind diese Abstimmungen gerahmt durch strukturelle, didaktische und rechtliche Vorgaben, wie etwa die letzte Auswahl der gewünschten Unterrichtsthemen durch die Lehrkraft selbst oder die Vorgaben zur Auswahl bestimmter Klassenfahrtziele.

Vertrauen

Vertrauensbildung zwischen allen Schulmitgliedern wird als Verankerung im Leitbild der Schule von Lehrkräften als positiv und gelingend dargelegt. Die Atmosphäre während der Pausen, auf den Fluren und in den Klassenräumen wirkt entspannt; während des Feldaufenthalts beobachtete ich keine Prügeleien oder auffällige Beschimpfungen. Die Räumlichkeiten bieten ausreichend Platz für die vielen Kleingruppen an Schüler_innen. Herumtoben und -laufen ist möglich, ohne sofort aneinander zu geraten oder sich zu verletzen. So ist in den großen Fluren für die Schüler_innen z. B. auch das ständige Spielen an Tischtennisplatten möglich, ohne Gefahr zu laufen, jemanden zu verletzen.

Die räumliche Weite der Schule als schulische ‚Besonderheit‘ (Gabriele) ist ‚mitentscheidend‘ für das im Vergleich zu anderen Schulen ‚entspanntere und weniger aggressive Schulleben‘. Schüler_innen sehen die positiven Aspekte der Schulräumlichkeiten in den großzügigen Bewegungsmöglichkeiten und der freien Nutzung der Räumlichkeiten in Pausen und Freistunden. Die Schule sei ‚sehr frei. Zum Beispiel, es gibt ja auch hier diesen Pausenraum. Und an der anderen Schule, wo ich davor war, da gab es das alles nicht. Da war es sehr strikt geregelt, dass man halt dann irgendwo herumsitzen musste auf dem Boden. Das ist hier nicht so‘ (Simon). Freiheit wird hier mit *räumlicher* Freiheit verbunden, der materielle Bezug zur Schule ist also von Relevanz. Die vielen Rampen, die ‚supergroßen Räumlichkeiten‘ und der ‚riesengroße Pausenraum‘ (Finn) werden positiv aufgenommen, die Schule scheint damit als Entdeckungsort: Trotz einigen Jahren an der Schule gibt es ‚immer noch so Sachen‘ (Finn) die man gar nicht kenne, was die Schule von ‚der alten Schule‘ (Finn) unterscheidet, wo man ‚alles, jeden Zentimeter‘ (Finn) kannte. Die Weite in digitaler Hinsicht zeigt sich durch das ‚freie WLAN‘, das trotz des ‚Handyverbots‘ ‚super‘ ist (Finn).

Vertrauensbildung und -förderung wird als Element des Leitbilds zwar stark in den Klassenverbänden gefördert (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3), aber auch außerhalb des Klassenverbands erfahren. Denn gerade das alltägliche Geschehen während der Pausen im Schulgebäude, verteilt auf Innenhof, Flure und Gänge, ist von einer vertraulichen Atmosphäre geprägt. Besonders zeigt sich dies in den Gesprächen zwischen der Betreiberin des Schulkiosk, Andrea, und den Schüler_innen, die in den Pausen ihren Einkauf zu einem kurzen, freundlichen Gespräch nutzen. Andrea ist Vertrauensperson für Schüler_innen. Sie habe ‚schon ‘n ziemlich guten Draht zu den Schülern‘, die ihr viel Privates wie etwa ihren Liebekummer anvertrauen. Sie sei ‚so ‘ne neutrale Erwachsene‘, die ‚nicht erziehen und bewerten muss, vielleicht so ‘ne Anlaufstelle wo ‚se genau wissen, das hat keine Konsequenzen, aber ich kann mir vielleicht trotzdem mal ‘n Rat hol‘n‘ (Andrea). Schüler_innen besuchen Andrea auch abseits des vollen Kioskbetriebs in den Pausen, ‚dann einfach mal zum Quatschen‘. Zwei Schülerinnen helfen im Kioskbetrieb ehrenamtlich und Schüler Carlos hilft explizit morgens beim ‚Brötchen schmier‘n‘ (Andrea). Die Sympathien und die gute Beziehung zu Andrea werden im Kiosk materiell ersichtlich: An der hinteren Kioskwand ist eine Zettelwand angebracht, die Zettel enthalten viele bunt geschriebene Sprüche wie ‚Andrea wir lieben dich!‘ und ‚Du bist die Beste‘.

Die Grundhaltung der Schüler_innen zu ihrer Schule ist positiv, sie finden ihre Schule gut. So wird der ‚gute Kiosk‘ und Andrea als ‚nette Frau‘ (Finn) direkt aufgezählt. Die Schule ist ‚spannend auch irgendwie‘ (Samira), was an außerunterrichtlichen Angeboten wie ‚Ausflügen und Fahrten‘ und ‚Freund_innen‘ (Samira) festgemacht wird. So wird der Schulalltag von Schüler_innen positiv und über den Unterricht hinausweisend wahrgenommen und das Schul-

leben nicht auf Unterricht beschränkt aufgefasst, sondern vielmehr als verbindende Lebenswelt von Unterricht und Freizeit.

4.2.1.3 Mittagessen in der Schule als soziale Komponente

Großen zeitlichen Anteil im außerunterrichtlichen Miteinander kommt der Mittagspause zu. In dieser Zeit besuchen die Schüler_innen der 5a gemeinsam die Mensa und verbringen anschließend die Freispielphase auf dem Schulgelände oder im Klassenraum, während die Schüler_innen der 9b die Mittagspause eigenständig gestalten und den Schulhof verlassen dürfen (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Gestaltung dieser Mittagspausenzzeit samt Mittagessen ist klassenverbandsspezifisch sehr unterschiedlich: Schüler_innen der 5a stürmen meist, sobald sie dürfen, aus der Mensa hinaus, um die Freispielphase zu nutzen. Schüler_innen der 9b gehen mit Beginn der Mittagspause hingegen in Kleingruppen zumeist zum nahegelegenen Supermarkt, einige bleiben währenddessen im Klassenraum. Nach einiger Zeit kommen die Einkaufsgruppen nach und nach zurück in den Klassenraum, ausgestattet mit Chips und Backwaren. Die Einkäufe werden oftmals gegenseitig kommentiert und verzehrt, während die Schüler_innen gemeinsam auf Tischen und Stühlen in Kleingruppen im Klassenraum oder auf dem angrenzenden Flur des oberen Stockwerks sitzen.

Das Mittagessen in Klasse 5a in der Mensa ist prägnant mit ‚laut‘ zu beschreiben: In der Mensa essen zeitgleich bzw. zeitlich überschneidend mehrere Klassenverbände des fünften und sechsten Jahrgangs an langen Tischreihen. Die Decken wurden zwar schallgedämpft, dies verringert die Lautstärke jedoch nur minimal. Schüler_innen sitzen nach Menüwahl verteilt im Klassenverband zusammen und nehmen sich eigenständig Portionen aus großen Schüsseln, die die ‚Mensadienstbeauftragten‘, je Klassenverband zwei bis drei Schüler_innen, zuvor an der Ausgabetheke abholen. Dorthin gehen sie im Laufe der Mahlzeit auch immer wieder, um die Schüsseln auffüllen zu lassen. Die Schüler_innen essen sehr schnell und können es kaum erwarten, bis der Pausengong ertönt, der die beginnende Freispielphase anzeigt, mehrmals wird nach der Uhrzeit gefragt. Zum Gong nimmt jede_r das eigene benutzte Geschirr, stellt es in den vorgesehenen Wagen am Ende der Tischreihe und verlässt hastig, teils im Laufen, das Gebäude. Die Mensadienstbeauftragten wischen in dieser Zeit die Tische und schieben den Wagen zur Ausgabetheke. Sie sind dafür verantwortlich, dass die Tischreihe sauber und ordentlich hinterlassen wird.

Insgesamt ist die Mahlzeitsituation stressig und belastend für alle Anwesenden: Unterhaltungen müssen in lautem, fast schreiendem Ton geführt werden, es wird sehr schnell gegessen, eine entspannte Atmosphäre stellt sich nicht ein. Der Gong wird als Erlösung wahrgenommen und als Entlassung in die weitaus entspanntere Freispielphase. Lehrkräfte weisen auf die Stresssituation für alle hin, die Schüler_innen ‚schaufelten nur noch schnell rein und wollten dann

nach draußen spielen‘ (Vanessa, Klassenleiterin der 5a), die Mensa sei ‚eine Art Abfertigung‘. Dieser Eindruck verstärkt sich auch durch den Umstand, dass Schüler_innen ab Klasse 7, die die Mensa ab dann fakultativ besuchen, das Mensaangebot nicht nutzen. Die Lautstärke wird oftmals von Schüler_innen und Lehrkräften als Grund für die Unbeliebtheit der Mensa angegeben. Weitere bauliche Maßnahmen in der Mensa stehen jedoch nicht an. Trotz der Kritik der räumlichen Bauweise und des Lärmpegels wird das aktuelle offene Raumkonzept ohne Trennwände beibehalten, weil dies für die wechselnden Lehrkräfte in der Mensaaufsicht ‚praktisch‘ (Christin, Mensa-Ausschuss-Mitglied) sei.

So wird die bewusste Entscheidung der Schule, die gemeinsame Mahlzeit als soziale Komponente bis Klasse 7 verpflichtend abzuhalten, zwar durch die räumliche Gestaltung und die damit verbundene Lautstärke und stressige Atmosphäre ein Stück weit untergraben. Allerdings gewinnen Schüler_innen der Klasse 5a der gemeinsamen Mahlzeit auch Positives ab. Denn abseits unbeliebter Gerichte ist das Essen ‚eigentlich ganz toll‘ (Julius). Den Schüler_innen schmeckt es meist gut, die Menüwahl wird nach Belieben mit Mitschüler_innen flexibel getauscht. Gerade ‚das spezielle Menü Pizza‘ kurz vor den Ferien finden Schüler_innen toll, denn ‚da kann man sich dann so ’n großes Stück nehmen, und, also bei uns in der Klasse, wir teilen das dann auch nochmal in kleinere Stücke‘ (Karlotta). Hier wird von Karlotta direkt auf das gemeinsame Erlebnis des Teilens während der Mahlzeit verwiesen. Die Essenspraxis während des Pizzamenüs wird damit als klassenverbandsspezifische Praxis herausgestellt, in welcher geteilt und soziale Gemeinschaft hergestellt wird. Auch das gemeinsame Essen mit eigenen Schüsseln am Tisch, aus denen sich die Schüler_innen je nach individuellem Bedürfnis nehmen können, ist ‚viel besser‘ (Julius) als die vorherige Praxis der Essensausgabe mit Tablett bei den Bediensteten. Durch die geänderte Praxis der Essensausgabe in Schüsseln an die Mensadienstbeauftragten wird die eigenständige Portionierung und das gemeinsame Ankommen an der Tischgemeinschaft ermöglicht und die Mahlzeit verstärkt als eine Situation sozialer Gemeinschaft erlebt.

Die Schüler_innen der Klasse 9b verbringen die Mittagspause, auch schulstrukturell bedingt, recht unterschiedlich durch die ihnen zur Verfügung stehende freie Mittagspausengestaltung.⁶⁶ So ist der verpflichtende Mensabesuch für Schüler_innen der Klasse 5a eine auferlegte, unumgängliche soziale Praktik und dementsprechend schulstrukturell gerahmt. Für Schüler_innen der Klasse 9b hingegen sind Abgrenzungen von der Schule in räumlicher Dimension

66 Die spezifische Situation des Mittagessens an der erforschten Schule und die damit einhergehenden inklusiven und exklusiven Schüler_innenpraktiken innerhalb des inklusiven Schulsetting werden in Schülein (2021) fokussiert, während in der vorliegenden Arbeit die Ausgestaltung der Mittagspause durch die Schüler_innen im Rahmen der einzelschul- und klassenverbandsspezifischen Schulstrukturen analysiert wird.

möglich, indem sie extensiv außerschulischen Nahrungskäufen während der Mittagspause nachgehen.

Spätestens mit dem Pausengong sind im Klassenraum der 9b Gespräche und ständige Nachfragen zu hören, wer mit wem ‚zu [Name der Supermarktkette] geht‘, wer etwas mitbringen oder Geld zum Einkauf auslegen kann. Der Umstand, dass die Schüler_innen selbst bis Klasse 7 die Erfahrung des Schulmensa Besuchs machten, untermauert das starke Abgrenzungsbestreben der Schüler_innen als distinktive Praktik: Die Schüler_innen können nun frei entscheiden, ob sie die Mensa besuchen oder andere Einkaufsmöglichkeiten nutzen. Die Wahlmöglichkeit lässt Abgrenzungen zu jüngeren Schüler_innen zu. Die Mensa wird durchgängig abgelehnt, denn dort war es ‚selten lecker und der Rest war so Standard und nicht so gut gekocht, so billig, glaub ich‘ (Patrick). Die Mensa sei keine Alternative, dorthin gehe ‚wirklich keiner‘ (Finn).

Der Klassenverband differenziert sich während der Einkäufe aus in Peer Groups: Während die Schüler_innen noch gemeinsam in einer Großgruppe losziehen, kommen sie in kleineren Peer Groups in den Klassenraum zurück. Diese Mittagspausenpraktik ist für Schüler_innen normalisiert und routinierte Praktik, sie gehen ‚immer so mit den gleichen paar Leuten‘ (Finn), ‚das machen auch eigentlich alle. Aber das ergibt sich einfach. Öfters is man am Anfang in der großen Gruppe und dann teilt sich erst alles auf‘.

Die eingekauften Lebensmittel werden oft untereinander geteilt, was situativ ausgehandelt wird. So bitten Schüler_innen in Mittagspausen regelmäßig um ein Stück der eingekauften Nahrung und planen das Erfragen mit ein. Schüler_innen wie z. B. Nellina sind dafür bekannt, ‚sowieso immer allen etwas abzugeben‘ (Samira), andere teilen eher selten und ‚geben gar nichts ab, was ich auch manchmal mache, wenn ich wenig Geld dabei habe und nichts zu essen‘ (Patrick). Die Wahrnehmung, wie im Klassenverband geteilt wird, ist bei Schüler_innen sehr unterschiedlich. Während einige überzeugt sind, dass eigentlich jeder ‚sein eigenes Zeug isst, und ja, wenn noch was übrig is‘, dann wird das geteilt‘ (Finn), verweisen andere auf ‚Leute, die bedienen sich einfach, auch ohne zu fragen‘ (Patrick). Insgesamt ist das Teilen der eigenen Nahrung häufig und routinisiert zu beobachten, es ‚kommt immer darauf an so, aber wir sind eigentlich allgemein eine gute Klassengemeinschaft, wir teilen so untereinander so‘ (Navid).

Oftmals kaufen einige Schüler gemeinsam Baguettes und Aufstriche. Durch diese Essenspraktik, die körperlicher Nähe bedarf, wird Verbundenheit unter den Schüler_innen geschaffen: Schüler_innen sitzen beisammen und ‚dippen einfach mit drei Leuten da in den Aufstrich‘ (Finn), was ‚total super‘ (Finn) sei. Während des Essens kehrt im Klassenraum etwas Ruhe ein, was ansonsten selten in Pausenzeiten geschieht. Schließlich kaufen die Schüler_innen auch häufig ‚Chips, Chips, Chips, Brötchen‘ (Patrick) und ‚Burritochips‘ (Navid). Chipstüten werden nach jedem Einkauf im Klassenraum herumgereicht und sind neben Brötchen

und Baguette die Standardnahrung der Schüler_innen, ‚Nervennahrung einfach‘ (Patrick). Das Gemeinschaftsgefühl durch die Supermarkteinkäufe und das anschließende Verweilen im Klassenraum ist neu im neunten Schuljahr entstanden, denn zuvor ‚ist man rausgegangen, hat sich bewegt und so‘ (Sarah). Die Mittagspause wird nun, nach Erledigung der Einkäufe, verstärkt im Klassenraum verbracht. Dort wird Gemeinschaft erfahren durch ‚essen eigentlich hauptsächlich und so, und dann wird geredet, unter’nander Späße gemacht‘ (Sarah).

Durch die Wahl, das Schulgelände verlassen zu können, kommt die schon dargelegte positiv wahrgenommene räumliche Bewegungsmöglichkeit in der Schule auch in der Situation der Mittagspause zu Trage. Diese Bewegungsmöglichkeit wird durch das ‚Mittagsangebot‘, verschiedene Sportangebote in der Sporthalle, ergänzt. Dort können Schüler_innen Bälle und Sportgeräte unter Anwesenheit einer Aufsichtslehrkraft ausleihen und eigenständig spielen. Konkret ergeben sich somit viele räumliche Wahlmöglichkeiten, das Schulgelände zu nutzen oder auch zu verlassen, für die einzelnen Schüler_innen: ‚Bei mir ist’s eigentlich immer so, dass man zum Supermarkt so geht, weil man da vielleicht mal rausgeht oder man geht halt Döner essen oder was auch immer. Bei mir ist es manchmal so, ich gehe manchmal in die Sporthalle und spiele halt Basketball‘ (Navid).

Schüler_innen beider Klassenverbände erfahren somit die Mittagspause als Zeit gemeinschaftlicher Mahlzeit und als Freizeitphase im Klassenverband, die einen bedeutenden Teil des Schulalltags einnimmt und innerhalb der Klassenverbände und in Geschlechterpraktiken Ausdruck findet (vgl. Kapitel 4.2.2, 4.2.3, 5 und 6).

4.2.1.4 Smartphone-Nutzung

Der Gebrauch von Smartphones ist für Schüler_innen an der Schule grundsätzlich verboten. Dieses Verbot wird zwar formal in einem Paragraphen der Schulordnung aufgeführt, die Auslegung und Einhaltung des Verbots wird informell jedoch individuell geregelt. Je nach Lehrkraft ist der unterrichtsspezifische Gebrauch erlaubt, das unerlaubte Nutzen wird sanktioniert. Dieser informell fluide Smartphone-Gebrauch ist von aktuellen Diskussionen im Kollegium und den damit einhergehenden Belangen begleitet. So sind z. B. ab Klasse 11 Laptops Voraussetzung zum Schulbesuch und kommen im Unterricht zum Einsatz. Im Unterricht erlauben jedoch einige Lehrkräfte auch das Smartphone als Alternative, da die W-Lan-Verbindung auf diesem oftmals besser ist. In der Sekundarstufe I hingegen ist die Nutzung des Smartphones im Unterricht abhängig von der einzelnen Lehrkraft. Sowohl in Klasse 5a als auch in Klasse 9b wird das Smartphone in einigen wenigen Unterrichtssituationen zu Recherchezwecken auf Anweisung der Lehrkraft genutzt.

Die individuelle Handhabung von Lehrkräften korrespondiert mit dem flexiblen Smartphone-Gebrauch von Schüler_innen. So sind die Smartphones der Schüler_innen der 9b in der Regel im Rucksack, in Taschen oder Hosentaschen

verstaunt. Bei Schülerinnen, die im Gegensatz zu Schülern weitaus stärker körperbetonende, die Gliedmaßen vollkommen abzeichnende Hosen tragen, schauen die Smartphones oftmals halb aus der Gesäßtasche heraus. Schüler_innen nutzen ihr Smartphone immer wieder mal in den Pausen, in welchen Lehrkräfte abwesend sind, um Videos zu drehen, Fotos zu schauen, Nachrichten zu lesen oder Spiele zu spielen. Während des Unterrichts wird das Smartphone nicht genutzt und Schüler_innen schauen lediglich ab und an, verdeckt und vor Blicken der Lehrkraft verborgen, auf das Smartphone.

Dass das Smartphone-Verbot auch in Pausen und Freizeitphasen gültig ist, kritisieren Schüler_innen stark. Während des Unterrichts sei das Verbot verständlich, jedoch in der Freizeit und der Mittagspause ‚eigentlich unnötig‘ (Sarah) und ‚auch ein bisschen übertrieben‘ (Patrick). Zur Diskussion steht im Verlauf des beobachtenden Schuljahrs, ob die Smartphones auf der anstehenden Klassenfahrt genutzt werden dürfen. Ein Verbot während der Klassenfahrt trifft bei den Schüler_innen auf Unverständnis, sie seien schließlich schon alt genug.

Unter den Schüler_innen der 9b war Klassenleiter Alex für seine strenge Kontrolle und das Einsammeln der Smartphones bei Benutzung bekannt. Inzwischen führt er diese Kontrolle jedoch nicht mehr aus. Im vorherigen Schuljahr kam Alex ‚so übermotiviert irgendwie‘ (Sarah) jede Mittagspause im Klassenraum zur Kontrolle vorbei. Inzwischen macht er dies nicht mehr: ‚Es bringt ja nichts, also wenn man merkt, dass die Handys trotzdem weiter draußen bleiben‘.

Viele Lehrkräfte sammeln das Smartphone nicht ein, wenn sie die Benutzung in den Pausen beobachten, sondern ermahnen dazu, das Smartphone schnell wegzustecken. Denn die unerlaubte Smartphone-Nutzung kann zwar zur Wegnahme des Geräts führen, dieses muss dann jedoch bis Schulschluss bei der Verwaltung verwahrt und dann herausgegeben werden, was zu organisatorischem Mehraufwand führt. Diese Praxis des Einsammelns von Smartphones führt in den meisten Fällen zu einem Gespräch mit ‚Herrn Schneider‘, Leiter der Sekundarstufe I, den die Schüler_innen entgegen der Schulpraxis des Duzens nicht beim Vornamen nennen. Die offizielle Funktion von Herrn Schneider ist den Schüler_innen nicht klar, er sei zwar nicht der Schulleiter, aber eine ‚Aufsichtsperson quasi‘ (Sarah), der für die Smartphones zuständig sei. Auf jeden Fall habe Herr Schneider eine ‚Leitungsfunktion‘ (Finn) inne, man nenne ihn schließlich beim Nachnamen, was man mit keiner anderen Lehrkraft mache. Unklar bleibt im Beobachtungszeitraum, weshalb Herr Schneider diese Funktion innehat und weshalb er gesiezt wird.

Mit Herrn Schneider führen die Schüler_innen, deren Smartphone eingesammelt wurde, ein Gespräch über die Smartphone-Nutzung. Sie müssen anschließend zehn Regeln aufschreiben, die das Smartphone-Verbot der Schule begründen. Im Gespräch mit Herrn Schneider sollen Schüler_innen Schulregeln des sozialen Miteinanders darlegen, die aufzeigen, dass der Smartphone-Gebrauch diesen Regeln entgegensteht. Diese Regeln müssen von Schüler_in-

nen dann nach dem Gespräch verschriftlicht werden. Unter Schüler_innen herrscht Unklarheit, was genau Inhalt der ‚zehn Regeln‘ und grundsätzlich des Gesprächs mit Herrn Schneider ist. Selbst ‚Experte‘ Finn, der schon mehrmals zu Herrn Schneider zum Gespräch musste, kann die Regeln nicht vollständig ausführen. Ihm fällt die Regel ‚Zerstörung des Schulbilds‘ ein, außerdem befindet man sich beim Smartphone-Gebrauch ‚alleine statt in Gesellschaft‘ und man könne andere Leute fotografieren und die Fotos ‚ins Internet stellen, was sie vielleicht nicht möchten‘. Das Wissen um diese disziplinierende Erziehungsmaßnahme der Verschriftlichung der Regeln bleibt bei Schüler_innen jedoch lückenhaft, auch hierin zeigen sich Unklarheiten bezüglich des Umgangs mit Smartphones an der Schule.

Schüler_innen wägen pro Lehrkraft ab, ob sie das Smartphone nutzen oder nicht. Das drohende Einsammeln des Smartphones wird stets während der Nutzung desselben mitbedacht: Zwar nutzen Schüler_innen in Momenten scheinbarer Sicherheit das Smartphone. Sie versichern sich dieser Sicherheit jedoch durch Abfragen des Status von anwesenden Erwachsenen, in diesem Falle mir als Forscherin, und nutzen erst die Smartphones, nachdem klar ist, dass ich keine Lehrkraft bin, die Sanktionen aussprechen könnte. Zudem gibt es Lehrkräfte, bei welchen die Schüler_innen aufpassen und das Smartphone nicht auspacken und jene ‚chilligen Lehrer‘ (Samira), die nicht interessiert, ob Smartphones genutzt werden, sodass Schüler_innen bei ihnen das Smartphone auf dem Tisch liegen lassen. Als Vorsichtsmaßnahme gilt: ‚Man benutzt es halt nicht‘ durchgehend ne, weil das wär‘ ja zu auffällig irgendwie‘ (Naila). So gehen Schüler_innen flexibel auf das individuelle Handeln der Lehrkräfte ein und nutzen Smartphones dementsprechend situativ.

In Klasse 5a hingegen werden Smartphones in der Regel von Schüler_innen in Pausen nicht genutzt. In lediglich einer beobachteten Situation nutzen Schüler_innen Smartphones. In dieser Situation werden vor der ersten Unterrichtsstunde vor der Sporthalle in zwei Kleingruppen Amateur-Musikvideos angeschaut. Im Unterrichtalltag erfolgen keine Diskussionen mit Lehrkräften zur Smartphone-Nutzung, das allgemeine Smartphone-Verbot wird ohne Thematisierung befolgt und nicht verhandelt.

4.2.2 Gemeinschaft im Entstehen: Klassengemeinschaft 5a

Der Klasse 5a gehören zwölf Schülerinnen und 16 Schüler an. Die Lernbegleitungen von Jamal und Julius sitzen während des Unterrichts neben den beiden und unterhalten sich mit diesen flüsternd. Während Kleingruppenarbeiten sind sie weiterhin an der Seite der beiden Schüler, helfen aber ab und an auch in Gruppenarbeiten oder anderen Schüler_innen, wenn diese Fragen zum Unterrichtsstoff haben. So sind grundsätzlich mit den beiden Lernbegleitungen und

einer Lehrkraft mindestens drei Erwachsene während des Unterrichts anwesend. Zusätzlich sind die Sozialpädagogin Claudia, der FSJler Johannes und im Stammunterricht schließlich die zweite Klassenleiterin unregelmäßig während des Unterrichts anwesend. Die Anwesenheit mehrerer Erwachsener sind die Schüler_innen somit gewohnt.

Die Klassengemeinschaft der Klasse 5a ist (auch) aufgrund schulstruktureller Elemente eine Gemeinschaft im Entstehen. Denn die im fünften Jahrgang neu eingeführten Schulstrukturen, die räumlichen Veränderungen für die Schüler_innen und die über das Schuljahr hinweg verteilten sozialen Aktivitäten ermöglichen die Entstehung und die Praxis von Klassengemeinschaft auf diese Art und Weise.

Schulstruktureller Hintergrund

Der fünfte Jahrgang an der IGS ist geprägt von einigen Veränderung der Schulstrukturen und -regelungen aufgrund des Übergangs vom Primar- in den Sekundarbereich sowie aufgrund schulspezifischer Regeln, die das soziale Miteinander der Klassengemeinschaft betreffen. Mit Beginn der fünften Klasse gelten für die sowohl schon zuvor den Primarbereich der Schule besuchenden als auch an die IGS neu hinzukommenden Schüler_innen neue Unterrichtsstrukturen wie etwa klassenübergreifende Förderstunden und mehrmals im Schuljahr wechselnde Stammkurse.

Die Schüler_innen der Klasse 5a finden die klassenverbandsübergreifenden Kurse gut. Die Schüler_innen möchten in diesen Kursen zumeist mit Mitschüler_innen des eigenen Klassenverbands zusammenarbeiten, Schüler_innen aus den Parallelklassen begegnen sie teils distanziert und schüchtern. Der Prozess des Kennenlernens der Mitschüler_innen wird z. B. am Erfragen ihrer Namen während der Gruppenarbeiten ersichtlich. Während für die Schüler_innen die unbekanntes Mitschüler_innen eine Herausforderung darstellen, erfahren Lehrkräfte die häufigen Gruppenwechsel als herausfordernd und die Unterrichtung als diskontinuierliche Arbeit. Deshalb sind für das folgende Schuljahr Veränderungen in Zeitrhythmus und Zuteilung der Schüler_innen geplant, was in einem ‚Probelauf‘ ausgetestet wird.

Räumliche Veränderungen

Der räumliche Radius erweitert sich zum fünften Schuljahr, denn nun dürfen Schüler_innen die Fach- und Aufenthaltsräume des Hauptgebäudes nutzen und den dortigen Schulkiosk aufsuchen. Diese allmähliche RADIUSERWEITERUNG liegt der Entscheidung der Schule zugrunde, die Jahrgänge fünf und sechs im kleineren Nebengebäude anzusiedeln, sodass eine neue räumliche Lernumgebung einschließlich des Klassenraums im Hauptgebäude erst mit Beginn der siebten Klasse erfolgt.

In Abgrenzung zum Primärbereich im Erdgeschoss befinden sich die Klassenräume des fünften und sechsten Jahrgangs im Obergeschoss des Nebengebäudes. Das Obergeschoss lädt durch die spezifische Gestaltung der Vorderflure als Aufenthaltsräume mit dem Mittelpunkt der Tischtennisplatten zur gemeinsamen Pausengestaltung innerhalb des Jahrgangs ein. Zusätzlich dient der Klassenraum als klassenverbandsinterner Rückzugsort, in welchem sich in Pausen nur Schüler_innen der eigenen Klasse aufhalten dürfen. Schüler_innen erfahren somit im fünften Jahrgang die schrittweise räumliche Annäherung an das Hauptgebäude und den räumlich weitläufigen Schulkomplex.

Soziale Aktivitäten

Die Klassengemeinschaft wird durch verschiedene Gemeinschaftsaktivitäten gestärkt. So findet z. B. eine Weihnachtsfeier mit den Eltern, ein Grillfest und am Tag der Zeugnisvergabe ein gemeinsames Frühstück der Schüler_innen mit ihren beiden Klassenleiterinnen statt. Auch das dreimal wöchentlich stattfindende gemeinsame Mittagessen in der Mensa soll das soziale Miteinander stärken. Ebenso dienen die neuen Lerneinheiten des wöchentlichen Klassenrats und die Einführung der ‚Beschwerdekiste‘, in welche Schüler_innen Zettel mit Anliegen zur Besprechung in der Klassenratssitzung legen können, der Förderung sozialer Kompetenzen im Zuge der Schulwerte von Partizipation und Demokratie.

In Klasse 5a sind keine festen Peer Groups auszumachen, wozu auch der Umstand der erst zu diesem Schuljahr erfolgten Neuzusammensetzung des Klassenverbands und der noch herrschenden Kennenlernphase beitragen wird. Die Schüler_innen entsprechen in der offenen Peer Group-Zusammensetzung zudem einem altersgemäßen Sozial- und Gruppenverhalten von Zehn- bis Elfjährigen, die noch nicht in festen Cliquen oder Subkulturen Freundschaften pflegen (vgl. Reinders 2015: 401 f.). Vielmehr spielen die Schüler_innen der Klasse 5a oftmals in wechselnden Gruppen- und Spielkonstellationen und praktizieren bestimmte Spielpräferenzen z. B. für Tischtennis oder Malen an der Tafel im Klassenraum. Eine inklusive, von der Schule geförderte Haltung des im Schulbild verankerten Inklusionsverständnisses von körperlicher-motorischer Beeinträchtigung und sozial-kultureller Vielfalt ist unter den Schüler_innen der Klasse 5a festzustellen. So werden Spiele und Freizeitaktivitäten oftmals auf eine Art und Weise praktiziert, die allen Schüler_innen einschließlich Jamal und Julius die Teilhabe ermöglicht. Dies gilt für didaktisch von Lehrkräften angeleitete Spiele wie auch für Freispielphasen, in welchen die Schüler_innen z. B. Verstecken spielen. Im Gegensatz zu dieser inklusiver Spielpraxis steht das ‚allgemein unfaire Spielen‘ (Sportlehrerin Anni) der Klassengemeinschaft im Sportunterricht, was die Klasse von anderen fünften Klassen unterscheidet. Spielpraktiken der Aushandlung von (geschlechtlicher) Zugehörigkeit erfolgen besonders im

Tischtennispiel, das einen Großteil der Pausenaktivität vieler Schüler_innen einnimmt (vgl. Kapitel 6.1.2).

4.2.3 Zusammengewachsene Gemeinschaft: Klassengemeinschaft 9b

Der Klasse 9b gehören 14 Schüler und 15 Schülerinnen an. Bei keiner Schülerin bzw. keinem Schüler liegt ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf vor, sodass keine Lernbegleitung anwesend ist. Klassenleiter Alex leitet diese Klasse in diesem Schuljahr allein, da die zweite Klassenleitung in Elternzeit ist. Die Klasse 9b nimmt die Form einer zusammengewachsenen Gemeinschaft ein. Diese Gemeinschaftsbildung ist von jahrgangsspezifischen Strukturen, einer Klassenverbandsidentität und fortwährenden klassenverbandsinternen Gruppen(bildungs)prozessen während des Schuljahrs begleitet.

Strukturen und Kompetenzförderung

Die IGS sieht für den neunten Jahrgang spezifische Angebote vor. Zentraler Baustein ist jener der Berufsorientierung: Die Schüler_innen absolvieren ein zweiwöchiges, selbstorganisiertes Praktikum und bereiten dieses in einzelnen Unterrichtsstunden vor und nach. Zudem findet gegen Ende des Schuljahres eine Projektwoche zur Berufsorientierung statt, in welcher täglich neue Berufsfelder durch Ausflüge und eingeladene Referent_innen aus der Praxis vorgestellt werden. Schüler_innen mit ‚wackeligem‘ (Berufsberaterin Sabrina) Schulabschluss nehmen verstärkt an einzelnen Beratungsstunden teil. In Kooperation mit einer Klinik findet zudem ein ‚Gesundheitstag‘ zu den Themen Geschlechtskrankheiten und Verhütung statt.

Während der wöchentlichen Klassenleitungsstunde werden unterschiedliche Themen besprochen, wie z. B. die im zehnten Schuljahr anstehende Klassenfahrt, der eintägige Klassenausflug oder die Idee einer Weihnachtsfeier. Diverse schulalltägliche Anliegen wie etwa das unerklärliche Verschwinden von Wörterbüchern einzelner Schüler_innen oder Beschwerden über zu viele Hausaufgaben einzelner Lehrkräfte sind Inhalt vieler Klassenleitungsstunden.

Immer wieder äußern die Schüler_innen den Wunsch einer neuen Sitzordnung. Diesem Wunsch kommt Klassenleiter Alex regelmäßig nach, sodass ungefähr einmal monatlich eine Sitzordnung ausgelost wird. In den Klassenleitungsstunden fällt auf, dass die Schüler_innen zu eigenständigen und selbstverantwortlichen Entscheidungsfindungen angeregt werden. So werden etwa Abstimmungsprozesse über eine Weihnachtsfeier oder den anstehenden Klassenausflug geführt, was nicht gänzlich konfliktfrei und reibungslos abläuft und den Bedarf aufzeigt, Demokratieverständnis von Schüler_innen aktiv zu fördern.

Die Abstimmung über die Optionen Schlittschuhlaufen, Bowling oder Enthaltung führt zur Entscheidung, den Ausflug ausfallen zu lassen, da keine Mehrheit für Bowling oder Schlittschuhlaufen zustande kam. Klassenleiter Alex hält es ‚nicht für sinnvoll, etwas zu unternehmen, was zwei Drittel ablehnen‘. Auf das darauf einsetzende genervte Ausrufe und Stöhnen der Schüler_innen erfolgt von Alex der Vorschlag, die Schüler_innen können sich ja selbst etwas überlegen und darüber dann gemeinsam abstimmen. Dem Vorschlag Alex' einer kleinen Weihnachtsfeier wird von den Schüler_innen ebenfalls mit Stöhnen und empörten Rufen der Ablehnung begegnet, weshalb auch diese angedachte Feier entfällt. Die Schüler_innen verwehren sich den formal gerahmten Aktivitäten. Einsatz zeigen die Schüler_innen hingegen für die Durchführung einer Neuzusammensetzung der Sitzordnung. Schüler rufen in lautes Gerede während der Klassenleitungsstunde hinein, doch mal leise zu sein, denn dann können sie noch eine neue Sitzordnung in der verbliebenen Zeit per Losziehung einführen. Deutlich wird in diesen Beispielen nicht nur, wie demokratische Abstimmungen eingeübt werden, sondern auch die Bedürfnisse der Neuntklässler_innen. Diese sind mehrheitlich nicht nach offiziellen schulischen Zusammenkünften ausgerichtet, sondern beinhalten spezifische Wünsche wie die Neuauslösung der Sitzordnung.

Auch das Einholen von Feedback zum Klassenraumdienst und das Verantwortungsbewusstsein für den Klassenraum wird als Teil sozialer Kompetenzförderung in den Klassenleitungsstunden ausgehandelt. So wird in einer Klassenleitungsstunde von Naila eingestanden, den Dienst ‚ehrlich gesagt‘ vergessen zu haben. Sie habe jedoch für den Elternsprechtag mit Samira gemeinsam die ganze Klasse gefegt und aufgeräumt, woraufhin Lukas hinzufügt, er habe geholfen. Alex' Lob an Justin, allein den Kehrdienst zu absolvieren, wird von Rhea kommentiert: Sie weist darauf hin, dass Christina diesen Dienst vorige Woche allein ausführte, da Justin nicht half. So ist Verantwortungsbewusstsein nicht selbstverständlich vorhanden, sondern wird in Aushandlungsprozessen aktiviert und eingeübt.

Klassenverbandsidentität

Die Schüler_innen des Klassenverbands blicken auf eine mehrjährige Geschichte, angefangen im fünften Schuljahr, zurück und haben ‚einiges zusammen hinter sich und erlebt‘ (Alex). Denn im siebten Schuljahr wurde ein Mobbingfall im Klassenverband bekannt und gemeinsam mit einer Schulsozialarbeiterin während der Klassenleitungsstunde über mehrere Monate hinweg bearbeitet. Der Schüler, der hauptsächlich Nils mobbte und dem sich im Mobbing weitere Schüler_innen anschlossen, hat inzwischen die Schule verlassen. Nils ist weiterhin Schüler des Klassenverbands. Zudem erfährt der Klassenverband kontinuierlich Zugänge und Abgänge von Schüler_innen. Inzwischen sind fünf neue Schüler_innen seit dem fünften Schuljahr hinzugekommen, die sich in die Klas-

sengemeinschaft gut eingefunden haben, auch weil die Schüler_innen ‚recht offen‘ (Alex) sind. Im Unterrichtsalltag sind Schüler_innen fair zueinander und arbeiten gut zusammen. Konflikte und Antipathien zwischen Einzelnen, die in Pausenzeiten durchaus vorhanden sind, treten während des Unterrichts in den Hintergrund und werden nicht offen ausgetragen. Alex‘ Eindruck der Klassengemeinschaft als ‚recht positive‘ bestätigt diesen Eindruck des Unterrichtsalltags.

Die Schüler_innen bezeichnen ihre Klassengemeinschaft als gut. Dies und die Klassengeschichte ist oftmals Gegenstand in Erzählungen. Dabei wird der Vergleich gezogen zu anderen Klassen im neunten Jahrgang, die nicht so ‚sozial‘ sind und nicht ‚zusammenhalten‘. Der erlebte Mobbingfall prägt die Klassenverbandsidentität: Die Klasse ist eine ‚echt gute Gemeinschaft geworden‘ (Sarah). Der Vergangenheitsbezug des Geworden-Seins der guten Gemeinschaft deutet auf die erfolgreiche Mobbing-Bearbeitung als Klassengeschichte und Identitätsmoment des Klassenverbands hin. Die Schüler_innen können inzwischen Probleme untereinander ohne Hilfe der Sozialarbeiterin klären und falls es mal größere Probleme gibt, wird Alex um Rat gefragt, das kommt jedoch ‚nur ganz, ganz selten vor‘ (Samira).

Betont wird, dass in der eigenen Klasse ‚keiner irgendwie ausgeschlossen‘ (Sarah) wird. Stattdessen werden neue Schüler_innen der 9b zugeteilt, weil sie die ‚soziale Klasse‘ ist und zudem die Schüler_innenanzahl kleiner ist. In anderen Klassen werden hingegen ‚voll viele ausgeschlossen‘ (Naila, Samira). In der 9b wird ‚kein Gruppenzwang‘ ausgeübt (Naila), sie ‚beschützen sich alle gegenseitig und verteidigen ihre Mitschüler‘ (Samira), wenn sie ‚mitbekommen, dass jemand fertig gemacht wird‘ (Samira). Während in anderen Klassenverbänden Ausgrenzung wahrgenommen wird, wird die eigene Klassengemeinschaft als nichtausgrenzende Gemeinschaft wahrgenommen. Über die eigene spezifische Klassengeschichte erfolgt somit die Abgrenzung zu anderen 9. Klassen, was als erfolgreicher Weg der Konfliktbearbeitung und des Zusammenhalts erzählt wird.

Diese Perspektive auf den Klassenverband ist nicht einstimmig. Sie wird erweitert um Erzählungen von ‚Außenseitern‘ (Finn) der Klasse und dem ‚Erzfeind‘ Klasse (Navid). Zwar gibt es ‚gar nich‘ solche Cliques, aber auch Außenseiter, die ‚nich irgendwie integriert werden‘ und ‚die sich auch einfach gar nich‘ integrieren‘ (Finn). Der Ausschluss einzelner Mitschüler_innen wird von einigen Schüler_innen erlebt und weist auf Exklusionsprozesse innerhalb des Klassenverbands hin, was sich in Gruppenbildungsprozessen bestätigt. Eine Ambivalenz der Klassengemeinschaft als ‚große Familie‘, die ‚manchmal wie so ein Erzfeind ist‘ (Navid) wird als ‚stimmungs- und tagesabhängig‘ wahrgenommen. So wird die gute Klassengemeinschaft auch in dieser Vielstimmigkeit beschrieben als ‚irgendwie relativ verrückt, also jeder hat seinen eigenen Kopf‘ (Patrick).

Gruppenbildungsprozesse

Im Unterrichtsalltag spiegelt sich die Heterogenität der Schüler_innen in schulischen Leistungen wider. Zwar streben zwei Drittel der Schüler_innen nach dem zehnten Schuljahr das (Fach-)abitur an. Dies ist jedoch nur für ein Drittel der Schüler_innen möglich, denn die Klasse ist insgesamt ‚eher leistungsschwach‘ (Alex), auch im Vergleich zu Parallelklassen.

Heterogenität unter Schüler_innen ist zudem in den Gruppenbildungsprozessen wiederzufinden, die durch Ein- und Ausgrenzungsprozesse der Peer-Group-Bildung bestimmt sind. Diese Prozesse sind geprägt von gesellschaftlichen Kategorisierungsprozessen (vgl. Riegel/Geisen 2007a; Mecheril 2003) und von fortlaufenden Veränderungen. Gleichzeitig wird das Narrativ der guten Klassengemeinschaft kontinuierlich fortgeführt, das primär durch die erfolgreiche Bearbeitung von Mobbing und durch die erfolgreiche Bewältigung der Herausforderung von Zu- und Abgängen der sozialen Gemeinschaft hergestellt wird.

Die Peer Groups innerhalb des Klassenverbands sind nicht strikt getrennt zusammengesetzt, sondern in ständigem fluidem Austausch. Bestimmte Schüler_innen stehen dabei in engerem Kontakt zueinander. Bedeutung kommt der nationethno-kulturellen und der geschlechtlichen Zugehörigkeit von Schüler_innen zu. Denn die Zugehörigkeit zu Peer Groups erfolgt größtenteils entlang mehrheitlich weißer bzw. nicht-weißer und oftmals geschlechtlicher Zuordnungskategorien.

Einige Schüler_innen stehen außerhalb der Peer Groups des Klassenverbands. So fehlt Justin des Öfteren in einzelnen Unterrichtsstunden oder ganze Tage und ist in Pausen oft abwesend. Ebenso verbringt Nuria die Pausen zumeist außerhalb des Klassenverbands mit Freund_innen aus anderen Klassen. Selina verbringt die Pausen zumeist mit ihrem Freund und dessen Peer Group der Parallelklasse.

Während des Schuljahres verändern sich die Freundschaften und Peer Groups in der Klasse 9b. Nellina und Rhea sind im ersten Drittel des Schuljahres gute Freundinnen und Sitznachbarinnen. Dies ändert sich nach einigen Monaten, als Nellina gemeinsam mit ihrer Mitschülerin Ramona die Pausen außerhalb des Klassenraums mit Schülern des zehnten Jahrgangs verbringt und Rhea und Finn in diesem Zeitraum eine romantische Beziehung beginnen.

Veränderungen von sozialem Status im Sozialgefüge des Klassenverbands unter Schülern erfährt materiellen Ausdruck. So halten sich während der Pausen zwar mehrere Peer Groups im Raum auf, aber die Peer Group um Finn, Lukas, Noah und Paul ist raum- und tonangebend. Die Gruppe dominiert den Klassenraum räumlich, z. B. im ‚Heiße-Spiel‘, als auch in der Lautstärke und Aufmerksamkeit, die auf der Gruppe liegt. Finn ist stets anwesend im Pausengeschehen der Klasse 9b, an deren üblichen Aufenthaltsorten des Klassenraums und des Flures, und erhält z. B. für seine Vorschläge des Zeitvertreibs stets anerkennende Zustimmung (vgl. Kapitel 6.2). Finn gilt unter Schülern als ‚big

boss‘ und ‚Vorgesetzter‘ (Sarah), während John, der diese Stellung zuvor einnahm, nun ‚Zweiter‘ ist. John ist zwar Klassensprecher und hat somit einen hohen institutionellen sozialen Status inne. Er verbringt die Pausen jedoch oftmals außerhalb des Klassenverbands bei Freund_innen aus anderen Klassen und ist weniger in Freizeitaktivitäten der 9b eingebunden. Diese Veränderung deutet auf die Verschiebung im Sozialstatusgefüge hin.

Schließlich fällt das konfliktreiche Verhältnis zwischen Sarah und Lilo auf. Lilo ruft in Unterrichtssituationen häufiger herablassende Kommentare über Sarah aus, was bei Mitschüler_innen ab und an zu bestätigender Zustimmung und Lachen, jedoch oftmals auch zu Ignoranz führt. Die beiden Schülerinnen erfahren zudem von Mitschüler_innen offene Ablehnung im Unterrichts- und Schulalltag (vgl. Kapitel 5 und 6). Sarah selbst versteht das Verhältnis zu Lilo nicht als ‚direkt verfeindet‘, aber sie komme mit Lilus ‚Art nicht klar‘ und dies beruhe auf Gegenseitigkeit. Sarah sitzt während der Pausen oftmals einen Roman lesend an der Fensterfront im Klassenraum oder unterhält sich mit einzelnen Mitschüler_innen. Sie entzieht sich Pausen, in welchen Lilo im Klassenraum anwesend ist und dabei oft laut herumschreit, während sie den Klassenraum verlässt. Die im Unterrichtsalltag zum Ausdruck kommenden Antipathien zwischen Lilo und Sarah fallen auch Lehrkräften wie z. B. Alex im Tonfall der beiden in einer Streitigkeit um eine Aufgabe im Klassenchat auf. Weder Schüler_innen noch Lehrkräfte thematisieren oder bearbeiten das Verhältnis der beiden Schülerinnen. Seitens Alex wird dies mit dem Alter der Schülerinnen begründet, denn diese seien nun ‚schon so weit bzw. alt‘, dass er da nicht mehr aktiv noch versuche, etwas ‚zu retten‘.

Im Schulalltag nimmt die frei zur Verfügung stehende Mittagspause einen Großteil des sozialen Miteinanders ein. Sie wird vor allem im Klassenraum und den Gängen und Fluren des Obergeschosses des Hauptgebäudes verbracht. Neckereien und gegenseitiges Ärgern sind Hauptbeschäftigungen in dieser Zeit. Gewaltvolle Auseinandersetzungen und Prügeleien sind in der Mittagspause nicht zu verzeichnen. Neckereien werden in Schüler_innenpraktiken anhand der sozialen Ordnungskategorien Geschlecht und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit aufgerufen (vgl. Mecheril 2003: 24; Kapitel 2.1):

Nach einer Weile verlassen ein paar Schüler in der Mittagspause den Klassenraum. Naila, Melis und eine weitere Schülerin betreten gleich darauf den Raum. Bastian kommt kurz darauf in den Raum und schlägt Naila auf die Schulter, von einem freundschaftlichen Grinsen begleitet. Naila schreit auf. Melis sagt laut „Schütz deinen Nacken vor Kanaken“. Naila antwortet darauf mit jammernder Stimme „Das war aber nicht mein Nacken“. Sie hält sich die Schulterstelle mit der Hand fest und reibt dann darüber. Die drei Schülerinnen googeln nun Reimworte auf „Kartoffel“ auf ihren Smartphones. Melis findet schnell einen Reim, den sie an Bastian gerichtet als Beschimpfung sagt.

FP_2017_03_30

Naila macht auf die Ungültigkeit des Sprichworts aufmerksam, indem sie die Wahl der unpassenden Körperstelle bemängelt, statt auf Bastians (Nicht-)Zugehörigkeit zu verweisen. Die drei Schülerinnen folgen jedoch auch Melis' Anrufung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, indem sie als Pendant auf ‚Kanake‘ nun Reime auf ‚Kartoffel‘ suchen, um Bastian zu beschimpfen.⁶⁷ Ihr Spiel wird somit auf der Ebene kulturalisierender Anrufungen fortgeführt und in Praktiken des Neckens aufgeführt.

Dargelegt wurden die praktische Ausführung von Schulstrukturen und schul-kulturellen Narrativen in ihrer Verbindung zu Narrativen der beiden Klassenverbände 5a und 9b. Schulstrukturen tragen zur Ausgestaltung der Klassenverbandsnarrative als strukturelle Rahmung dieser möglichen Ausgestaltung bei, wie etwa die soziale Situation des Mittagessens. Schulstrukturelle Elemente werden zudem zur Stärkung der Klassengemeinschaft eingebracht, wie etwa die Bearbeitung des Mobbingfalls mithilfe einer Sozialarbeiterin in Klasse 9b. Trotz der schulstrukturellen Rahmung zeichnen sich beide Klassenverbände durch spezifische und unterschiedliche Konstellation von Gruppen(bildungs)prozessen aus.

4.3 Geschlechterwissen und Bearbeitungsstrategien von Geschlecht im Kollegium

In diesem Unterkapitel wird das Geschlechterwissen von Lehr- und Fachkräften als Teil der Schulkultur dargelegt und Bearbeitungsstrategien von Geschlecht im praktischen Vollzug aufgezeigt. Ausgangspunkt sind Beobachtungen im Feld, die die Fragen in ethnographischen Gesprächen, in Interviews und die Analyse bestimmter Schuldokumente und der Homepage der Schule leiten.⁶⁸ Zugrunde liegt die Forschungsfrage, wie geschlechtsbezogenes Handeln praktiziert wird, welche Geschlechtervorstellungen dieses Handeln leiten und welcher Stellenwert Geschlecht innerhalb der Ganztagschulkultur zukommt.

Während Kapitel 4.3.1 das schulstrukturelle Fehlen pädagogischer Konzepte zu Geschlecht wiedergibt, zeigt Kapitel 4.3.2 auf, wie Geschlecht bei gleichzeitig struktureller Leerstelle als konfliktbehafteter Gegenstand unter Lehrkräften thematisiert wird. In Kapitel 4.3.3 werden individualisierte Bearbeitungsstrategien dreier exemplarisch ausgewählter Lehrkräfte vorgestellt und die diesen Strategien zugrunde liegenden Begründungen von geschlechtsbezogenem Schüler_innenhandeln ausgeführt. Diese Begründungen und nachfolgenden Bearbeitungsstrategien von Geschlecht im praktischen Vollzug erfolgen im Zuge aktueller

67 Kartoffel wird hier von den Schüler_innen zur Beschreibung von Deutschen ohne Migrationshintergrund als Pendant zum Wort Kanake genutzt.

68 Zur Datenerhebung und -auswertung, Materialkorpus und Samplingstrategie siehe Kapitel 3.

bildungspolitischer und gesellschaftlicher Diskurse um Geschlecht und Geschlechterverhältnisse wie etwa der sogenannten Kopftuchdebatte. Die Begründungsstrategien der Kulturalisierung von Geschlecht und des rhetorischen Modernisierungsdiskurses (vgl. Kapitel 2.1.2) korrespondieren mit den Schulnarrativen und dem schulischen Selbstverständnis. Zudem werden (ent-)dramatisierende und geschlechtersensible Praktiken ausgeführt. Diese geschlechtsbezogenen Praktiken geben Auskunft über die praktische Ausgestaltung individualisierter Bearbeitungsstrategien von Geschlecht im gemeinsamen Unterrichtsalltag von Schüler_innen und Lehrkräften.

4.3.1 Fehlendes Geschlechterkonzept und individualisierte Bearbeitungsstrategien

Im Leitbild der Schule wird die positive Haltung gegenüber der Vielfalt der Schüler_innenschaft betont und diese Heterogenität hinsichtlich fachlicher Fähigkeiten, jedoch ebenso bezüglich der unterschiedlichen Herkunft, Kultur und Sprache der Schüler_innen positiv anerkannt (vgl. Kapitel 4.1). Diese in Dokumenten wie in Aussagen des Schulpersonals formulierte Offenheit und Anerkennung gibt für das Erkenntnisinteresse der Arbeit Anlass, pädagogische Konzepte, Leitfäden und Haltungen hinsichtlich Geschlechteraspekten zu analysieren. Die erfolgte Dokumentenanalyse weist das Thema Geschlecht als Leerstelle innerhalb der Schuldokumente aus: Lediglich ein Satz ist im ab dem Beobachtungszeitraum für drei Jahre einsetzenden Schulentwicklungsprogramm zu diesem Thema zu finden. So wird im Rahmen der Feedback-Kultur auf das Ziel verwiesen, Mädchen und Jungen gleich zu behandeln und für beide Gruppen gleiche Regeln gelten zu lassen. Die Einhaltung dieser Vorgabe soll von Schülerrat und Schulelternrat durch das Sammeln von Informationen kontrolliert und in einem Feedback an die Schule weitergegeben werden. Genauere Angaben zu Maßnahmen oder Evaluationsvorgaben sind nicht festgehalten.

Die ständige Anwendung des generischen Maskulinums erfolgt fortwährend im Sprachgebrauch des Schulpersonals und in Schuldokumenten. So werden im Schulentwicklungsprogramm zwar oftmals ‚Schülerinnen und Schülern‘ genannt, jedoch nicht durchgängig, sodass das Öfteren ‚Schüler‘ auch Schüler_innen umfasst. Das generische Maskulinum findet zudem in weiteren Nomina des Dokuments, wie etwa ‚Mitschüler‘ oder ‚Lehrer‘, durchgängig Anwendung. Ein Großteil der Schuldokumente verwendet gänzlich das generische Maskulinum.

Gezieltes Nachfragen bei Lehrkräften zu eventuell vorliegenden und angewandten Konzepten der Geschlechterpädagogik führen zu sich ähnelnden Aussagen, dies handhabten Lehrkräfte individuell und eine allgemeine Regelung läge nicht vor. Beispielhaft zeigt dies die Reaktion von Klassenleiter Alex auf,

der lange überlegt, bevor er sagt, die Schule stehe ‚ja unter dem Schullabel und den Initiativen von *Schule gegen Diskriminierung*, *Schule gegen rechts*‘ und ‚Geschlechterpädagogik sei somit schon das bzw. im Schulprogramm‘. Alex gibt damit das Schulverständnis der IGS wieder anhand bestimmter formaler Auszeichnungen. Unter diesem Label verortet er schließlich auch das Geschlechterthema. Das Programm der Schule, so kann geschlussfolgert werden, fungiert hier als Allgemeinplatz und Schutzschild gegen diverse Diskriminierungsformen, sodass eine weiterführende Bearbeitung und Reflexion einzelner Diskriminierungsformen nicht (mehr) erfolgen muss.

Auf meine Nachfrage, ob das Thema Geschlecht im Schulprogramm oder im Kollegium thematisiert oder diskutiert werde, geht Alex schließlich auf Ebene des (Fach-)Unterrichts ein. Hier sieht er Schnittstellen und Berührungspunkte zum Thema Geschlecht etwa in Gesellschaftskunde zum Thema ungleiche Bezahlung oder in der Aktionswoche zum Thema Cybermobbing. Das Thema wird somit zum regulär integrierten Lerninhalt innerhalb Unterrichtseinheiten, jedoch nicht eigenständiges Unterrichtsthema. Geschlechtergleichheit oder -gerechtigkeit sei ‚bei den Schülern eher `ne Selbstverständlichkeit, also, so hofft man‘.

Geschlechtergleichheit und -gerechtigkeit wird somit als Selbstverständlichkeit unter Schüler_innen aufgefasst, was der Annahme einer schon verwirklichten Geschlechtergerechtigkeit entspricht und einer rhetorischen Modernisierung gleichkommt. In Alex' hinzugefügtem Halbsatz ‚also, so hofft man‘ wird eine Unsicherheit über diese Annahme und die Reflexion über die erfolgte Aussage erkennbar. Die Formulierung ‚hoffen‘ drückt aus, was im Schulprogramm aufscheint: Wertschätzung von Vielfalt wird als *gegeben*, gelebte Vielfalt als *verwirklicht* angenommen, ohne konkret abseits unterrichtlicher Strukturen aufzuzeigen, wie diese erreicht wurde. Der Prozess bleibt im Verborgenen. So verbleibt das Ziel gelebter Vielfalt in Formulierungen der Wunschvorstellung. Einer aktiven Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen bedürfe es nicht, denn sie seien, so die Annahme, für Schüler_innen selbstverständlich. Diese Haltung wird innerhalb des Kollegiums oft vertreten und verweist auf die schulkulturelle Haltung der IGS. Der Hinweis auf die verwirklichte Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern wird durch biologisierende Erklärungen ergänzt (vgl. Kapitel 4.3.3).

Ebenso wie Alex führt auch Schulleiterin Gabriele an, dass Lehrkräfte individuell entscheiden können, ob sie geschlechterpädagogische Konzepte anwenden oder sich damit auseinandersetzen. Zudem verweist sie auf einige Lehrkräfte, die in Projektarbeiten und an Aktionstagen zu dem Thema in Kooperation mit sexualpädagogischen Einrichtungen und Bildungsprojekten arbeiten. Es gebe Kolleg_innen, die für das Thema Geschlecht ‚sensibel‘ seien und Schüler_innen dahingehend auch sensibilisieren möchten.

Ersichtlich wird diese individualisierte Handhabung von Geschlechterfragen auch im Unterrichtsalltag. So gibt Klassenleiterin Vanessa Auskunft über den je nach Lehrkraft unterschiedlich gestalteten Sexualkundeunterricht, der

thematisch Anlass geben könnte, Geschlechteraspekte mit Schüler_innen zu thematisieren. Dieses Unterrichtsthema sei für manche Lehrkräfte jedoch ‚immer noch sehr sehr schwierig‘, weshalb diese das Thema von externen Personen lehren lassen. Vanessa bemängelt zudem, der Sexualkundeunterricht behandle nicht diejenigen Themen, ‚die die Schüler_innen eigentlich interessieren, also nicht Fragen ihres Alltags, sondern rein biologische‘.

Geschlechtsbezogene Themen werden, so wird in den Aussagen deutlich, im Kollegium und im Unterricht formal nicht thematisiert oder bearbeitet, sondern individualisierend, z. B. auch auf Schülerwunsch im KOR-Unterricht⁶⁹ von der Klassenleiterin Vanessa, besprochen oder an externe Personen ausgelagert. Dies erfolgt z. B. in Klasse 9b während des Gesundheitstags, der von Auszubildenden in medizinischen Bereichen gestaltet wird (vgl. Kapitel 6).

Diese Leerstelle von Geschlecht gibt im Verlauf der Forschung Anlass zu gezielten Nachfragen. Dabei zeigt sich, dass das Thema Geschlecht bei gleichzeitig struktureller Leerstelle großen Raum im Kollegium und Schulalltag einnimmt.

4.3.2 Konfliktbehaftetes Thema Geschlecht und Bearbeitungsstrategien

Während Lehrkräfte oftmals die schon verwirklichte Geschlechtergleichberechtigung von Schüler_innen betonen und Geschlecht strukturelle Leerstelle ist, wird gleichzeitig ersichtlich, dass das Thema unter Kolleg_innen selbst konfliktbehaftet und negativ besetzt ist. Diese Negativbesetzung der Geschlechterthematik umfasst sowohl gleichstellungspolitische Vorgaben wie auch schulspezifische Maßnahmen. So sind gleichstellungspolitische Maßnahmen oder Hinweise zur Position einer Gleichstellungsbeauftragten (GL) der Schule weder in den zugänglichen Dokumenten auf dem Schulserver und der Homepage noch in den Informationsschaukästen und -aushängen der beiden Schulgebäude zu finden. Von Lehrkraft und Jahrgangtleiter Olaf erfahre ich eher beiläufig, dass diese Position besetzt sei mit der Kollegin Carmen, die auch Sport in Klasse 9b unterrichtet. Carmen ‚kümmere sich um solche Gendergeschichten‘. Dabei gehe es ‚eher um Personalratsbelange‘ denn um geschlechterpädagogische Konzepte. Auf meine Nachfrage der Konkretisierung druckst Olaf etwas herum und sagt schließlich, es ginge dabei auch um sexistische Äußerungen innerhalb des Kollegiums. Es habe dazu auch mal eine Vollversammlung der Frauen gegeben. Das Thema werde aktuell jedoch nicht (mehr) bearbeitet. Olafs Wortwahl der ‚Gendergeschichte‘ und des ‚Kümmerns‘ werten das politische Amt der Gleichstellungsbeauftragten zur Care-Arbeit ab. Auf inhaltlicher Ebene steht dies

69 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

zudem in Kontrast zum Thema ‚Personalbelange‘, das auf gleichstellungspolitischer Ebene zu verorten ist.

Carmen führt auf meine Nachfrage den Konflikt um die von Olaf als sexistisch bezeichneten Äußerungen primär auf Ebene der Konfliktlösung aus, indem sie die Bearbeitungsstrategie, die Einladung eines Referenten für Kommunikation, darlegt. Durch die Arbeit mit dem Referenten sei die Kommunikation untereinander besser geworden. Zudem sollte den bei Lehrkräften zu Unmut führenden Themen Elternzeit und schwangerer Kolleginnen, positiv mit ‚Respekt und Verständnis‘ begegnet und auch Frauen in Teilzeit für Leitungsfunktionen bestärkt werden. Inzwischen seien auch ‚zwei oder drei Lehrer‘ in Elternzeit. Das Kollegium sei aber ‚super‘ und es gehe darum, das ‚schlechte Gewissen‘ der Lehrkräfte in Elternzeit zu mindern und Eltern zu bestärken. Das Problem hoher Arbeitsbelastung liege schließlich an der Landespolitik. Auch Schulleiterin Gabriele betont, Kolleg_innen in Elternzeit sollen akzeptiert und positiv anerkannt werden. Natürlich bringe dies organisatorische Unruhe für Klassen und die Unterrichtsorganisation, dies müsse allerdings von Eltern ebenso wie von Kolleg_innen akzeptiert werden, da alle als Mitglieder der IGS im gleichen Boot säßen. Gut und wichtig sei, dass diese Situation rechtlich durch den erfolgten Teilzeiterlass klar geregelt wurde.

Carmens Darlegung des Konflikts im Kollegium ist von einer professionalisierten Haltung als GL geprägt, indem sie inhaltlich und sachlich den Konflikt im Prozess der Lösungsfindung aufzeigt und positive Entwicklungen hervorhebt. Demgegenüber steht Olafs Ausdruckweise als umgangssprachliche und weniger die strukturelle Ebene des Themas reflektierende. Gemeinsam ist ihrem Sprechen die Versachlichung, Abstraktion und Rationalisierung des Themas. Dieser Kommunikationsstil des Rationalisierens kann als Vermeidungsstrategie dienen, um das Thema nicht subjektiv, auf persönlicher Ebene, zu besprechen und von eigenen Verwicklungen in diesem Thema, das schließlich alle betrifft, zu abstrahieren und diese auszulagern.⁷⁰ Der aufgetretene Konflikt im Kollegium wird so als bereits bearbeitet und unter Kontrolle präsentiert. Diese präsentierte professionelle Auseinandersetzung mit Geschlecht durch die Bearbeitung auf kommunikativer Ebene ermöglicht jedoch, sich mit dem Thema weiterhin, abseits der Kommunikationen unter Kolleg_innen, nicht auseinanderzusetzen.

Carmens Aufgabenbereich umfasst Entwicklungsprozesse gleichstellungspolitischer Maßnahmen auf Personalebene, die auf die Gleichstellung innerhalb des Kollegiums zielen und dabei u. a. unterrichtliche und gremienbezogene

70 Die Kommunikationsform des „Rationalisierers“ stellt eine der vier Kommunikationstypen im Modell von Virginia Satir dar, das grundlegendes Kommunikationsmodell zwischenmenschlicher Kommunikation ist und Anwendung u.a. in Familien- und Psychotherapie findet (vgl. Satir 1975).

Ebenen umfassen. Auffallend ist, dass Lehr-Lern-Situationen und pädagogische wie didaktische Fragen bezüglich Gleichstellung und Geschlechteraspekten Leerstelle bleiben. Eine Verbindung zu Schüler_innen, deren Bedürfnisse und Thematiken, wird nicht gezogen. Diese Leerstelle wird von Carmen selbst nicht angemerkt,⁷¹ sie füllt das Amt der GL rechtlich hingegen angemessen aus. Lediglich das geplante Babysitterzertifikat bezieht Schülerinnen als Adressatinnen mit ein. Das Zertifikat sei angedacht für ‚ältere Schülerinnen, die es z. B. für die Erzieherausbildung oder Auslandsaufenthalte gut gebrauchen können‘. Diese Maßnahme verbleibt allerdings in einer geschlechterdramatisierenden, Geschlechterstereotype verstärkenden Ausrichtung, wenn ausschließlich Schülerinnen diese Weiterbildung absolvieren können.

Aktueller Konflikt stellt das Verhältnis zwischen ‚migrantischen Eltern und Schülern der Sekundarstufe II‘ (Carmen) dar, ‚einfach, weil die Rolle von Frauen und damit der Lehrerin anders aufgefasst‘ werde, das seien ‚kulturelle Unterschiede‘. Deshalb werde eine Referentin zum Thema ‚Umgang mit migrantischen Eltern und Schülern der Sek. II für Lehrerinnen‘ gesucht. Der Vortrag solle aufzeigen, wie man mit Sexismus umgehen könne. Hier wird deutlich, dass Schüler (sic) und deren Eltern in den Aufgabenbereich der GL einbezogen werden. Dabei wird eine bestimmte, nämlich migrantisierte Gruppe an Schülern, die vermeintlich kulturelle Besonderheiten vorweisen, sowie deren Eltern, markiert. In der konfliktbehafteten Beziehung zwischen Lehrerinnen und dieser Personengruppe wird die Ursache des Konflikts in der unterschiedlichen Auffassung der ‚Rolle von Frauen und damit der Lehrerin‘ benannt, eine Konkretisierung dieser Beschreibung erfolgt nicht.

Im Rahmen der GL-Arbeit wird damit auf der Schüler_innenebene eine Kulturalisierung von Geschlecht vorgenommen. Diese Erklärung, die ausschließlich auf kulturalisierende Art und Weise und auf eine bestimmte geotherte Personengruppe abzielt, steht der zuvor dargelegten nicht erfolgten kulturellen Rahmung und Benennung der Konflikte im Kollegium konträr gegenüber. In beiden Fällen zeigt sich jedoch der Umgang mit Konflikten: Diese werden ausgelagert an bestimmte Personengruppen, zur Bearbeitung Expert_innen herangezogen und der Konflikt somit als angegangen markiert. Interdependente Zusammenhänge, die auch die besagte ausgemachte Personengruppe betreffen, bleiben somit jedoch ausschließlich einseitig bearbeitet in der Fortbildung und lassen keine direkte Kommunikation oder Zusammenarbeit mit der als anders markierten Gruppe erkennen.

Im Konflikt um ‚die neue Stellenbesetzung‘ (Gabriele) der Leitung der Sekundarstufe II wird die Entscheidung mit der Leistung der Bewerberin begrün-

71 Die individualisierten Bearbeitungsstrategien von Carmen in der Position als Lehrkraft werden in Kapitel 4.3.3 beschrieben.

det, was analytisch mit einer Begründungsstrategie von rhetorischer Modernisierung erschlossen werden kann. Der Vorwurf, die Stelle wäre aufgrund des Geschlechts der Lehrerin vergeben worden, sei unhaltbar, denn ‚wirklich ganz andere Fragen‘ haben dabei im Vordergrund gestanden. Die Schulleiterin betont, sie sehe da Personen, Kolleginnen und Kollegen mit ihren Fähigkeiten, es gehe nicht ums Geschlecht, dies spiele keine Rolle bei der Stellenbesetzung.

Im Beispiel der Stellungnahme zum Vorwurf der unfairen Stellenbesetzung äußert sich Gabriele Strategie der Konfliktbearbeitung: Entscheidend für die Auswahl sind die Fähigkeiten der Person. Zu vermuten ist, dass Gabriele hier auf fachliche und pädagogische Fähigkeiten Bezug nimmt. Sie wehrt den Vorwurf der Diskriminierung der männlichen Geschlechtergruppe somit ab über das Hervorheben der Entscheidung aufgrund professioneller Kompetenzen. Dies zielt auf die Auswahl nach Leistung und Passung auf die Stelle. Damit einher geht das Betonen einer geschlechterneutralen und -egalitären Haltung.

Diese Haltung gibt Hinweis auf die Unwissenheit und die ausbleibende Reflexion von Gender Bias, d. h. die unbewusste (Mit-)bewertung und Stellenbesetzung von Personen aufgrund ihres Geschlechts. Ebenso mangelt es an einer geschlechterbewussten oder -sensiblen Haltung, denn gerade bezüglich der Stellenbesetzung von Führungsposition an Schulen sind Geschlechterungleichheiten bekannt. So könnte die Besetzung einer Lehrerin auch als geschlechterbewusste Personalpolitik präsentiert werden, wie sie z. B. Carmen einfordert. Eine solche geschlechterbewusste und positiv formulierte Darstellung der Stellenbesetzung erfolgt durch die Schulleiterin jedoch nicht. Ihr Argument, diejenige Person einzustellen, die bessere Fähigkeiten mitbringt, entspricht Vorstellungen von geschlechtsneutraler Leistungsbewertung im Rahmen des Modernisierungsdiskurses und des neuen Geschlechtervertrags (vgl. McRobbie 2010). Ausgeblendet wird so die Geschlechterdimension in Arbeitsverhältnissen sowie das Vorhandensein von (Gender) Bias im Berufsleben und spezifisch in Bildungseinrichtungen (vgl. Kapitel 2; Mengel et al. 2019, Wedl/Bartsch 2015). Schließlich erschließt sich in der Darlegung des Auswahlprozesses auch die De-Thematisierung von Geschlecht als Strategie innerhalb aktueller Personalpolitik, wenn Geschlecht zwar explizit als irrelevant im Auswahlprozess angegeben, gleichzeitig jedoch als Einteilungskategorie Gegenstand des Konflikts wird und Ungleichheiten bezüglich des Geschlechts unter Kolleg_innen thematisiert werden (vgl. Kapitel 2).

Bisher wurden die Leerstelle von Geschlecht im Schulkonzept sowie die Bearbeitungsstrategien von geschlechterbezogenen Konflikten im Kollegium und in der schulischen Personalpolitik ausgeführt: Leerstelle und Konflikte werden individualisiert bearbeitet, Lehr-Lern-Situationen und Kommunikation mit Schüler_innen erfahren in diesem Rahmen keine Relevanz. Im nächsten Unterkapitel werden deshalb geschlechtsbezogene, individualisierte Handlungs- und Erklärungsansätze zu Geschlechteraspekten von Lehrkräften innerhalb des Schulalltags dargelegt.

4.3.3 Individualisiertes geschlechtsbezogenes Handeln von Lehrkräften

Im Schulalltag sind die Lehrkräfte der IGS aufgrund fehlender schulischer Vorgaben und Absprachen im Kollegium auf eigene Bearbeitungsstrategien von Geschlechterthemen in Lehr-Lern-Situationen angewiesen. Als Motiv- und Erklärungsmuster von Schüler_innenhandeln wird Geschlecht z. B. naturalisiert oder kulturalisiert. Ebenso ist das Geschlechterwissen der Lehrkräfte von Konzepten der De-Thematisierung und der rhetorischen Modernisierung geprägt. In Lehr-Lern-Situationen erfolgen zudem geschlechtersensibilisierende und Geschlecht (ent-)dramatisierende Momente.

Kulturalisierung

Kulturalisierung von Geschlecht wird von Lehrkräften zur Erklärung von Schüler_innenhandeln eingesetzt. Der Fokus liegt dabei auf muslimischen Schüler_innen und deren Familien. So antwortet Carmen⁷² z. B. auf die Frage nach dem geschlechtsbezogenen Umgang der Schüler_innen untereinander direkt mit einer geschlechterdramatisierenden und sich auf Geschlechterrollen berufene Beobachtung, die sie kulturell bzw. kulturalisierend erklärt: Mädchen ‚werden von Jungen in Rollen gesteckt‘, was ‚auch durch die Kultur bedingt‘ sei. Das Wort ‚auch‘ lässt weitere Erklärungsebenen vermuten, diese werden von Carmen jedoch nicht benannt. Am Beispiel der Druck ausübenden Nachfrage unter Schülern, ob die muslimische Mitschülerin faste, wird deutlich, dass Carmen bestimmte, nämlich muslimische Schüler_innen meint. Ihre anschließende Suche nach adäquaten Worten beendet sie schließlich und nutzt letztlich die von ihr als angemessen empfundenen Bezeichnungen ‚abendländisch‘ und ‚orientalisch‘ für diese Gruppe an Schüler_innen. Diese Gruppe wird von ihr markiert als Gruppe, die ‚veralteten Rollenbeschreibungen‘ folgt. Aus diesen Rollen versuchten muslimische Schülerinnen ‚auszubrechen‘. Dass viele Schüler_innen nicht integriert seien, sehe man auch daran, ‚dass es heutzutage immer noch Ehrenmorde gibt‘.⁷³ Mit dem bekannten und in deutschen Medien oftmals

72 Das Interview mit Carmen findet während der Mittagspause im Lehrkraftzimmer statt. Die Atmosphäre dort ist lebhaft, ein Kollege wird stellenweise von Carmen in das Interview involviert und wirft ab und an ohne Aufforderung Aussagen ein. Einige Lehrkräfte betreten den Raum, um Dinge zu holen oder abzulegen. Das Interview ist protokolliert und enthält direkte Zitate (vgl. Kapitel 3).

73 Im Austausch stellt Carmens vermutlich muslimischer Kollege, der einen türkischen Namen hat, durch sein Lachen und den ironielastigen Ausruf ‚Schürst du hier Vorurteile, Carmen!‘ Carmens Wortwahl als vorurteilsbeladen dar. Carmen fragt ihren Kollegen mehrmals, welche Worte angemessen seien und ist bedacht, eine angemessene Wortwahl

thematisierten Phänomen des Ehrenmords wird hier ein populärwissenschaftlich wie auch populistisch vereinnahmtes Phänomen angeführt. Dieses wird kulturalisierend und Muslim_innen generalisierend sowie stigmatisierend zur Untermauerung der Kulturalisierung angewandt (vgl. kritisch dazu Foljanty/Lembke 2014).

Lehrkraft Olaf⁷⁴ verortet das Schulklientel der Schule, als Gegenbild zu ‚sehr religiösen Familien‘, im liberalen muslimischen Milieu, was die Fortschrittlichkeit der Schule belegen soll. Schüler_innen und deren Familie werden von Olaf am Beispiel von verpflichtendem Schwimmunterricht als Schulklientel dargestellt, die ‚wenig religiös‘ sind, statt ‚religiösen Familienbanden‘ anzugehören. Verstärkt wird diese Einordnung durch die Bekräftigung, dass Schülerinnen an der Schule selten Kopftuch tragen. Das Kopftuch wird somit von Olaf als stark religiöses Zeichen, die Akzeptanz von ‚Bratwurst während des Sommerfests‘ als Zeichen religiöser Toleranz eingeordnet. Hier werden das Nicht-Tragen von Kopftüchern und das Akzeptieren von Schweinfleisch symbolisch zum Zeichen ‚nicht sehr religiösen‘ zu sein. Das Gegenbild von ‚religiösen Familienbanden‘ und ‚liberalen Eltern‘ wird anhand Kulturalisierung stark untermauert.

Modernisierung

Neben der Begründung von geschlechtsbezogenem Handeln durch Kulturalisierung von Geschlecht wird auch die Begründung über Formen der rhetorischen Modernisierung angestellt. Auf die Frage, ob die Geschlechterthematik eine spezielle Rolle in der Schule spiele und z. B. bestimmte Angebote stattfinden, leitet Olaf seine Antwort ein mit der Aussage, ‚diese Gendergeschichte‘ sei jetzt nicht ‚so großartig Thema, also nicht mehr‘. Der zeitliche Verweis ‚nicht mehr‘ erklärt die Entwicklung des Themas zu einem weniger bedeutenden, das der Bearbeitung bedurfte. Es gebe nun z. B. den monoedukativen Sportkurs für ‚belebtere Mädchen‘ nicht mehr. Vielmehr werde das Thema Geschlecht im auf soziale Kompetenzen ausgerichteten Förderunterricht, im Ethikunterricht und im Naturunterricht im sechsten Jahrgang bearbeitet. Letzteren führt Olaf näher am Beispiel des Sexualkundeunterrichts aus. Schließlich erklärt er das Ende der monoedukativen Sportkurse u. a. über die Weiterentwicklung der Schule und der Jugendlichen ‚in dem Thema‘, sie kennen das Thema Sexualität zumeist auch schon aus vorherigem Unterricht.

Olaf betont, im Sexualkundeunterricht sei es ‚die Kunst, es so sachlich wie möglich darzustellen und zu machen‘. Diese wünschenswerte Versachlichung des

zu nutzen. Dies zeugt von ihrem Bewusstsein um die Kritik an der Thematik und von einer Sensibilität wie einer Unsicherheit der angemessenen Ausdrucksweise.

74 Olaf, Lehrkraft und Jahrgangleiter des 5. Jahrgangs, gilt als ‚Experte für Fragen zum Schul- und Unterrichtsalltag der 5. Klassen‘ (Lehrkraft Miriam).

Themas Sexualität wird von Olaf ergänzt um die Fokussierung des Geschlechterthemas auf curriculare Vorgaben und Lehrpläne. Dabei wird die gewünschte Versachlichung im gleichen Rahmen mit ‚kulturellen Unterschieden‘ benannt, denn manche Eltern seien immer gegen das Thema Sexualkunde. Die Schule erstelle ihren Infobrief dazu inzwischen jedoch relativ strikt, sodass klar werde, dass das Thema auf jeden Fall gelehrt und dies nicht diskutiert werde, da sie sich damit an amtliche bzw. schulrechtliche Vorgaben halte. Manche Schüler_innen seien dann auch ‚so reflektiert, das zu durchdringen, die sagen dann auch, sie können ihre Naturmappen nicht mit nach Hause nehmen, da darin ja nackte Körper zu sehen seien‘, und das sei für die Familie nicht in Ordnung.

Es gebe außerdem immer Eltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig seien, da habe die Schule dann auch keinen Anspruch auf Übersetzer_innen, das sei einfach ein Problem, wenn sie zum Elternabend kämen. Es gebe auch Eltern, die das vierte Kind an der Schule anmelden und immer noch kein Deutsch könnten, diese Kinder hätten es einfach viel schwerer, weil sie eine gewisse Unterstützung von zu Hause eben nicht hätten. Manche hätten da ja noch ganz andere Probleme abseits der Sprachkenntnisse.

Hier wird von Olaf ein Gegenbild von fortschrittlicher Aufklärung und kulturell-sozial sowie sprachlich bedingter Andersheit und Rückständigkeit gezeichnet, das durch Othring erfolgt. Zudem legt Olaf eine zeitliche Entwicklung dar, die Schule und Jugendliche in einer Position darstellt, in welcher Geschlecht nicht mehr über die Verankerung in Curricula hinaus thematisiert oder z. B. durch monoedukative Kurse pädagogisch bearbeitet werden müsse. Die Schüler_innen seien ‚weiter‘ im Sinne einer modernisierten Gesellschaft, die über geschlechtliche Ungleichheiten hinweg ist.

Auch Schulleiterin Gabriele⁷⁵ bekräftigt das schulische Selbstverständnis als modernisiert bezüglich Geschlecht. Sie stellt zwar die Offenheit und Toleranz des Kollegiums dar, entkräftigt diese Offenheit als etwas Besonderes jedoch ein Stück weit durch die im Anschluss formulierte Einsicht, diese Toleranz sei inzwischen Norm und somit gewöhnlich.

Auf die Erzählung meinerseits, Schülerinnen berichteten von Ungleichheitserfahrungen und dem Druck, sich als Schülerin beweisen zu müssen (vgl. Kapitel 5.3), reagiert Gabriele mit einem kürzlich erfahrenen Gegenbild leistungsbereiter, fleißiger, starker und junger Schülerinnen. Diese seien ‚heute Leistungsträger der Schule‘. Gabriele nimmt jedoch in den folgenden Sätzen diese Aussage teils zurück, indem sie auf die Erfolge von jungen Männern, einen Wechsel in Leistungen von Schülern und Schülerinnen und auf einen Ausgleich verweist. An der Schule hätten sie ‚richtig super junge Frauen, ein-

75 Das Interview mit Schulleiterin Gabriele erfolgte einige Monate nach Abschluss der Feldforschung.

fach starke Frauen‘, es gebe aber auch junge Männer, also, im Moment sei das so, es wechsele aber auch mal. Sie sehe da nur Kollegen und Kolleginnen, Schülerinnen und Schüler. Es seien manchmal eben mehr Jungen, manchmal aber auch mehr Mädchen initiiierend für Projekte. Im Schnitt gleiche sich das aber aus, wobei im Durchschnitt schon Schülerinnen ‚engagierter‘ seien, also ‚aktiver‘.

Gabriele zeichnet hier ein Bild von jungen Frauen, die dem „neuen Geschlechtervertrag“ (McRobbie 2016: 75) ausgesetzt sind und diesen annehmen: Jungen Frauen wird im Zuge des Verzichts auf feministische, geschlechtergerechte Gesellschaftsverhältnisse, die eine wirkliche Gleichberechtigung anstreben, eine Welt der Teilhabe an Konsumkultur und Machtpositionen angeboten. Erreicht werden kann diese Teilhabe ausschließlich über Leistung im Sinne des neoliberalen Systems, das weder Familien- noch Arbeitsverhältnisse im Kern gleichberechtigt vertritt noch dies anstrebt, sondern auf Frauen als Leistungsträgerinnen setzt (vgl. McRobbie 2016; Kapitel 2.1.2). Gabriele bestätigt ihre Aussage, sowohl Schüler als auch Schülerinnen seien stark, indem sie ihre eigene Überzeugung des Gleichheitspostulats formuliert: Sie sehe Schülerinnen und Schüler sowie Kollegen und Kolleginnen. Diese Aussage zielt auf ein Verständnis von Gleichheit aller Kolleg_innen und Schüler_innen der Schule und dient als Erklärung ihrer Gleichbehandlung sowie der erfolgten Personalentscheidung. Dies könnte als Strategie der Entdramatisierung verstanden werden, mutet aufgrund der verabsolutierenden Sprachweise jedoch gleichzeitig überhöht an. Geschlecht wird von Gabriele somit auch de-thematisiert und als irrelevant aufgefasst und ergänzt ihre Bearbeitungsstrategie aktueller Geschlechterfragen in Form rhetorischer Modernisierung.

Bearbeitungsstrategien

Die Begründung geschlechtsbezogenen Handelns durch Kulturalisierung von Geschlecht wird durch Schulnarrative untermauert und mündet in Bearbeitungsstrategien individualisierter didaktischer Konzepte seitens der Lehrkräfte.

So spricht sich etwa Carmen für die Ganztagschule aus und erklärt dies über ein Gegenbild von ‚draußen‘ vs. ‚Ganztag‘. Im Ganztag seien Kontrolle und Struktur möglich, draußen in der Familie oder im Stadtteil werden Mädchen unterdrückt. Sozialisation im Ganztag bringe andere Werte und sei gut. Ein weiteres Gegenbild stellt Carmen über ganztagsarbeitende Eltern dar, die ‚keine, also keine gute, richtige, vernünftige‘ Sozialisation leisten könnten. Jugendliche in diesen Familien schauen nur fern oder dürfen nicht raus. Carmen erwähnt im nächsten Satz nun abermals ‚diese veralteten Rollen‘, aus welchen Schüler_innen nicht rauskommen, sich in der Schule allerdings anders verhalten und ‚soziale Regeln einhalten‘ müssten. Dies bedeutet im Umkehrschluss, Schüler_innen folgen außerhalb der Schule keinen (schulangemessenen) sozialen Regeln. Den von Carmen aufgemachten Gegensatz von draußen und Ganztag für Schüler_innen beschreibt sie als Kampf: Es gelte, sich ‚durchzuboxen‘

sowie ‚draußen so zu sein bzw. sein zu können‘. Die Regeln in der Schule werden als korrekt und gut gewertet, die man, wenn man ‚stark‘ ist, auch draußen weiterhin vertreten oder nach diesen handeln kann.

Als Beispiel führt Carmen das Verhalten der Schülerin Naila aus der Klasse 9b an. Naila könne sich durchboxen und sei stark. Sie sei ‚so ein taffes Mädchen‘, die könne das ‚mehr oder weniger gut‘. Naila sei interessant, weil sie ‚so eine männliche Art im Verhalten und der Kommunikation‘ einnehme, sie sei da schon ‚fast ein Schüler eigentlich, sie hat das Verhalten verstanden und eingenommen, sie imitiert und adaptiert das und sie hat damit Erfolg‘ und ein hohes Ansehen in der Klasse. Unklar bleibt allerdings, wie Naila sich außerhalb der Schule verhält.

Carmen erganz, auch die Sozialisation der Schuler_innen außerhalb könne gut sein, je nachdem, wie die Persönlichkeit und auch die Familie sei. Die Ganztagschule und Schule an sich seien zwar Sozialisationsorte, aber keine ‚natürlichen‘, weil eine ‚pädagogische Rahmung‘ stattfinde mit vorgegebenen Strukturen. Das zuvor verabsolutierte Gegenbild wird somit etwas entkräftet und der Sozialisation in der Familie und der Persönlichkeit zugestanden, auch ‚gut‘ sein zu können. Fraglich bleibe, wie diese Sozialisationsanteile ‚von außerhalb‘ und von ‚natürlichen oder biologischen‘ Eigenschaften ‚zusammenhängen‘. Kulturalisierung bleibt insgesamt für Carmen leitend in der Erklärung von Schuler_innenhandeln, allerdings zieht sie (Geschlechter-)Wissen um Sozialisation hinzu und dabei biologisierende Erklärungen in Betracht.

Carmens eigene Bearbeitungsstrategie des Konflikts der veralteten Rollen ist die erfolgreiche Gründung einer Madchenfuballgruppe für den fünften Jahrgang. Ziel sei die ‚Bestärkung‘ der Schülerinnen, eine Erweiterung auf andere Jahrgänge sei angedacht. Die Mädchen ‚genießen es, unter sich zu sein, da keine Angst vorm Ball zu haben und auch nicht kritisiert und kommentiert zu werden‘. Denn, wenn sie nicht ‚richtige Powerfrauen‘ seien, dann könnten sie dies in den gemischten Sportkursen nicht, dort werden sie viel kritisiert und bekämen den Ball nicht. Die AG sei ein ‚geschützter Rahmen‘ und ‚Fehler und Ängste‘ seien dort erlaubt. Gerade im Sportunterricht der Sekundarstufe I werde viel über weibliche Körper gelacht. Nach außen lachen die Mädchen zwar mit, aber ‚innerlich lachen sie nicht, sondern weinen‘. So entstehen auch Leistungsprobleme und eine Distanz zum Sport. Gerade im Alter der Pubertät kämen die Schülerinnen mit ihren Körpern nicht so klar, und dann werde hinter der Hand auch noch über ihre Körper vermeintlich heimlich gelacht, aber ‚das merkt man doch‘. Fehlermachen sei bei ihr absolut okay und erlaubt, abfällige Bemerkungen hingegen nicht. Sie bestarke die Schuler_innen generell, keine Angst zu haben, sich in Bewegungen auszuprobieren. Bei ihr werde der individuelle Lernfortschritt gemessen und nicht der Vergleich untereinander. Gerade Schüler konkurrierten jedoch sehr stark untereinander, also außer diejenigen, die eh schlecht seien, die nähmen sich zurück. Im Schnelllauf und Weitsprung

beispielsweise wollten Schüler unbedingt besser als ihre Mitschüler sein, unbedingt nochmal laufen oder springen. Bei Schülerinnen sei dies nicht so, höchstens unterschwellig, sie äußerten dies aber nicht. Als Lehrerin möchte sie eine gute Lernatmosphäre und Lernmotivation schaffen.

Carmen stellt die positiven Seiten des von ihr gegründeten geschlechterhomonogenen Kurses aus didaktischer Perspektive als Konzept zur Bestärkung von Schülerinnen dar. Sie nimmt eine geschlechtersensible Perspektive ein und führt ein geschlechterbewusstes Konzept aus. Den Diskriminierungserfahrungen von Schülerinnen im Sportunterricht arbeitet sie durch die Zusammenführung von sportdidaktischem und geschlechtersensiblem professionellem Handeln entgegen. Ihr Ansatz besteht aus der Mischung aus fehlerfreundlichem, individualisiertem Unterricht bzw. Bewertung und der Verurteilung von (geschlechtsbezogenen und allgemeinen) Beleidigungen. Das konkurrierende Verhalten unter Schülern nimmt sie zudem als geschlechterdifferentes wahr. Denn entgegen der Meinung mancher Lehrkräfte, Geschlecht sein kein Thema mehr, sei dies ‚sehr wohl ein Thema unter Schüler_innen‘, es werde allerdings ‚individuell im Kollegium damit sensibel umgegangen oder nicht‘. Manche Lehrkräfte schauen halt nicht, was eigentlich ‚an Gesprächen laufen‘ sollte. Sie finde, es sei aber auch nicht leistungsfördernd, das Thema zu ignorieren. Sie achte z. B. darauf, Unterrichtsthemen geschlechtergerecht zu verteilen, also nicht nur Fußball oder Basketball, was vor allem Schüler gut finden, sondern auch Tanzen zu lehren, was ja auch in den Curricula vorkomme. Carmen bestätigt hier einen individualisierten sensibilisierten Umgang mit Geschlecht an der Schule. Ihr Verständnis von geschlechtersensiblem Sport ist geprägt von Geschlechtergerechtigkeit, die sie über eine gerechte Verteilung geschlechterdifferent präferierter Sportarten und das Ansprechen von verletzendem Verhalten verwirklichen möchte. Das Geschlechterkonzept der zweigeschlechtlichen Differenz sieht sie während des Sportunterrichts im Schüler_innenhandeln bestätigt.

Geschlechterdifferentes Verhalten erklärt Carmen anhand der Naturalisierung von weiblichem und männlichem Handeln. In Mädchengruppen gebe es ‚Unruheherde‘, wobei es diese eigentlich auch in Jungengruppen gebe. Die Themen der beiden Geschlechtergruppen und die Art der Kommunikation sei unterschiedlich. Das sei ja aber auch bei Erwachsenen so unterschiedlich, je nach Geschlecht, das liege wohl ‚in der Natur‘. Diese Gruppenseparierung sei gerade in der Pubertät so stark. Schüler zeigten schon ab der fünften Klasse einen größeren Bewegungsradius. Dies passe jedoch auch zur dann einsetzenden Separierung von Mädchen und Jungen, weil sie die Mädchen bewegungsfauler erlebe, je älter sie seien bzw. je höher in der Sekundarstufe I. In dem Alter erlebe sie auch die höchste Nichtteilnahme am Sportunterricht, denn ab Klasse 7 säßen immer fünf bis zehn Mädchen auf der Bank und machen nicht mit. In der fünften Klasse machen hingegen noch alle gerne mit, in der Oberstufe werde dies auch wieder besser. Carmen spricht sich zwar generell für Koedukation aus,

aber in Phasen solle man in Bewegungssportarten wie Fußball und Basketball auch geschlechtergetrennt spielen lassen. Sie selbst trenne phasenweise und das werde sehr gut angenommen, die Mädchen haben dann sehr viel Spaß am Spiel. Carmen führt somit an dieser Stelle geschlechterbewusstes Handeln und naturalisierende Erklärungsmuster auf. Als geschlechtersensible Lehrkraft greift sie das Thema Geschlecht im Unterrichtsalltag bewusst auf. Ihr Einsatz von phasenweise geschlechtergetrennten Unterrichtseinheiten entspricht dem Konzept reflexiver Koedukation (vgl. Kampshoff/Scholand 2017).⁷⁶

Gabriele führt, ähnlich wie Carmen, die Haltung der Schule zum Thema Geschlecht auf individualisiertes Handeln von Lehrkräften zurück. Sie verweist beispielhaft auf die Initiative ‚einzelner Kollegen‘ (sie meint Kolleg_innen),⁷⁷ die einen Verein zum Schulfest einladen, der zum Thema Sexualpädagogik arbeitet. In gewisser Weise wird das Thema somit nicht nur individualisiert, sondern auch im Akt des Outsourcing an Expert_innen abgegeben. Gleichzeitig zeugt ihr Verweis auf ‚einzelne Kollegen‘, die für das Thema ‚sensibel‘ seien und Schüler_innen dafür sensibilisieren möchten, auch von der Tatsache, dass andere Kolleg_innen keine Sensibilisierung vorweisen.

Die Werte von Individualität und gemeinsamem Lernen an integrierten Gesamtschulen, die durch die Aufhebung der Dreigliedrigkeit sowie durch Freiheiten in der Differenzierung vertreten werden, führt Olaf als Erklärung der Modernisierung der Schule an. Diese schulische Werterhaltung sei zu erkennen im Schulklientel der ‚wenig religiösen Familien‘, muslimischen wie auch christlichen. So werden Geschlechteraspekte von Olaf kulturalisiert und die Schulklientel und -organisation diesbezüglich erläutert: Schüler_innen seien an der IGS ‚weiter‘ im Geschlechterthema, weshalb es keines expliziten geschlechtersensiblen Schulkonzepts bedarf. Diese Begründungsstrategie von Modernisierung wird ausschließlich am Beispiel muslimischer Schüler_innen und deren Familien aufgezeigt. Formen der Kulturalisierung und Modernisierung von Geschlecht verbinden sich in dieser Begründungsstrategie.

Geschlechtsbezogene Unterrichtspraktiken

In Unterrichtspraktiken wird Geschlecht von Lehrkräften zuvorderst im Sprachgebrauch dramatisiert.⁷⁸ Dabei sind Anrufungen von Geschlechtergruppen alltäglich. Diese werden belustigend, ermahnend oder entblößend bezüglich heterosexueller Geschlechterbeziehungen eingesetzt.

76 Während des Sportunterrichts in Klasse 9b wird diese hier präsentierte Haltung beobachtet, Schülerinnen in Ballspielen zu bestärken.

77 Die Interviewten sprechen grundsätzlich im generischen Maskulinum. An dieser Stelle wird explizit auf die gemeinte geschlechterübergreifende Ausdrucksweise verwiesen, um Missverständnissen vorzubeugen.

78 Zum Konzept der (Ent)-Dramatisierung vgl. Kapitel 2.1.1.

So richtet sich beispielsweise Alex, wenn der Lärmpegel im Klassenraum sehr laut wird und er mehrmals erfolglos zum Sprechen ansetzt, gezielt an die ‚Schnapstanten und auch -onkel‘ oder ‚an alle Quasselstrippen und Schnapstanten‘ mit Blick in die betreffenden lauten Raumecken. Genutzt werden somit weiblich und männlich markierte Worte, um Schüler_innen zum Schweigen zu bringen. Die Worte Schnapstanten und -onkel sowie Quasselstrippen haben dabei einen belustigenden Unterton, der die Ermahnung in ihrer Strenge etwas abmildert. In einem weiteren Beispiel aus der Medien-AG im fünften Jahrgang ermahnt die Leiterin Ursula ‚die Damen‘, zuzuhören. Die explizite Ansprache an Schülerinnen in dieser vornehmen Wortwahl wird daraufhin von Schülern, von Tischklopfen begleitet, wiederholt, was diesen Wortgebrauch als ungewöhnlich erkennen lässt.

Schließlich zeigt sich in Lehrkraftaussagen auch die Funktion der Entblößung und Beschämung von Schüler_innen, wenn zum Beispiel Lehrkraft Miriam durch den lauten und unruhigen Klassenraum der 5a nach vorn zum Pult schreitet und nach einigem Hin und Her in die Geräuschkulisse hinein sagt ‚Sooo, wenn Tim jetzt auch aufhört mit Maren zu flirten‘. Denn ab diesem Moment geht ein Raunen durch die Klasse, sodass Miriam den Satz nicht beendet, sondern lacht, während es allmählich leise im Klassenraum wird. Miriam unterstellt hier Tim das Flirten mit Maren – in der 5. Klasse eine durchaus heikle Unterstellung, die ihre Wirkung im Raunen der Schüler_innen zeigt. Tim wird damit als an Maren interessierter und allgemein an Schülerinnen interessierter Schüler öffentlich kategorisiert. Flirten als romantische Kontaktaufnahme und Annäherungsversuch zwischen Schüler_innen ist für Fünftklässler_innen aufregend, intim und in Klasse 5a keineswegs eine normalisierte, alltägliche und unkommentierte Praktik. Insofern ist die öffentliche Darstellung von Tim und Maren als flirtend entblößend bis beschämend.

In Miriams sprachlicher Anrufung zeigt sich zugespitzt und weitaus stärker als in Alex‘ und Ursulas Ermahnungen die Autoritätserlangung von Lehrkräften anhand eines grenzverletzenden Sprachgebrauchs, der die Privatsphäre von Schüler_innen verletzt. Diese Grenzverletzung erfolgt über die Geschlechterkategorie und die Geschlechterbeziehungen der Schüler_innen. Dabei wird in den dargelegten Ausschnitten Geschlecht im Rahmen der zweigeschlechtlichen Ordnung aufgerufen, die Schüler_innen als heterosexuelle Jungen und Mädchen bzw. junge Männer und Frauen markiert.

Geschlecht als Zuordnungskategorie wird zudem sanktionierend genutzt. Im klassenübergreifenden Unterricht des fünften Jahrgangs wird Hassan, der wiederholt stört, von Lehrkraft Konstantin durch das Umsetzen auf einen Platz zwischen Schülerinnen sanktioniert. Diese Sanktion wird zuvor angekündigt. Hassan reagiert auf die Sanktion gestisch und mimisch ablehnend und drückt dadurch seinen Widerwillen aus, zwischen Schülerinnen sitzen zu müssen. Auf Hassans Hinzusetzen zur Schülerin reagiert diese ebenfalls durch eine Mimik der Ablehnung und erfährt darin Unterstützung im Blickkontakt mit einer Mit-

schülerin. Die Situation wird durch die Betonung der Drohung und Verwirklichung der Drohung Konstantins, neben Mädchen sitzen zu müssen, geschlechtlich dramatisiert: Geschlecht als Unterscheidungskategorie wird hervorgehoben und die Differenz von Schülern zu Schülerinnen betont.

Vereinzelt erfolgen hingegen geschlechtersensible Unterrichtspraktiken. Im Sportunterricht des neunten Jahrgangs führt z. B. Carmen entdramatisierend die Bestärkung der Schülerin Naila aus. Naila erfährt im Basketballspiel trotz ihrer Leistung wenig Teilhabe von ihren Mitspielern. Sie äußert ihre Empörung im Spielverlauf verbal durch Rufe wie ‚Ja, Hauptsache, wir stehen frei, ne!‘ und ruft erfolglos zur Abgabe des Balls auf, als sie freisteht und einen Korbwurf versuchen könnte. Carmen geht darauf nicht ein, sie rügt jedoch den Schüler, den Ball abzugeben, bestärkt Naila im Zuruf ‚Komm, Naila, trau dich!‘ und lobt ihren erfolgreichen Korbwurf mit ‚Schön, Naila‘. Statt explizit auf die Geschlechterebene zu rekurrieren, nutzt Carmen hier entdramatisierende und geschlechtersensible Elemente der Bestärkung und Mahnung, ohne Geschlecht zu thematisieren.

4.4 Fazit

Kapitel 4 hatte die Darstellung der Ganztagschule in ihrer schulkulturellen Rahmung und hinsichtlich Geschlechtlichkeit zum Ziel. Die Erschließung dieser Rahmung (vgl. Goffman 1977; vgl. Kapitel 2.1.1.2) ist über die Verbindung der formalen Strukturen (Kapitel 4.1) mit informellen Regeln und Narrativen der Schule und spezifisch der für die vorliegende Arbeit relevanten Klassenverbände 5a und 9b (Kapitel 4.2) möglich. Dazu wurde sowohl eine Schuldokumentanalyse angestellt als auch Feldprotokolle und Interviewausschnitte analytisch bearbeitet. Das Geschlechterwissen und die Bearbeitungsstrategien von Geschlecht im Kollegium sind Gegenstand von Kapitel 4.3. Konstatiert wird das Fehlen eines Geschlechterkonzepts auf konzeptioneller Ebene, während im Kollegium das Thema Geschlecht konfliktbehaftet ist und der professionelle Umgang der Lehrkräfte mit Schüler_innen anhand individualisierter Bearbeitungsstrategien erfolgt. Letztere konnten analytisch als individuelle Haltungen eruiert werden, die Elemente gesellschaftlicher Geschlechterdiskurse von Kulturalisierung von Geschlecht, von rhetorischer Modernisierung und Naturalisierung von Geschlecht beinhalten. Die Analyse und Anordnung des unterschiedlichen Datenmaterials von Felddokumenten, Feldprotokollen, ethnographischen Gesprächen und leitfadengestützten Interviews erfolgte in Orientierung an der „ethnographischen Collage“ (Richter/Friebertshäuser 2012: 71), um die Rekonstruktion der Perspektivität der am praktischen Vollzug beteiligten Akteur_innen analytisch einzuholen.

Zusammenfassend gibt Kapitel 4.1 Auskunft über die Strukturen des Schullalltags der Schüler_innen im Ganzttag. Die befragten Schüler_innen der Klassen 5a und 9b sind gerne in der Schule, viele äußern jedoch den Wunsch nach einem ruhigen Ort für die langen Schultage im Ganzttagsschullalltag. Der „eigene“ Klassenraum kristallisiert sich als Ort des Rückzugs für Fünft- und Neuntklässler_innen heraus. Auch erleben Schüler_innen beider Klassen die Mittagspause und die Mittagsmahlzeit, trotz der unterschiedlichen Ausführung dieser Pausenzeit, als gemeinschaftsfördernde soziale Maßnahme. Das Ganztagsangebot von AGs wird verstärkt in Klasse 5a genutzt. Die geringe Nutzung wird von den Neuntklässler_innen mit den langen Schultagen begründet, die wenig Zeit zum Lernen für Tests lassen. Der Ganztagsbetrieb der IGS erfolgt in inklusiver Ausrichtung samt Barrierefreiheit sowie von Unterrichtsstrukturen, die die Heterogenität der Schüler_innen durch mehrere Abschlüsse und eine vielfältige Kurswahl berücksichtigen möchte. Die Ausrichtung der personellen Zuständigkeiten erfolgt entlang der Wertevorstellungen der Schule von Demokratie, Partizipation und Verantwortung und veräußert sich in der Bildung eines Leitungsteams und der statusgruppenübergreifenden Gremienzusammensetzung.

Schulstrukturen im praktischen Vollzug, d. h. die Anwendung der in Kapitel 4.1 erläuterten Ganzttagsschulstrukturen in der schulischen Praxis und die Ausbildung der einzelschulspezifischen *Schulkultur*, waren Gegenstand von Kapitel 4.2. So gibt Kapitel 4.2.1 die klassenverbandübergreifenden schulkulturellen Narrative wieder. Es zeigt sich vor Ort, dass diese schulkulturellen Narrative in *Leitlinien der Schule* verkörpert sind, die als Leitbild in der Schulgestaltung in der Wandbemalung materialisiert und in schulhistorischen Bezug zur Entstehungsgeschichte während der bildungspolitischen Reformen der 1960er und 1970er Jahre gesetzt sind.

Diese Leitlinien sind im Duzen als demokratisches Element von Beziehungsgestaltung sowie im praktischen Vollzug von Inklusion zu verorten. Eruiert wurde zudem, dass Schüler_innen das Duzen, als demokratisches Element der Beziehungsgestaltung und der Vertrauensbildung genannt und im Schulbild verankert, primär negativ als Form des Missbrauchs dieser Praxis durch die Lehrkräfte auffassen. Während Lehrkräfte das demokratische Ansinnen des Duzens betonen, erkennen Schüler_innen im Duzen der Lehrkräfte einen Versuch, die schulstrukturell hierarchisch angelegte Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung hin zu einem freundschaftlichen Verhältnis aufzulösen. Diese Aufweichung von Statusgrenzen, die sprachlich durch das Siezen erkennbar und die hierarchische Beziehung so markiert bliebe, wird von Schüler_innen oftmals kritisiert und kann als primärer Kritikpunkt der Schüler_innen an schulischen Regelungen konstatiert werden.

Der praktische Vollzug von Inklusion erfolgt in Klasse 5a im Schulalltag, in welcher zwei Schüler jeweils durch Lernbegleitung Unterstützung erfahren. In

Klasse 9b bezieht keine_r der Schüler_innen die Unterstützung durch eine Lernbegleitung. Inklusion äußert sich materiell in der schulischen Ausstattung, z. B. in barrierefreien Zugängen und benötigten Hilfsmitteln wie Lesegeräten, und der Außendarstellung. Der Eigenanspruch der Schule, inklusiv ausgerichtet zu sein, wird hinsichtlich der Kategorien Behinderung und der „natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ (Mecheril 2002: 109), von der Schule selbst als sprachliche und soziale Vielfalt und Heterogenität der Schülerinnen beschrieben, eingelöst: Die schulische Ausstattung ist barrierefrei und Unterricht wird inklusiv ausgerichtet, indem z. B. Spiele barrierefrei umgestaltet und Aufgaben entsprechend individuell angepasst werden. Die Außendarstellung der Schule hinsichtlich Inklusion erfolgt in eben jener Darstellung der angeführten Kategorien durch die Benennung der Barrierefreiheit und der Anwendung individualisierter Lehr-Lernkonzepte.

Aus intersektionaler Perspektive fällt auf, dass die Kategorie Geschlecht seitens der Schule in der Verwirklichung von Inklusion nicht bedacht und angeführt wird. Geschlecht wird weder als Kategorie der Zugehörigkeit oder Benachteiligung benannt, die es zu beachten oder zu bearbeiten gilt, noch wird diese Kategorie aufgenommen in ein Inklusionskonzept und dort in Verbindung zu weiteren Kategorien sozialer Ordnung wie etwa körperliche Behinderung oder natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit gesetzt. Geschlecht bleibt somit innerhalb der angedachten wie gelebten Inklusion im Schulalltag eine Leerstelle.

Zudem sind schulkulturelle Narrative in den *Wertevorstellungen der Schule vertreten*, die sich aus den Werten Partizipation, Verantwortung, Wertschätzung sowie Vertrauen zusammensetzen. Der praktische Vollzug dieser Vertretung von Wertevorstellungen wird in Kapitel 4.2 deutlich anhand der demokratischen Mitbestimmungselemente der häufigen Abstimmungen in Klasse 9b und dem regelmäßigen Abhalten des Klassenrat in Klasse 5a. Dabei fördern und fordern Lehrkräfte und weniger Schüler_innen Partizipation, Verantwortung und Wertschätzung. Es zeigt sich, dass Partizipation und Verantwortungsübernahme der Schüler_innen von Lehrkräften eingefordert werden und Förderung und Forderung im Zusammenspiel erfolgen. So sind z. B. rotierende Klassendienste von Schüler_innen zu erledigen, die im Klassenverband Feedback für diese Dienste erhalten. Allerdings äußern sich Formen der Verantwortungsübernahme auch als Reduktion auf Pflichterfüllung und Appell an Ordnung und Sauberkeit. Verantwortungsübernahme und Partizipation werden jedoch auch von Lehrkräften erwartet, wenn z. B. die Übernahme von Gremientätigkeiten von der Schulleitung an Lehrkräfte als nicht abzulehnende Bitte formuliert wird.

Vertrauensbildung wird innerhalb des Unterrichts durch Elemente wie Klassenrat, der Wahl der Klassensprecher_innen und sozialpädagogische Maßnahmen, wie in Klasse 9b nach dem erlebten Mobbingfall, praktisch vollzogen. Es finden jedoch auch außerhalb des Unterrichts und abseits der eingeführten Regelungen und Routinen im Klassenverband Formen von Vertrauensbildung

statt, wenn Schüler_innen im Verkauf im Schulkiosk ehrenamtlich mithelfen und dort nicht nur Verantwortung übernehmen, sondern auch Vertrauen im eigenständigen Verwalten der Kasse erfahren.

Schließlich erfolgt der praktische Vollzug schulkultureller Narrative in der *gemeinsamen Mittagsmahlzeit* sowie der *Smartphone-Nutzung* als ständiger Aushandlungsprozess. Das gemeinsame Mittagessen gilt als soziale Komponente der Ganztagschulkultur der Schule. Die Mahlzeit und die Mittagspause wird in den Klassen 5a und 9b schulstrukturell unterschiedlich gestaltet. Die Schüler_innen gestalten diese Zeit unterschiedlich aus, indem in Klasse 5a, nach der Mahlzeit in lauter und ungemütlicher Mensaatmosphäre, vor allem das gemeinsame Freispiel in Klassenraum, auf Fluren und auf dem Schulhof praktiziert wird, während in Klasse 9b der Supermarkteinkauf und das anschließende gemeinsame Beisammensitzen und Essen im Klassenraum Haupttätigkeiten während der Mittagspause sind. In beiden Klassen erfahren die Schüler_innen, trotz der unterschiedlichen schulstrukturellen Vorgaben dieser Pausenzeit, die Mittagspause und das gemeinsame Speisen und Teilen von Nahrung als gemeinschaftsstiftende soziale (Essens-)Praktik.

Im Gegensatz zu den Fünftklässler_innen ist es den Neuntklässler_innen durch die schulstrukturellen Vorgaben der Mittagspausenzeit möglich, durch die Praxis des Supermarkteinkaufs Abgrenzungen zu jüngeren Schüler_innen, die dies nicht dürfen und ein Mensamenu essen müssen, sowie in räumlicher Hinsicht zur Schule vorzunehmen. Der Supermarkteinkauf kann hier als distinktive Praktik angeführt werden, die sich auch im hauptsächlich Kauf wenig gehaltvoller Lebensmittel wie etwa Chips oder Weingummi äußert. Zusammenfassend wird die Mittagspause als Zeit gemeinschaftlicher Mahlzeit und als frei zu gestaltende Freizeitphase erfahren, in welcher (auch) Geschlechterpraktiken u. a. in der Raumnutzung (vgl. Kapitel 5), in Spielen mit Wasserflaschen und im Tischtennispiel Ausdruck finden (vgl. Kapitel 6).

Das allgemeine Verbot der Smartphone-Nutzung in den Pausen stößt auf Unverständnis bei Schüler_innen. Es wird situativ bearbeitet und umgangen, was sich zu Anfang der Feldforschung primär in dem beständigen Abfragen des Status der noch unbekanntenen Forscherin seitens der Schüler_innen zeigt. Die Schüler_innen nutzten erst nach dieser Statusabfrage das Smartphone. Im Verlauf der Feldaufenthalte normalisiert sich der Gebrauch von Smartphones im Beisein der Forscherin. Das Smartphone-Verbot führt zudem zum Expertenstatus des Neuntklässlers Finns innerhalb des Klassenverbands der 9b aufgrund seiner Expertise der angemessenen Sanktionserfüllung, die Verschriftlichung von Argumenten gegen die Smartphone-Nutzung in der Schule.

Der Gebrauch von Smartphones kristallisiert sich als Gegenstand ständiger Aushandlung heraus, der einen informellen, fluiden und individualisierten Umgang in der Einhaltung der Verbotsregel sowie den flexiblen Umgang der Schüler_innen impliziert. Dieser Umgang ist abhängig von jeweiligen zu erwar-

tenden Reaktionen der Lehrkräfte, die Pausenaufsicht haben oder sich in der Nähe aufhalten. Deren Reaktionen auf die Smartphone-Nutzung sind unterschiedlich, einige sammeln das Smartphone sanktionierend ein, andere belassen es bei einer mündlichen Ermahnung. Ebenso wird das Smartphone als Medium der Unterstützung in Lehr-Lern-Situation, z. B. zu Recherchezwecken zu Unterrichtsthemen, von einigen Lehrkräften eingesetzt, während andere den Unterricht gänzlich ohne Smartphone-Nutzung gestalten. Für Lehrkräfte hingegen besteht kein Verbot der Nutzung von Smartphones auf dem Schulgelände, sie nutzen diese in Lehrkraftzimmern selbstverständlich. Die schulkulturellen Narrative werden somit von Schüler_innen wie Lehrkräften vertreten und praktiziert, sie differenzieren sich jedoch im praktischen Vollzug in unterschiedlichen Formen aus.

Die Spezifik der Klassenverbände 5a und 9b wurde in den Kapiteln 4.2.2 und 4.2.3 aufgezeigt. Hierbei galt es, hinsichtlich der Ausbildung von Klassenverbandsgemeinschaft die Verbindung zur schulstrukturellen Rahmung zu ziehen. In den beiden Klassen 5a und 9b wurden unterschiedliche Stadien der Gemeinschaftsbildung festgestellt. Diese Unterschiede sind in bestimmten Bereichen und anteilig schulstrukturell zu erklären: Während in Klasse 5a der Klassenverband zum Schuljahresanfang neu gebildet wurde und räumliche Veränderungen zum vorherigen vierten Schuljahr eingeführt wurden, besteht der Klassenverband der Klasse 9b schon seit mehreren Jahren, trotz einiger Abgänge und Neuzugängen, in der aktuellen Klassenverbandskonstellation. Für die Schüler_innen der 9b stehen keine räumlichen Veränderungen während des Schuljahres an, sie erfahren jedoch jahrgangsspezifische Lerneinheiten wie das Absolvieren eines Betriebspraktikums und eine Projektwoche zur Berufsorientierung.

Feste Peer Groups sind in Klasse 5a nicht auszumachen. Stattdessen zeichnet sich der Klassenverband durch wechselnde Spiel- und Gruppenkonstellationen aus. Die Klassengemeinschaft der Klasse 9b hingegen blickt auf eine mehrjährige Klassenhistorie zurück und tritt als zusammengewachsene Gemeinschaft mit Klassenverbandsidentität auf. Diese Identität resultiert aus den gemeinsamen Erlebnissen wie der Aufarbeitung eines klasseninternen Mobbingfalls im siebten Schuljahr. Der Klassenverband der 9b zeichnet sich aus durch den regelmäßigen Wunsch einer neuen Sitzordnung, das Eigenverständnis als ‚gute Gemeinschaft‘ und die Einteilung in Peer Groups. Ebenso sind jedoch fluide Wechsel von Freundschaften, Peer Groups und offen geäußerte Antipathien zwischen Schüler_innen Teil der Schüler_innenpraktiken von Positionierungen im Klassenverband.

So stehen zusammenfassend die schulkulturellen Narrative in Verbindung zu klassenverbandsspezifischen Narrativen sowie zur schulstrukturellen Rahmung. Diese Verbindung wurde in der unterschiedlichen Gestaltung der Mittagspause als Erlebnis sozialer Gemeinschaft bei gleichzeitig unterschiedlichen schulstrukturellen Vorgaben für die Klassen 5a und 9b und in der Klassenverbandsidentität herausgestellt: Die Klassenverbandsidentität der Klasse 9b als

„gute Gemeinschaft“ ist durch die erlebte sozialpädagogische Begleitung im siebten Schuljahr geprägt. In Klasse 5a soll im Verlauf des fünften Schuljahres die Klassenverbandsidentität mithilfe schulisch vorgegebener sozialer Elemente wie das Abhalten des Klassenrats geschaffen werden.

Leerstelle von Geschlecht: Individualisierte Begründungs- und Bearbeitungsstrategien

Kapitel 4.3 gibt Auskunft über das Wissen über Geschlecht sowie die Strategien der Bearbeitung von Geschlecht im Kollegium. Zu konstatieren ist das Fehlen eines Geschlechterkonzepts an der Schule. Geschlecht tritt ausschließlich als Leerstelle in Schuldokumenten auf und wird in den Dokumenten der Schule und auf der Website der Schule nicht thematisiert. Die Leerstelle Geschlecht in Schuldokumenten und -konzepten zeugt zudem von der Verkenntung von Geschlecht als Thema gesellschaftlicher und den Wertevorstellungen der Schule entsprechender Relevanz, was der Bearbeitung und Auseinandersetzung bedarf. Aus intersektionaler Perspektive fällt auf, dass in Schuldokumenten auf bestimmte Zugehörigkeitskategorien rekurriert wird: Behinderung und sprachlich-kulturelle Herkunft. Geschlecht hingegen wird weder gesondert noch in Verschränkung zu Behinderung oder Herkunft thematisiert. Der schulische Anspruch, Inklusion in der Schule zu leben, bleibt somit verengt auf zwei Kategorien ausgerichtet und verwehrt sich einem intersektionalen Verständnis der Kategorien selbst. Diese Leerstelle geht einher und wird ergänzt durch Formen der De-Thematisierung von Geschlecht in Interviews, in welchen Geschlecht Irrelevanz zugesprochen wird, geschlechtsbezogene Konflikte jedoch anschließend benannt werden.

Innerhalb des Kollegiums ist das Thema Geschlecht, trotz der geäußerten Irrelevanz von Geschlecht, konfliktbehaftet: Nicht nur wird die Auseinandersetzung unter Kolleg_innen um eine Stellenbesetzung über die Geschlechterkategorie ausgetragen und die Besetzung der Stelle aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit der Lehrkraft unterstellt. Auch wird die Elternzeit vieler Lehrerinnen einseitig als Geschlechterproblematik benannt, die bildungspolitischen Entscheidungen, die der durch die Elternzeit entstehenden Mehrarbeit an der Schule zugrunde liegen, in der Thematisierung dieser belastenden Arbeitssituation jedoch nicht einbezogen.

Lehrkräfte weisen einen pragmatischen Umgang mit der in der Analyse festgestellten Leerstelle von Geschlecht auf: Sie führen das Thema Geschlecht in Lehr-Lern-Situationen entsprechend curricularer Vorgaben aus, wie etwa zu Gender Pay Gap in der Unterrichtseinheit Wirtschaft im Fach Gesellschaftslehre. Somit erfolgt die Thematisierung von Geschlechterfragen individuell und primär in Unterrichtsthemen. Diese pragmatische, unterrichtsthemenbezogene Haltung fungiert als individualisierte Lösung und äußert sich in rhetorischer Modernisierung, mit welcher die Leerstelle von Geschlecht und das Fehlen eines Geschlechterkonzepts begründet wird. So führt Lehrkraft Alex, Klassenleiter der 9b, aus,

für die Schüler_innen sei Geschlechtergerechtigkeit oder -gleichheit schon selbstverständlich, sodass es deshalb keiner Thematisierung bedarf. Auch die Schulleiterin Gabriele antwortet auf die Frage eines Geschlechterkonzepts an der Schule, die Schule sei grundsätzlich tolerant und offen, sodass Lehrkräfte individuell entscheiden könnten, ob sie geschlechterpädagogische Konzepte anwenden oder nicht. Gabriele zeichnet anschließend das Bild leistungsbereiter, fleißiger und starker Schülerinnen. Rhetorische Modernisierung dient auf der Begründungsebene dazu, keine kollektive Verständigung über Geschlecht im Kollegium oder in Beziehungen von Lehrkräften zu Schüler_innen anzugehen. Diese individualisierte Haltung und Bearbeitung der Geschlechterthematik seitens der Lehrkräfte steht dem ansonsten gewünschten gemeinschaftlichen Arbeiten in Gremien und im Leitungsteam entgegen.

Als individualisiertes geschlechtsbezogenes Handeln von Lehrkräften wird neben der Begründungsstrategie rhetorischer Modernisierung die Kulturalisierung von Geschlecht angeführt: Zur Erklärung von Handeln von Schüler_innen wird die Kategorie der Kultur herangezogen. Bestimmte Schüler_innen, nämlich muslimische, werden als jene Schüler_innen markiert, die veraltete, traditionelle Geschlechtervorstellungen vertreten, während nicht-muslimische Schüler_innen vermeintlich geschlechtergerecht leben. Diese Vorstellung korrespondiert mit der Begründung einer modernisierten Schüler_innenschaft, insofern das muslimische wie nicht-muslimische Schulklientel modern und wenig religiös beschrieben wird, weshalb die Thematisierung von Geschlecht unnötig sei.

Zur Bearbeitung von Geschlecht im professionellen Schulalltag in Lehr-Lern-Situationen begründen Lehrkräfte ihr Handeln zudem über naturalisierende bzw. biologisierende Geschlechtervorstellungen. Diese Begründungen in den Interviewaussagen der Lehrkräfte werden analytisch als Begründungsstrategien von rhetorischer Modernisierung, Kulturalisierung und Naturalisierung von Geschlecht gefasst und schließlich individualisierte Bearbeitungsstrategien zur Begründung des geschlechtsbezogenen Handelns von Schüler_innen herausgearbeitet. Dargelegt wird, wie diese Bearbeitungsstrategien im praktischen Vollzug erfolgen und hinsichtlich bildungspolitischer und gesellschaftlicher Geschlechterdiskurse und -verhältnisse erfolgen, wie z. B. der sogenannten Kopftuchdebatte. Die Bearbeitungsstrategien von Kulturalisierung von Geschlecht und von rhetorischer Modernisierung korrespondieren mit den dargelegten Schulnarrativen und dem schulischen Selbstverständnis: Die Schule präsentiert sich als moderne und wegweisende Schule, die Vorreiterin in inklusiver Beschulung und in der positiven Anerkennung der Heterogenität der Schüler_innen ist.

Unterrichtspraktiken von Lehrkräften erfolgen *dramatisierend und selten geschlechtersensibel*. Diese geschlechtsbezogenen Praktiken geben Auskunft über die praktische Ausgestaltung individualisierter Bearbeitungsstrategien von Geschlecht im gemeinsamen Unterrichtsalltag von Schüler_innen und Lehrkräften. So wird Geschlecht von Lehrkräften im Unterricht primär im Sprachgebrauch

dramatisiert.⁷⁹ Schüler_innen werden oftmals in Gruppen der Geschlechtszugehörigkeit aufgerufen. In der Analyse der ausgewählten Beispiele werden diese geschlechterdramatisierenden Sprachpraktiken ausdifferenziert in belustigende, ermahnende und entblößende Sprachpraktiken, die die heterosexuellen Geschlechterbeziehungen der Schüler_innen thematisieren bzw. diese Beziehungsform unterstellen. In wenigen Situationen sind zudem Unterrichtspraktiken von (entdramatisierender) Geschlechtersensibilität festzustellen, wenn Carmen im Sportunterricht den Korbwurf einer Schülerin im Basketballspiel lobt, den von der Schülerin zuvor erfahrenen Ausschluss im Spiel durch Mitspieler jedoch nicht explizit thematisiert.

Personalpolitik von Gleichstellung: Professionalisierung der Lehrkräfte und Versachlichung von Geschlecht

Gleichstellungspolitische Maßnahmen setzen ausschließlich auf personalpolitischer Ebene an und lassen die Lehr-Lern-Ebene sowie die Schüler_innen als Adressat_innen aus. Als Bearbeitungsstrategie von Konflikten im Kollegium, wie jener der Stellenbesetzung, dient einerseits das Hinzuziehen schulexterner Expert_innen, wie etwa der Vortrag zu Kommunikation zwischen Lehrern und Lehrerinnen durch einen Referenten. Dadurch wurde laut der Gleichstellungsbeauftragten Carmen die Kommunikation unter Lehrkräften verbessert.

Dabei dient die Bearbeitungsstrategie der Versachlichung des Geschlechterthemas der eigenen Versicherung sowie der Außendarstellung, auftretende geschlechterbezogene Konflikte schon bearbeitet und unter Kontrolle gebracht zu haben. Diese Versachlichung erfolgt einerseits in der Lösungsstrategie, die Professionalisierung der Lehrkräfte im Bereich Kommunikation voranzutreiben. Zudem ist diese Versachlichung in den Interviewaussagen der Lehrkräfte festzustellen, die während der Darlegung ihrer Geschlechtervorstellungen eine rationale und abstrakte Ausdrucksweise nutzen. Auch beschreibt Lehrkraft und Jahrgangsstufenleiter Olaf das Ideal von Sexualkundeunterricht, in welchem das Thema Sexualkunde möglichst sachlich gelehrt werden sollte. Die Versachlichung des Geschlechterthemas erfolgt somit nicht nur auf personalpolitischer, sondern auch auf didaktischer Ebene. Die so präsentierte professionelle Auseinandersetzung mit Geschlecht durch die Bearbeitung auf kommunikativer Ebene dient dazu, sich mit dem Thema nicht weitergehend auseinanderzusetzen. Das Thema wird somit nicht nur entpersonifiziert und entemotionalisiert, sondern zudem als rational zu bearbeitendes und in Konfliktfällen kontrollierbares präsentiert.

79 Zum Konzept der (Ent)-Dramatisierung vgl. Kapitel 2.1.1.

Schließlich fungiert die Kulturalisierung von Geschlecht in der Darstellung von (muslimischen) Schülern in Schüler-Lehrerinnen-Beziehungen als Begründungsstrategie von Lehrkräften zur Erklärung von Schülerhandeln. In der Problematisierung dieser Beziehungen wird ausschließlich Kultur und Religion der Schüler als Erklärung für das problematische Verhältnis herangezogen. Die Bearbeitung des Konflikts soll ebenfalls durch einen schulexternen Experten in einem Vortrag für Lehrerinnen erfolgen. Die Kulturalisierung von Geschlecht wird an der Schule einseitig seitens der Lehrkräfte vorgenommen, gleichzeitig wird durch die Bearbeitungsstrategie des schulexternen Expertenvortrags die Professionalisierung der Lehrkräfte angestrebt, während die Bearbeitung auf Schüler_innenebene bzw. mit Schüler_innen nicht angedacht wird.

Die an der Ganztagschule vorliegenden Schulstrukturen erfahren ihre *Ausgestaltung* durch die dargelegten schulkulturellen Narrative und die dabei stattfindenden Praktiken. Das Ziel der Arbeit, die *materiellen* Aspekte dieser Ausgestaltung als Teil symbolischer Ordnung und kultureller Praxis des Sozialisationsortes Schule zu erschließen (vgl. Kapitel 2.3), wird nachfolgend in Praktiken der Schüler_innen analytisch eingeholt. Dazu wird die Verbindung von schulstruktureller Rahmung, von schulkulturellen und klassenverbandspezifischen Narrativen in den folgenden Kapiteln in Geschlechterpraktiken von Schüler_innen analysiert.

Kapitel 5

Klassifizierende Praktiken zur Herstellung einer schulkulturellen Geschlechterordnung

Schüler_innen orientieren sich im Schulalltag an der Geschlechterkategorie als Klassifikationspraktik, um eine Geschlechterordnung herzustellen, was bisher zuvorderst während des Unterrichts und Lehr-Lern-Settings ausführlich analysiert wurde (vgl. z. B. zum Überblick Riegel/Geisen 2007a). So gilt die Orientierung an gesellschaftlichen Kategorien der Einteilung und Zuweisung nicht nur für die Geschlechterdimension als Zuschreibungskategorie, sondern auch für weitere Dimensionen zur Einteilung sozialer Ordnung. In Schüler_innenpraktiken werden Zugehörigkeiten fortwährend ausgehandelt, sind sie doch keine festen und fixierten Größen, die „man hat“. Vielmehr sind sie ständiger Aus- und Aufführung ausgesetzt und Ein- wie Ausschlüsse anhand Zugehörigkeiten alltäglich. Welche Positionen einzelne Schüler_innen innerhalb eines Klassenverbands oder einer Peer Group einnehmen, ist damit auch ständig auszuhandeln und folgenreich für Schüler_innen in ihren Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Prozesse der Ein- wie Ausgrenzung und das mit ihnen verbundene Aufrufen gesellschaftlicher Ordnungskategorien sind somit kontinuierlicher Teil von Gruppenbildungsprozessen und der Gemeinschaftsbildung des Klassenverbands:

„Ausgehandelt werden nicht nur die Kriterien der Zugehörigkeit oder der symbolischen Mitgliedschaft, sondern auch welche Folgen es jeweils hat, wenn jemand als zugehörig gilt oder als nicht-zugehörig ausgegrenzt wird. Zugehörigkeiten haben daher sowohl eine subjektiv-biografische Komponente im Sinne einer Affinität und Verbundenheit bzw. subjektiver Selbstverortung innerhalb eines sozialen oder räumlichen Kontextes als auch eine objektive Komponente im Sinne einer sozial-strukturellen Positionierung des Individuums im gesellschaftlichen Raum. Hieraus resultieren je individuell unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven für die Lebensgestaltung“ (Riegel/Geisen 2007b: 7).

Die im Zitat aufgeführten Aushandlungen von Kriterien der Zugehörigkeit erfolgen in Geschlechterpraktiken von Schüler_innen und werden nachfolgend in Kapitel 5 aufgezeigt. In der Analyse der Szenen erweisen sich materielle Verbindungen zu räumlichen Verhältnissen, zu Körperbewegungen und schulischen Dingen als wiederkehrend und kontinuierlich. Diese Verschränkungen liegen z. B. in Spiel-, Körper- und Sprachpraktiken vor.

Während die vorliegende Arbeit vor allem die Geschlechterpraktiken von Schüler_innen fokussiert, sei an dieser Stelle exemplarisch die Situation des Aufrufens einer Ordnungskategorie zwischen Schüler_innen und Lehrkräften verwiesen:

Sportstunde im WPK-Kurs des 9. Jahrgangs. Lehrer Thore gibt den Schüler_innen Anweisungen zum Aufwärmen. [...] Die heute nicht mitspielende Schülerin auf der Holzbank neben Lilu fragt nun Thore: „Was bist du eigentlich für ein Landsmann?“ Thore schaut sie an, dann wieder auf das Spielfeld. Die Schülerin beginnt mit Lilu laut zu überlegen, ob Thore Kroatie oder vom Balkan ist, oder auch Spanier oder Südländer, weil die Gesichtszüge so sein könnten. Aber bestimmt nicht Türke, weil der Name nicht passe. Die Schülerin sagt schließlich laut zu Lilu: „Siehst du, jetzt lacht er“. Thore dreht sich nochmal zu den beiden hin und sagt, er müsse so grinsen, da nach dieser Frage die Diskussionen immer auf diese Art erfolgten und die Menschen sich das fragen. Er gibt keine weitere Antwort auf die Frage der Schülerin. FP_2017_03_29

Die Schülerin möchte die Herkunft Thores herauszufinden. Was sie mit nationalstaatlicher („Kroatie“) und regionaler („Balkan“) Einteilung und Zuordnung, schließlich auch mit dem stereotypen, vorurteilsbeladenen Begriff ‚Südländer‘ fragend beschreibt, verweist auf die Verwobenheit der Differenzkonstruktionen von Nation, Ethnie und Kultur als natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003: 24). Die Herkunft wird hier über das Äußere, Thores Gesichtszüge, sowie über Thores Vornamen erfragt. Das Gespräch mutet dabei gleichzeitig als aktive Interessensbekundung an der Privatperson des Lehrers an und verschafft, auch indem die Schülerin in einer für Thore hörbaren Lautstärke mit ihrer Mitschülerin Lilu über das Äußere des Lehrers redet, eine Atmosphäre des (heterosexuellen) Flirts. Mögliche Zugehörigkeiten werden angerufen und im Flirten eingesetzt.

Rhea und Christina nutzen die Ordnungskategorie Geschlecht im Sportunterricht zur Abgrenzung von Lehrkraft Ruben und letztlich zur Unterstützung ihrer Mitschülerin Carolin im Erzielen einer guten sportlichen Leistung:

Sportunterricht der Klasse 9b auf dem Sportplatz. Als Carolin läuft, sitzen Rhea und Christina am Rand auf den Steintreppen und versuchen, Carolin Zeichen zu geben, schneller oder langsamer zu laufen, denn die Einhaltung der eingeschätzten Laufzeit wird benotet. Lehrkraft Ruben, der die Zeit mit Stoppuhr kontrolliert, steht weiter vorn am Geländer des Spielfeldrands. Er schaut nun immer wieder zu Rhea und Christina, als ob er etwas. Die beiden Schülerinnen reden miteinander und versuchen weiterhin, Zeichen zu geben. Als Ruben wieder zu ihnen herschaut, rufen sie laut: „Das sind Mädchengespräche!“. Rhea, dann Christina gehen nun bis zum Geländer. Dort sagt Christina laut zu Rhea: „Nee, wenn er zuhört, dann will ich nicht erzählen.“ Sie gehen wieder auf die Steintreppe. Ruben schaut zu ihnen. Die beiden kichern nun und sagen, das seien

wirklich Mädchengespräche. Ruben grinst und antwortet „ja klar, natürlich“, er ignoriert die beiden anschließend. FP_2017_05_23

Die Anrufung der Geschlechterkategorie findet selten derart verbal-direkt seitens der Schüler_innen gegenüber Lehrkräften statt. Sie tritt weitaus öfter in alltäglichen Praktiken der Raumnutzung, der Körperbewegungen oder des Spiels auf. Deutlich werden dabei Unterschiede in den Geschlechterpraktiken in Klasse 5 und 9 in der Verschränkung von Raum und Körper (Kapitel 5.1) sowie in sexualisierenden Sprachpraktiken und geschlechtsbezogenen Körperpraktiken (Kapitel 5.2).

Das Sprechen der Schüler_innen über Geschlecht erfolgt in Kapitel 5.3. Dieses Sprechen nimmt Formen der De-Thematisierung und der Entdramatisierung an, die in Bezug gesetzt werden zur eruierten Leerstelle von Geschlecht (Kapitel 4.3.3) im Suchen der Schüler_innen nach Worten hinsichtlich der Geschlechterthematik im Sprechen. Schließlich gibt Kapitel 5.4 Einblick in Schüler_innenpraktiken des Zusammenhalts, gegen Lehrkräfte oder gegen schulische Regelungen. In diesen Praktiken rückt Geschlecht in den Hintergrund.

5.1 Verschränkungen von Raum und Körper

Das Ändern der Sitzordnung ist vielfach geäußerter Wunsch in Klasse 9b und ständiges Verhandlungsthema (Kapitel 4.2). Geschlecht wird dabei nicht als Teil der Verhandlung aufgerufen, sondern die neue Sitzverteilung unabhängig des Geschlechts ausgelöst. Nichtsdestotrotz sind in Unterrichtsstunden in Fachräumen, die von dieser Sitzordnung ausgenommen sind, geschlechtergetrennte Sitzordnungen eher die Regel denn die Ausnahme, ebenso wie dies in spontanen Gruppenarbeiten geschieht:

Namensspiel bei Alex in Englisch. Als Alex gongt, finden sich „zufällig“ nur geschlechterhomogene Pärchen zusammen. Ein Schüler schließt sich einem Schülertandem an zu einem Dreierteam, obwohl dies gegen die Regel der Tandemarbeit verstößt. Alex löst diese Gruppe auf, begleitet von einem ironisch-belustigenden Blick und mir unverständlichen Kommentar, und führt den Schüler zu einer Schülerin weiter vorn am Pult, die noch alleine steht. FP_2016_10_20

Das nicht abgesprochene, geschlechterhomogene Zusammenfinden in Sitzordnungen oder zu Tandems wie in dem exemplarischen Protokollausschnitt sind in Klasse 9b alltäglich. Die Sitzordnung in Klasse 5a ist im Klassenraum ebenfalls festgelegt, allerdings von Dauerhaftigkeit: Während des gesamten Schuljahrs erfolgen wenige Wechsel der Sitzordnung. In Unterrichtsstunden in Fachräumen jedoch, in welchen freie Platzwahl herrscht, finden sich die Schüler_innen

der Klasse 5a in der Regel in geschlechtergetrennter Sitzordnung zusammen, wie z. B. im AWT-Unterricht, in welchem die Schüler_innen einheitlich geschlechtergetrennt an den zusammengeschobenen Doppeltischen zu viert sitzen.

Die Sitzordnung dient somit der Herstellung von Geschlechterordnung, ohne dass dies eingehender Verhandlung bedarf. Währenddessen sind die Sitz- und Raumpraktiken von Schüler_innen der Klassen 5a und 9b in den Pausen differenzierter. Deshalb sind Unterrichtssituationen und Lehr-Lern-Situationen jahrgangsübergreifend zu unterscheiden von Freizeitsituationen in der Herstellung einer Geschlechterordnung in der Sitzordnung. Die Nutzung des Klassenraums variiert vielmehr nach situationsspezifischen Möglichkeiten und Anforderungen an Schüler_innen, was sich in der Platzwahl im Klassenraum äußert. Die Sitzordnung in Unterrichtssituationen zu Freizeitsituationen ist somit unterschiedlich, vor allem in Unterrichtssituationen in Fachräumen wird die Sitzordnung mithilfe der Geschlechterkategorie hergestellt.⁸⁰ Deutlich wird damit (auch) die Relationalität von Raum und die Reziprozität von Räumlichkeit und Handeln der Akteur_innen (vgl. Löw 2001; Kapitel 2.2).

In Klasse 5a sind wenige Schüler_innen während der Pausen ständig im Klassenraum. Einzelne Schülerinnen nutzen oft und ausgiebig die Möglichkeit des Tafelanschriebs, der Rest der Schüler_innen nutzt Klassenraum sowie Flure und Schulgelände ausgiebig zum Spielen, Toben und Herumlaufen. Räumlichkeiten werden somit von Schüler_innen eingenommen und die räumliche Weite und Offenheit in Renn- und Fangspielen genutzt.

Schließlich werden im Pausengeschehen von Schülerinnen auch die im fünften Jahrgang neu eingeführten orangenen agilen Drehstühle genutzt, um den Klassenraum anzueignen und als eigenen Raum abzustecken:

Pause. Am Klassenraumeingang sitzen Maren und Nesrin mit orangefarbenen Drehstühlen vor der Türe wie Türwächterinnen, indem sie die Türe nach ihrem Belieben für Mitschüler_innen, auch aus den Parallelklassen, zum Durchgang öffnen. Mich lassen sie hinein. FP_2017_03_21

Pause. Shirin und Maren spielen in dem lauten Pausengeschehen miteinander. Eine sitzt auf einem orangenen, dreh- und höhenverstellbaren Drehstuhl und wird von der anderen im Großraum bei hohem Tempo umhergeschoben. Die beiden kreischen dabei sehr laut. Der Stuhl wird geschoben und dann auch ausgerollt, sodass gegen Wand, Schließfächer oder Waschbecken geknallt wird. Die beiden schreien laut und lachen viel. Auch Schüler_innen, die im Weg stehen oder versuchen, die beiden aufzuhalten, werden kurzerhand mitgerissen oder weggeschubst, sie sind wohl nicht wichtig, wichtig

80 vgl. auch Breidenstein 2004: 89, der dies abseits geschlechterbezogener Orientierung im Handeln von Schüler_innen darstellt.

ist nur das Spiel und Schieben der beiden. Dann entdecken sie eine weitere Variante: Shirin schiebt den Stuhl mit hohem Tempo zu Maren, die auf den Stuhl mit gespreizten Beinen springt, sodass sie umgekehrt auf dem Stuhl sitzt. Das wiederholen sie einige Male. Später sehe ich nur halb aus dem Klassenraum heraus, wie Maren mit hohem Tempo auf Beni fahrend fällt, was zu lautem Gelächter und Gerede unter den anwesenden Mitschüler_innen führt, die kichern und sich diese Situation gegenseitig erzählen. FP_2016_12_14

Nesrin und Maren nutzen die Drehstühle, um Positionen als Türwächterinnen einzunehmen, und über den Zugang zum Klassenraum zu entscheiden. Schließlich spielen Maren und Shirin auf den Drehstühlen im Großraum und nutzen den Raum ausgiebig zum Spiel auf den Stühlen. Das Ding Drehstuhl ist in ein wichtiges Requisite, um sich den Raum anzueignen: Er rollt, nimmt an Fahrt auf, ist robust und kann Schüler_innen sogar mitreißen in dieser Fahrtgeschwindigkeit. Auch der körperliche Kontakt zu einem Mitschüler, Beni, wird in Verbindung mit dem Drehstuhl hergestellt, was zur Kommentierung und Bespaßung der Mitschüler_innen führt. Die Schülerinnen steigern in Verbindung mit dem Drehstuhl ihren Unterhaltungswert im Pausengeschehen und haben selbst viel Spaß. Auch Tessa nutzt den Drehstuhl in einer Unterrichtssituation, um sich Raum zu verschaffen und den Weg freizumachen:

Klassenleitungsstunde. Für den Klassenrat sollen alle Schüler_innen mit ihrem Drehstuhl nach vorn zur Tafel kommen, um dort einen Kreis zu bilden. Tessa, die ganz hinten links an der Ecke sitzt, fährt mit ihrem Drehstuhl nach vorn. Dabei reißt sie Joshuas Rucksack mit, der auf dem Boden im Gang neben Joshuas Platz liegt. Joshua sitzt neben Tessa. Tessa stößt dann gegen Nesrins Stuhl, die zwei Plätze weiter vorne in der Reihe sitzt. Nesrin und Joshua werden lauter beim Anrempeln Tessas, die unbeirrt und sehr grob weiter geradewegs vorbeifährt, ohne anzuhalten. Nesrin sagt empört und genervt „Oh man, Tessa!“, woraufhin Joshua miteinstimmt. Tessa grinst kurz und fährt dann mit ernster Miene weiter auf ihrem Stuhl sitzend nach vorn bis zur Tafel. FP_2017_06_08

Tessa ist klein und zierlich, auf dem Drehstuhl nimmt ihre räumliche Präsenz und ihre körperliche Erscheinung zu. Sie geht mit ihrem Drehstuhl, auf diesem sitzend und fahrend, eine körperlich-materielle Verbindung ein. Die empörten Reaktionen ihrer Mitschüler_innen und die ausgeweitete Nutzung des Raumes scheint sie zu genießen. Der Drehstuhl wird somit in Klasse 5a zum nützlichen, von Schüler_innen genutzten Requisite aufgrund seiner materiellen Beschaffenheit. Er dient der Raumeignung und wird zum geschlechterspezifisch genutzten Ding. Als agiles Objekt kann er im Spiel vielfältig eingesetzt werden, die dazu vorteilhafte Ergonomie des Drehstuhls wird ergänzt durch runde, weiche und damit angenehm handliche Konturen.

Raumpraktiken der Schülerinnen in Klasse 5a differieren zu jenen in Klasse 9b. So verbringen Schüler_innen der 9b den größten Teil ihrer Pausen im Klassenraum, abseits der alltäglichen Einkäufe im Supermarkt zu Beginn der Mittagspause. Schließlich halten sich bestimmte Schüler_innen während der Pausen zumeist außerhalb des Klassenraums auf: John ist zumeist außerhalb der Sichtweite des Klassenraums und des angrenzenden Flurbereichs mit Freunden aus den Parallelklassen zusammen, ebenso wie Karina und Nuria, Schülerinnen mit wenig Sozialbeziehungen innerhalb des Klassenverbands. Samira, Naila, Lilu und deren Freundinnen Elif und Melis aus der Parallelklasse nutzen hingegen zumeist den Flurbereich vor dem Klassenraum, um dort laut und raumeinnehmend Zeit zu verbringen. Sie tanzen dort des Öfteren gemeinsam kurze Tanzchoreografien, raufen sich oder unterhalten sich, während sie gemeinsam auf dem Flurboden sitzen. Ab und an sind Schüler aus Parallelklassen anwesend:

Pause. Am Ende des Flurbereichs vor dem Klassenraum Richtung Notausgang tanzen Naila, Samira und Elif mehrmals eine Choreografie. Melis sitzt auf der Heizung an der Wand und sieht ihnen zu. Nach ein paar Runden Tanzen frage ich Naila nach dem Sänger des Liedes. Sie zuckt mit den Schultern, murmelt ein „Weiß nicht“, dann tanzt und singt sie weiter. Die drei Schülerinnen singen auf Englisch ein paar Sätze und tanzen dazu, zum Finale der Choreografie schreien und kreischen sie. Elif und Samira schlagen schließlich einige Male laut und fest die nahe liegende Klassenraumtür der Parallelklasse zu. Einmal schlagen sie die Tür einem Schüler vor der Nase zu, ein anderes Mal dreht sich ein Schüler, der kurz zuvor raus ging und im Vorderflur läuft, erschrocken und duckend vor dem lauten Schlag um. Die Schülerinnen lachen ausgiebig darüber. FP_2016_12_15

15 Minuten vor Pausenende der 9b. Als ich um die Ecke in den Flurbereich der 9. Klassen berge, sehe ich Naila, Samira und Elif zusammen einen Kreistanz tanzen, sie singen dabei sehr laut. Am Rand, an der Heizung sitzend, sehe ich Melis und eine Mitschülerin aus ihrer Klasse, die beiden schauen den Tanzenden zu. Die Schülerinnen sehen mich, Naila winkt mir, sie tanzen dann weiter. Naila und Samira ärgern sich nun, indem sie sich gegenseitig hintereinander aus dem Flurbereich ausschließen: Während eine der beiden aus der gläsernen kleinen Notfalltür zum Hof am Flurende auf die Stufe der Notfalltreppe steigt, schließt die andere jeweils die Notfalltüre. Naila klopft wie wild von außen, damit Samira ihr öffnet, diese lässt sich aber Zeit, bis sie öffnet. Danach sperrt Naila Samira aus, die dann über die Klassenzimmerfenster der Parallelklasse wieder reinklettert. Währenddessen ärgern Samira und ihre Freundin aus der Parallelklasse einige Schüler, indem sie deren Klassenraumtür, gegenüber der Heizung, weit öffnen. Die Schüler laufen daraufhin zur Tür und schließen diese mit genervtem, augenverdrehendem Blick. Die fünf Schülerinnen lachen laut und herzlich. Parallel dazu stehen am anderen Ende des Flurtrakts Robin, Lilu und zwei weitere Schüler_innen, Robin schlägt mehrmals laut gegen die Wand. Es scheppert und sieht aus, als teste Robin, wie fest er schlagen kann. Die Gruppe fachsimpelt nach jedem Schlag. Die Schülerinnengruppe ruft

ihnen etwas zu, sie schreien schließlich über den Flur, es ist laut und die Schreie so durcheinander, dass das Gesagte untergeht. FP_2016_12_12

Die Schülerinnen nehmen den Raum des Flurbereichs ein, sie nutzen dabei die vorhandene materielle Beschaffenheit des Raumes zum Spielen und Ärgern, so die Notausgangstüre und die Klassenraumtüre der Parallelklassen. Die kontinuierliche ausgiebige Raumnutzung des Flures steht in Abgrenzung zum Geschehen im Klassenraum und den sich dort aufhaltenden Schüler_innen, die den Klassenraum auf andere Art und Weise und geschlechterdifferenzieren nutzen. Cliquesstrukturen und Kleingruppenbildung, hier in der Analyse betitelt als „Gruppe Klassenraum“ und „Gruppe Flur“, bilden sich somit (auch) über Raumpraktiken und die Nutzung der räumlichen Materialität. Kontakte finden statt, wenn Schüler_innen von ihren Supermarkteinkäufen zurückkommen und sich die Schülerinnen der Flurgruppe einen Spaß daraus machen, diese um eine Abgabe des gekauften Essens zu fragen, was z. B. die Schülerin Samira als ‚Essen geiern‘ benennt.

Ebenso laufen die Schülerinnen der Flurgruppe während Raufereien und Neckereien in den Klassenraum, verbringen dort kurze Zeit zumeist laut und verlassen den Klassenraum wieder:

Nun kommen Schüler mit Eis auf der Hand und Eiskartons in den Klassenraum und verteilen an ein paar Schüler_innen ein Eis. [...] Samira und Paul ärgern sich und streiten sich spaßig um Eis. Nach einer Weile kommt Samira schreiend in den Raum, ihr Gesicht und ihre Haare sind voller Eis. Sie schreit herum. Alle anwesenden Schüler_innen lachen. Samira stellt schreiend und lachend ihre Tasche auf ihrem Platz ab und geht wieder hinaus. FP_2017_03_30

Nele, Kora und Marita sind im Raum, unterhalten sich, gehen dann zum Kiosk und kommen mit Schokoriegeln zurück. Naila und Samira kommen nun laut in den Raum und rufen, sie haben ihre Hände zusammengeklebt. Die beiden lachen viel, während sie auf ihre zusammengeklebten Hände schauen, erregen jedoch nicht viel Aufmerksamkeit. Sie gehen zurück auf den Flur und ihre lauten Schreie sind bis in den Klassenraum zu hören. Samira kommt kurz darauf mit einem Stück Brezel herein, sie hat wohl von jemandem etwas abbekommen. FP_2017_03_22

Nele und Kora kommen mit zwei befreundeten Schülerinnen der Parallelklasse mit dem Ausruf „hier stinkt“ in den Klassenraum. Dann kommen Lilu und Samira in den Raum, sie schreien kurz, worüber die anderen vier Schülerinnen lachen und sich dabei kurz anschauen, mit einem abschätzig-genernten Blick. Die beiden gehen wieder raus. FP_2016_11_30

Deutlich wird in den Protokollausschnitten die Nicht-Kommunikation zwischen Schülerinnengruppen im Klassenraum und im Flur sowie das raumgrei-

fende und raumwechselnde Agieren der Schülerinnengruppe Flur, das sich in der Praxis des Kommens und Gehens äußert. Deutlich wird ebenso, wie Neckereien und Kabbeleien zwischen Schülerinnen und zwischen Schülerinnen und Schülern zum Pausenzeitvertreib Teil der Raumpraktiken sind und Mitschüler_innen damit unterhalten werden, so z. B. im gegenseitigen Ärgern von Paul und Samira um Eis.

Der Flur bietet durch seine räumliche Lage schließlich optimale Sicht auf den vorderen, vom Hauptgang des Schulgebäudes abzweigenden Flurbereich, sodass sich Kontrolle und Überblick verschafft werden kann, wer den Flurbereich des neunten Jahrgangs wann und mit wem betritt. Diese gute Sicht auf Kommen und Gehen von Mitschüler_innen und Lehrkräften wird denn auch durch bestimmte Dinge und Sitzpraktiken optimiert, räumliche Verbindungen werden (auch) in Geschlechterpraktiken eingegangen:

Pause vor der 5. Stunde. Ich betrete den Flurtrakt der 9. Klassen. Dort sitzen Mustafa und Nadin aus der Parallelklasse auf Stühlen aus den Klassenräumen am Ende des Flures vor der Notausgangstür. Sie sitzen breitbeinig und mit Blick in den Flur. Von ihrer Position aus haben sie einen guten Überblick über diesen und sehen, wer aus dem Hauptflur kommt oder auf diesen hinausgeht. Lilu, Melis, Naila und Samira sind in der Mitte des Flures versammelt und unterhalten sich. Lilu sitzt auf dem Boden, sie wird von Nadin mit einem grünen Laser angeleuchtet. Nellina und Ramona sind währenddessen in der Sitznische des gegenüberliegenden Flurtrakts bei Schülern des 10. Jahrgangs. Im Klassenraum der 9b diskutieren ein paar Schüler, ob sie zum Supermarkt Eis kaufen gehen. FP_2017_03_30

Der Protokollausschnitt gibt exemplarisch wieder, wie der Überblick über das Geschehen im Flurbereich anhand räumlicher Verbindungen eingenommen wird. So nutzen Mustafa und Nadin Stühle aus den Klassenräumen, um in bester Sichtposition, am Ende des Flures, Platz zu nehmen. Ihre Sitzpraktik des breitbeinigen Sitzens ist dabei zusätzlich raumeinnehmend und männlich konnotiert.⁸¹ Der Laser, mit welchem Nadin auf Lilu leuchtet, ist zusätzlich ein Ding, das kontrollierend und machtvoll eingesetzt werden kann, denn auch andere den Flurbereich betretende Schüler_innen können damit ohne Vorwarnung angeleuchtet werden.

81 Manspreading bezeichnet das breitbeinige Sitzen von Männern an öffentlichen Orten (vgl. Cuddy 2016). Die Debatte um Manspreading, besonders im öffentlichen Nahverkehr, erreichte um 2015 einen vorläufigen Höhepunkt, der sich in zahlreichen (Internet-) Kampagnen zeigte. Manspreading ist seit August 2015 im Online Oxford Dictionary gelistet.

Ersichtlich wird, wie die Schülerinnengruppe von Lilu, Samira und Naila (und weiteren Parallelklassenschülerinnen) laut und raumeinnehmend auch im Klassenraum kurzfristig auftritt, dies jedoch von ihren Mitschüler_innen alltäglich Ignoranz, stillschweigende Akzeptanz oder Geringschätzung erfährt. Demgegenüber stehen Raum-, Sprach- und Körperpraktiken von Schülerinnen im Klassenraum, wie in den Beispielen von Nele, Kora und Carolin, die sich gewöhnlich leise unterhaltend für einen längeren Zeitraum in einem Bereich der Klasse aufhalten, dabei Privates, jedoch ebenso anstehende Unterrichtsstunden und Testaufgaben besprechen oder für diese leise lernen. Die Schülerinnen der Gruppe Klassenraum führen dabei auch ab und an Gespräche mit Schülern im Klassenraum.

Schüler wiederum nehmen in den Pausen den größten Teil des Klassenraums ein, indem sie geschlechterhomogenen Spielen wie dem Heiße-Spiel nachgehen. Raumpraktiken treten hier in Geschlechterpraktiken und in Verschränkung zu Dingen auf: Das „Heiße-Spiel“ fungiert als geschlechtersepariertes- wie -separierendes Spiel innerhalb des Klassenverbands in Aushandlungspraktiken von Geschlecht. Das Spiel gleicht durch die Art und Weise der Bewegungsabläufe dem „Hacky-Sack-Spiel“, eigentlich „Fußbeutel-Spiel“ (Hacky Sack ist der inzwischen bekanntere, eingetragene Markenname für die kleinen Fußbeutel), welches anstatt mit einem kleinen leichten Stoffsäckchen, gewöhnlich gefüllt mit Sand, Granulat oder Perlen, mit anderen Spielball-Dingen wie z. B. einem Pappbecher ausgeführt wird (vgl. ausführlich Kapitel 6.2). Dieses Spiel findet stets im Klassenraum statt und wird von zumeist fünf bis sieben Schülern gespielt. Ziel ist es, das jeweilige Spielball-Ding, ein wechselnder, werfbarer Gegenstand, möglichst schnell weiterzuwerfen, denn dieses darf nicht auf den Boden fallen, was den Gegenstand zu einem heißen, quasi gefährlichen Spiel Ding werden lässt. Erlaubt sind dabei sowohl Würfe und Schläge mit der Hand, mit dem Oberkörper, dem Kopf oder Armen und Beinen. So stellen Schüler im Heiße-Spiel ihre körperlichen Fähigkeiten mit vollem Körpereinsatz dar und beurteilen und vergleichen sich dabei verbal. Gleichzeitig ist ein kooperatives Verhalten im Spiel gefordert. Der Spaß am Spiel steht im Vordergrund, wovon die Atmosphäre der spielerischen, stets freundlichen gegenseitigen Kommentierung und das Spiel als kooperatives ohne Ausschlussmechanismen, z. B. aufgrund eines Ballverlusts oder Fehlwurfs, zeugt. Schülerinnen sind in dem Spiel gewöhnlich nicht involviert. Räumlich nehmen die Schüler zumeist die Mitte des Klassenraums und von dieser ausgehend einen Großteil des Klassenraums zum Spielen ein. Das Raumeschehen ordnet sich somit um die Spielgruppe herum, ihr Spiel dominiert das Klassenraumeschehen in räumlicher und oftmals auch visueller wie akustischer Perspektive. Sarahs Orientierung an diesem Spielgeschehen in ihrer Darstellung der Mittagspause der Klasse 9b gibt dies wieder (vgl. Kapitel 4.2.3).

Die Dominanz des Raumes durch geschlechterhomogenes Spielen geschieht ebenfalls, wenn auch räumlich weniger einnehmend, durch das Wasserfläschenspiel, welches ebenfalls nahezu ausschließlich von Schülern gespielt wird (vgl. Kapitel 6.1.1). Schließlich finden sich auch weitere, geschlechterhomogene Spielpraktiken der Schüler im Klassenraum, während Schülerinnen weniger raumeinnehmend in Gespräche vertieft sind:

Mittagspause in der 9b. [...] Nun kommt auch Finn zurück in den Klassenraum, er sagt laut in die ruhige Atmosphäre, es herrsche hier eine Stimmung wie auf dem Friedhof. Samira, die gerade zu ihrem Platz geht, ruft ihm „jaa, jaa, Finn“ zu, ansonsten wird Finns Ausspruch ignoriert. [...] Finn, Simon und Fiete spielen nun mit einem Stück einer Zimmerpflanze, die einem Strauch ähnelt. Erst streichelt Simon Finn und Fiete damit, dann befinden sie, dass sie einer Hanfpflanze ähnlich aussehe. Sie stecken das Stück in die große, schwere Papierrolle, die für die Praktikumsplakate verwendet wurden. Die beiden lachen sich dabei schlapp, Finn mimt ein „Rauchen am Joint“ von der Papierrolle und hat die Idee, ein Video davon zu drehen. Das Lachen der drei Schüler und weiterer Schüler im Klassenraum ist groß. Die drei Schülerinnen im Raum, Selina, Christina und Carolin, reden währenddessen ernsthaft und konzentriert über den Praktikumsbericht und ignorieren das Spiel und das Gespräch der Schüler. FP_2017_03_22

Der Zeitvertreib in Pausenzeiten wird hier geschlechterdifferent unterschiedlich von Schülern und Schülerinnen der 9b im Klassenraum ausgeführt, was in Verschränkungen von Raum, Körper und Dingen im Spiel wie allgemein in der Pausengestaltung in Geschlechterpraktiken zum Ausdruck kommt. Während Schüler im Klassenraum körperlich raumeinnehmend handeln und dabei akustisch wie visuell stärker präsent sind als Schülerinnen der Gruppe Klassenraum, so sind dies die Schülerinnen der Gruppe Flur ebenso im Flurbereich, weitaus seltener hingegen und dabei stets kurzzeitig. Dies ist hinsichtlich des symbolischen wie materiellen Gehalts des Klassenraums bedeutend, denn dieser gilt als ‚Rückzugsort‘ im Schulalltag, wie Schüler_innen betonen. Diesen symbolisch wichtigen Ort nehmen im Alltag jedoch vor allem Schüler raumgreifend durch Spielpraktiken ein.

In Klasse 5a werden indessen Spiele von Schüler_innen präferiert, die zwar das gemeinsame Spielen vorsehen, diese Spiele gründen jedoch auf eine binäre geschlechtergetrennte Gruppeneinteilung in Schüler und Schülerinnen. So wird das Fangspiel ‚Armageddon‘ in der Einteilung in eine Schüler- und Schülerinnengruppe als Fang- und Laufgruppe gespielt. Das Spiel nutzt somit die Geschlechterkategorie zur Einteilung der Spielgruppen und gilt als heterosexuelles Annäherungsspiel, in welchem Körperkontakt zwischen Schülerinnen und Schülern explizit vorgesehen ist. Geschlechtervorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität werden somit stabilisiert (vgl. Kelle 1999). Das Spiel ist beliebt innerhalb des Klassenverbands und exkludierend ausschließlich für bestimmte, nämlich körperlich eingeschränkte Schüler_innen, Jamal und Julius.

Während im klassenverbandsinternen Fangspiel Armageddon in Klasse 5a Schüler_innen im Spiel körperlich aktiv und raumeinnehmend sind und dies im Laufe des Schuljahres ebenfalls im Tischtennispiel zunehmend erfolgt (vgl. Kapitel 6.1.2), sind Ballspiele im Schulalltag stark geschlechtersepariert durch das hauptsächlich Ausüben dieser Spiele durch Schüler. In Klasse 5a wird dies im Fußballturnier deutlich, welches ein freiwilliges, geschlechterübergreifendes und jährliches Angebot für Schüler_innen der Jahrgänge fünf bis einschließlich zehn ist. Am Fußballturnier nehmen ausschließlich Schüler der Klasse 5a teil, was sich, mit Ausnahmen, durch die Jahrgänge hindurchzieht. Die Teams werden von den spielenden Schüler_innen selbst aufgestellt und angemeldet. So sind während des Turniers während mehrerer Spiele auf dem Sportplatz und in der Sporthalle lediglich drei Schülerinnen am Spiel beteiligt. Am Spielfeldrand sitzen und stehen hingegen Zuschauer_innen der Sekundarstufe I, das Publikum besteht etwa zur Hälfte aus Schülerinnen. Das Fußballturnier nimmt geschlechterseparierende Gestalt an, Fußball wird hier zur Spielpraktik von Schülern. Innerhalb des Schulalltags wird dies von Lehrkräften und Schüler_innen als Selbstverständlichkeit aufgefasst, sind doch an diesem Tag keine Worte über die Geschlechterverteilung während des Turniers zu hören. Die Selbstverständlichkeit von Spielpraktiken des Ballspiels, vielmehr des allgemeinen Umgangs mit Bällen als männlich besetzter Bereich wird in Klasse 9b mehrmals im Sportunterricht deutlich (vgl. Kapitel 7.1). Dies erfolgt sowohl in Unterrichtssituationen in Spielverläufen als auch in weiteren Ballspielpraktiken:

Sportunterricht in Klasse 9b. Lehrkraft Carmen erteilt den Schüler_innen die Anweisung, zur Benotung des Handballwurfs einen Handball zu nehmen und sich in zwei Reihen mit Abstand zum Tor aufzustellen. Eine Gruppe von Schülern stürmt auf die vordere linke Hallenseite zu und nimmt aus dem Ballbehälter jeweils einen Handball. Augenblicklich fangen sie an, mit den Bällen zu trappeln, zum Boden und zur Wand, und sich mehr oder weniger ordentlich in eine Reihe gegenüber der Schüler_innenreihe aufzustellen. Die Schüler_innenreihe besteht aus drei Schülern und neun Schülerinnen. In dieser besitzt nicht jede_r Schüler_in einen eigenen Ball, da sie in normalem Schrittempo und somit nach der Schülergruppe zum Ballbehälter gingen und nicht ausreichend Bälle vorhanden sind. Carmen gibt nun einige Anweisungen zur Wurfauftgabe und lässt die Schülergruppe in ihrem lauten Einzelballspiel während Wartens gewähren. Die Notenvergabe beginnt, indem jeweils eine Person von rechts und links im Wechsel einen Wurfversuch hat.

Die Schüler der Schülergruppe spielen während des Wartens sehr lebhaft mit ihren einzelnen Bällen, die durch das Auftippen einen beständigen Lärmpegel verursachen. Sie reden während ihrer Einzelballspiele miteinander, kommentieren sich gegenseitig und auch die Werfenden in der Benotungssituation. Die Schüler_innen der gegenüberstehenden Gruppe stehen ruhig in der Reihe, teils mit verschränkten Armen wartend, manche unterhalten sich. Diejenigen, die einen Ball besitzen, trappeln zaghaft oder halten den Ball fest in der Hand. Die Schülergruppe weitet sich nun auf den Basketballkorb

auf ihrer Hallenseite aus. John beginnt, immer wieder Anlauf zu nehmen und einen Korb zu werfen. Nach und nach schließen sich ihm Schüler aus der Schülergruppe an, jeder trippelt mit dem eigenen Ball und versucht einen Korb. Nach einiger Zeit kommen zwei schon benotete Schülerinnen hinzu und spielen mit ihren Bällen auf den Korb. Andere schon benotete Schülerinnen sitzen am Rand und unterhalten sich. Schüler, benotete wie wartende, laufen umher oder spielen mit Bällen in der Reihe. FP_2016_10_26

Die Schülergruppe nimmt hier eine durchgehend aktive Spielposition ein: Die Schüler der linksseitigen Reihe sind in Bewegung und zeigen somit verstärkte räumliche, körperliche und akustische Präsenz. Sie weiten ihre räumliche Präsenz schließlich aus auf den Bereich um den Basketballkorb. Die Gruppe lässt durch diese kontinuierliche und alle Schüler dieser Gruppe umfassende Aktivität die gegenüberliegende Gruppe konträr erscheinen, die abwartend in passiver Körperhaltung in der Reihe steht. Zur Aktivität trägt entscheidend der *Besitz* des Dings Handball bei, die (ausreichende) Verfügbarkeit von Dingen tritt hier in den Vordergrund. Denn in der Schülergruppe verfügt jeder Schüler über einen eigenen Ball, der nicht geteilt oder nach dem Wurfversuch weitergereicht werden muss, wie dies in der Schüler_innengruppe der Fall ist. Der Besitz eines eigenen Balls für jede Person lässt die Schülergruppe als bewegliche Gruppe bzw. Gruppe in Bewegung erscheinen. So sind in der Schüler_innengruppe auch diejenigen, die einen Ball in der Hand halten, weniger aktiv und laut im Ballspiel. Eine Gruppendynamik wie in der Schülergruppe ist nicht zu erkennen, die Schüler_innen reden leise oder schweigen. Letztlich äußert sich hier eine geschlechterseparierende Spielpraktik während des Unterrichts. Die Basketballwürfe werden anfangs ausschließlich von Schülern, schließlich auch von zwei Schülerinnen ausgeführt. Eine gänzlich geschlechterseparierte Spielpraktik wird somit nicht etabliert, vielmehr ist sie zeitlich begrenzt und brüchig, wobei Schüler das Spielfeld kontinuierlich dominieren.

Räumlichkeit, Körperlichkeit und die materielle Ausstattung, der Besitz eines nicht für alle ausreichend verfügbaren Balls, gehen hier eine Verschränkung ein, die die Spielpraktik als geschlechterseparierende, zeitlich begrenzte Praktik ermöglicht. Wird dies hier exemplarisch während des Unterrichts deutlich, so kann diese Spielpraktik im Schülerspiel des Heiße-Spiels auch um die Perspektive der Freizeitphasen der Klasse 9b ergänzt werden.

Schließlich erfolgen während des Sportunterrichts nicht nur in Ballspielen, sondern ebenso in weiteren Spielen materielle Verbindungen von Raum und Spiel(dingen) sowie die Raumeignung und -nutzung in Aushandlungspraktiken entlang der Geschlechtergrenze. Auffällig ist dabei, wie die Schülerinnengruppe der zuvor dargestellten Gruppe Flur die von Schülern markierte Geschlechtergrenze durch Körperpraktiken und Raumeignung unterlaufen, während bestimmte Schülerinnen der Klassenraumgruppe diese geschlechtsspezifische Eihaltung stabilisieren:

Sportunterricht der Klasse 9b auf dem Sportplatz. Lehrkraft Ruben gibt in das laute Reden der Schüler_innen, auf den Steintreppen sitzend, hinein die Anweisung, sich für den bevorstehenden Rundenlauf aufzuwärmen. Nicht alle kommen dem nach, viele bleiben sich unterhaltend sitzen. Ruben macht nun Aufwärmübungen vor, die die Schüler_innen in unbestimmter Reihenfolge ausführen sollen. Einige Schüler_innen beginnen, sich auf den Treppenstufen zu dehnen und zu springen. Ruben zeigt einen Hampelmann als Aufwärmübung. Finn, Noah und Simon stehen inzwischen in der oberen, sehr breiten und ebenerdigen Reihe der Tribüne. Finn beginnt nun mit Hampelmännern. Nach wenigen Sekunden springen Noah und Simon mit einem Blick zu Finn ebenfalls Hampelmänner. Die drei Schüler stehen dabei zu Anfang verteilt auf der oberen Ebene, Finn mittig. Nach wenigen Augenblicken bewegen sie sich, weiterhin Hampelmänner springend, aufeinander zu, sodass sie schließlich in einer Reihe nebeneinander, Arme und Beine zunehmend synchron bewegend, springen. Viele Schüler_innen haben sich inzwischen zu ihnen umgedreht und schauen zu. Finn gibt mit selbstsicherer, überzeugter Stimme mit „So, kommt Männer, und jetzt zur Seite!“ die Anweisung, sich auf sein Kommando hin während des Ausführens des Hampelmanns um neunzig Grad zur Seite zu drehen. Noah und Simon befolgen Finns Ausruf, sodass die drei nun eine Art Tanzperformance aufführen und sich mehrmals auf Finns Anweisung hin Hampelmänner springend zur Seite drehen. Nach einigen Malen läuft Naila zu den dreien, reißt sich ein und macht mit. Samira kommt nun auch hinzu, macht jedoch in etwas vageren, körperlichen Andeutungen, mit. Die drei Schüler springen mit Naila und Samira noch einige Male weitere Hampelmänner, die Mitschüler_innen schauen ihnen weiterhin interessiert zu. Einige Augenblicke später löst sich die Tanzgruppe auf.

Samira, Naila und Lilu turnen kurz darauf nebeneinander auf dem Metallgeländer, welches das Lauffeld von der Tribüne der Steintreppen trennt. Finn, der zwischenzeitlich neben Rhea und Marita auf den Steintreppen saß, kommt nun hinzu und beginnt, gewaltig mit beiden Händen am Geländer zu zerran. Die drei Schülerinnen turnen weiter und unterhalten sich dabei, ohne Finns Zerran zu kommentieren. Finn lässt nach einigen Augenblicken das Geländer los und setzt sich zurück zu Rhea und Marita auf die Steintreppen. Die drei schauen sich nun auf Rheas Smartphone ein Foto von ‚Rafaels Freundin‘ an. Rhea und Marita diskutieren, ob die Freundin hässlich sei, schließlich fragen sie nach Finns Meinung. Er antwortet, sie sei „nicht sooo hässlich“. Die beiden Schülerinnen lachen. FP_2017_05_16

In der Szene wird das von Finn als Männerrunde laut markierte Hampelmannspringen von Naila und Samira als Männerrunde nicht anerkannt, denn beide reihen sich ohne Nachfragen in die springende Reihe ein und überschreiten somit die formulierte Geschlechtergrenze. Schließlich nutzen die beiden Schülerinnen gemeinsam mit Lilu das Geländer, um sich dort ausgiebig körperlich zu betätigen. Dabei erfolgt das Turnen am Geländer leiser als das Springen und, statt grober Körperbewegungen wie im Hampelmannspringen, durch grazile,

kraftvolle und präzise Körperbewegungen. Turnen gilt zudem als weiblich konnotierte Sportart (vgl. Hartmann-Tews 2003).

Trotz der leiseren Ausführung der sportlichen Betätigung im Turnen sind die Schülerinnen für alle sichtbar und im Blickfeld ihrer Mitschüler_innen, die sich zum Sportfeld und somit auch zum Geländer gewandt haben. Finn nähert sich diesem von Schüler_innen verfolgten Geschehen am Geländer, zeigt dort körperliche Präsenz und durch das Zerren am Geländer Kraft, allerdings turnt er nicht mit. Das Dabei-Sein am aktuellen Ort des Geschehens und der Aufmerksamkeit scheint ihm wichtig. Fraglich ist, ob er das Turnen am Geländer aufgrund der Körperpräzision nicht auszuführen fähig ist oder (auch) Widerwille aufgrund der weiblich besetzten Sportart, die im Freispiel in der Klasse 9b ausschließlich von Schülerinnen ausgeführt wird, vorliegt. Das Turnen erscheint somit als geschlechterseparierte Sportpraktik, die Raum einnimmt und Aufmerksamkeit erhält. Naila und Samira, die auch im Flur des Schulgebäudes laut und raumeinnehmend agieren, zeigen dieses Verhalten somit ebenso auf dem Sportplatz während des Unterrichts.

Rhea und Carolin hingegen verweilen in körperlich ruhiger, fast passiver Haltung, kommen weder Rubens Anforderung des Aufwärmens nach, noch schließen sie sich den Körperaktivitäten ihrer Mitschüler_innen an. Stattdessen holen sie Finns Meinung zur Attraktivität der namenlos bleibenden Freundin eines Mitschülers ein und setzen somit auf das Urteil ihres Mitschülers in der Bewertung der Freundin, das dem eigenen Urteil hinzugezogen wird und die beiden unterhält. Vergeschlechtlichte Körper- bzw. Schönheitsnormen erlangen hier Bedeutung, sind Rhea und Finn doch in einer romantischen Beziehung und die Situation innerhalb heterosexuellen Begehrens (*desire*) einzuordnen: Finn als heterosexuell lebender Schüler wird hier im heteronormativen Rahmen nach diesem Begehren befragt und somit sowohl Rheas Nähe zu ihm aufgezeigt, indem sie ihm solch intime Fragen stellen kann, als auch ihre eigene Attraktivität in Konkurrenz zur begutachteten namenlosen Schülerin gesetzt. Im Lachen Rheas äußert sich eine zufriedenstellende Stärkung des eigenen Selbstwerts durch Finns eher negatives Urteil (vgl. Schüle in 2020).⁸²

In beiden Klassen sind somit Geschlechterpraktiken festzustellen, die sich in Spiel- und Körperpraktiken in unterschiedlichen klassenverbandsspezifischen Formen äußern. Eruiert wurde jedoch ebenfalls, wie bestimmte Schülerinnen beider Klassen in materiellen Verbindungen von Körpern und Dingen Raum

82 Während hier Finns Position als (beliebter) Schüler und seine Verbindungen zu den Schülerinnen Rhea und Marita sowie Naila, Lilo und Samira innerhalb eines heteronormativen Rahmens aufgezeigt werden, liegt im 2020 veröffentlichten Aufsatz der Fokus der Betrachtung auf den materiellen Dimensionen dieser sozialen Situationen und deren Bedeutung für den Schulsport aus geschlechtertheoretischer Perspektive (vgl. Schüle in 2020).

einnehmen, so wie im Beispiel der Schülerinnen Naila, Lilu und Samira als Flurgruppe und Tessa sowie Shirin und Maren im Spiel mit Drehstühlen, und diese Praktiken der von Schülern aufgeführten Raumeinnahme, wie jene des Heiße-Spiels in Klasse 9b und das Tischtennispiel in Klasse 5a, entgegenstehen.

5.2 Sexualisierende Sprachpraktiken und geschlechtsbezogene Körperpraktiken

Sexualisierende Sprachpraktiken sind primär an besonderen Tagen im Schulalltag wie dem Gesundheitstag zu beobachten, welcher explizit Sexualität behandelt. „Sexualisierend“ dient der Beschreibung sexuell konnotierter Praktiken und Sexualpraktiken, während „geschlechtsbezogen“ der Beschreibung von Praktiken dient, die nicht ausschließlich sexuell konnotiert sind.

Sexualisierende Sprachpraktiken sind ausschließlich unter Schülern, d. h. in geschlechterhomogenen Gruppen, zu finden. Dabei treten sexualisierende Aussagen und Ironisierungen meist zusammenhangslos und unabhängig des Gesprächsthemas auf:

Gesundheitstag in Klasse 9b. Zur Besprechung des Themas Geschlechtskrankheiten haben die Azubis verschiedene Karten mit Stichworten von Krankheitssymptomen und Namen der Krankheiten vorbereitet, die sie in der Kreismitte verteilen. Sie fragen nun nach drei freiwilligen Schüler_innen, die in die Mitte kommen. Bastian sagt „Ja hey, ich mach's“, zeigt auf Lukas, der auch eine vage Bewegung macht, als wolle er aufstehen, und in Bastians Richtung lacht. Dann sagt Bastian „ja komm Lukas, wir machen das“, die beiden gehen nun gemeinsam in die Mitte. Christina stellt sich zu den beiden. Die drei sollen die Karten zuordnen und laut vorlesen. Sarah hat nach der ersten Runde einen Tipp, wie die vielen Karten angeordnet werden sollten. Sie sagt dies laut in die Mitte, wird jedoch ignoriert. Nach einigen Sekunden, als die drei immer noch unschlüssig zwischen den Karten stehen, greift der Azubi Sarahs Tipp auf und sagt „eure Mitschülerin hat das ganz gut überlegt, macht das mal so“. Lukas ruft nun in die Runde hinein „ja, Sarah weiß halt 'ne Menge“. Navid sitzt in Lukas' Nähe und lacht über dessen Spruch, er schlägt dann mit ihm im Handschlag ein. Navid sagt dann zu Bastian im Kreis „ey, hast du Lukas gehört, Sarah weiß halt 'ne Menge“. FP_2017_04_07

Der Protokollausschnitt gibt wieder, wie sexualisierende Sprache über bestimmte Mitschülerinnen ausgetragen wird. Lukas deutet hier auf Sarahs Wissen über Sexualität hin, was zu Lachen und Zustimmung seiner Mitschülern führt. Mitschüler Navid drückt im Sinne männlicher Komplizenschaft gestisch und verbal Anerkennung aus.

In sexualisierenden Sprachpraktiken äußern sich Formen von Männlichkeit, die hierarchisch über Weiblichkeit im binären Geschlechterverhältnis angeordnet ist:

Workshop zum Thema Cybermobbing in Klasse 9b. Ein Foto in der PowerPoint-Präsentation der schulexternen Dozentin zeigt drei weibliche Jugendliche, die sich vor einem Spiegel schminken. Bastian ruft fast laut zu Lukas über Koras Kopf hinweg, die zwischen den beiden sitzt, „die Blonde ist meine!“. Lukas grinst. FP_2017_06_12

Bastian äußert hier durch das Wort ‚meine‘ einen Besitzanspruch auf eine Jugendliche, die in der PowerPoint-Präsentation erscheint. Als Ausdruck von Objektivierung wird die Jugendliche hier anhand des Äußerlichen, ihrer Haarfarbe, beurteilt und kategorisiert. Diese Verobjektivierung durch Bastian erfährt durch Lukas‘ Grinsen Bestätigung. Männliche Komplizenschaft greift auch hier analytisch, denn die Sexualisierung wird bestätigt und anerkannt. Markiert wird die hierarchische Ordnung zwischen zwei Geschlechtern im Besitzanspruch von in diesem Fall männlichen Jugendlichen über eine weibliche Jugendliche. Dabei kann der Besitz von Personen als höchste, gleichzeitig moralisch illegitime, jedoch symbolisch wirksame Besitzform eingeordnet werden. Die nur einen Satz beinhaltende Aussage Bastians mag unscheinbar oder nebensächlich erscheinen, weist jedoch auf die Selbstverständlichkeit des Besitzanspruchs und die Hierarchie im Geschlechterverhältnis hin. Die Aussage führt weder zu Nachfragen noch zu Irritation. Lukas, der Angesprochene, scheint den symbolischen Bezug innerhalb der Aussage sofort zu verstehen. Kora, die zwischen den beiden Schülern sitzt und die Aussage hören kann, enthält sich eines Kommentars oder Nachfragen als Nicht-Angesprochene und symbolisch Ausgeschlossene.

Bei Schülerinnen der Klasse 9b sind keine sexualisierende Sprachpraktiken, jedoch geschlechtsbezogene Sprach- und Körperpraktiken auszumachen:

Nellina ruft Ramona, die schräg gegenüber etwas entfernt in der Fensterreihe sitzt, zu, sie habe mit Sebastian, einem Schüler der Klasse 10, geredet. Sie ruft anschließend laut hörbar für alle in der Nähe sitzenden Schüler_innen „hast du das mitbekommen?“. Ramona sagt, Sebastian sei sehr nett. Nellina antwortet Ramona mit dem Ausruf „der hat so schöne AUGEN, so schöne Augen“, was sie zweimal so laut ruft, dass es viele Schüler_innen registrieren können. Einige Schüler schauen, teils beschämt wirkend, stumm und starr auf ihre Materialien. FP_2017_04_06

Zu Stundenbeginn ist es weiterhin sehr laut und unkonzentriert in der Klasse. Paul und Rhea sitzen beide in den letzten Reihen rechts, Rhea hat ihren Fuß, schuhlos in kurzer Halbsocke und den Knöchel frei in der hochgekrempelten engen Jeans, auf Pauls Beine gelegt. Die beiden reden miteinander und Paul streichelt ihren Fuß. Lehrkraft Alex fordert Rhea nun auf, die Tür zu schließen. Diese sieht Alex an, schaut dann zu Paul und lächelt ihn an. Sie bleibt sitzen. Schüler_innen neben und in Nähe von Paul und Rhea sitzend grinsen und es wird sehr ruhig im Klassenraum. John, etwas weiter hinter den beiden sitzt, fragt laut rufend Paul, ob er fußgeil sei. Ein Schüler schließt schließlich die Tür. Alex fragt nun, ob es noch etwas zu besprechen gibt, er spricht nun sehr laut und

ruft zu Paul, er soll nun bitte den Halswirbel nach vorn drehen, und auch die „Damen in der letzten Reihe“, Rhea und Nellina sitzen dort, sollen sich bitte bemühen. Paul wendet sich nun nach vorn, Rhea und Nellina schmunzeln. FP_2016_11_28

Während in ersterer Situation Ramonas Bewertung der schönen Augen Sebastians, eine Kommentierung von Schüler_innen ausbleibt und Schüler eher verstummen, kommentieren in der zweiten Situation sowohl der Schüler John als auch Klassenleiter Alex die körperliche, intime Annäherung zwischen Rhea und Paul. Die Atmosphäre scheint angespannt und erwartungsvoll aufgeladen, Mitschüler_innen verfolgen das Geschehen um Paul und Rhea, die sich öffentlich Alex' Anweisung entziehen. Das Schmunzeln von Nellina und Rhea lässt vermuten, dass die beiden Schülerinnen darum wissen, durch bestimmte, sexualisierende Körperpraktiken Anerkennung zu erhalten. Alex' Ermahnung ist denn auch milde, das Widersetzen Rheas, die Tür zu schließen, wird durch das Schließen durch einen anderen Schüler gelöst. Paul wird jedoch explizit namentlich angesprochen und gebeten, den ‚Halswirbel nach vorne zu drehen‘, während Nellina und Rhea mit ‚die Damen in der letzten Reihe‘ einen zwar geschlechtlich konnotierten, jedoch milderer Appell, sich zu ‚bemühen‘, erfahren. Die beiden Redewendungen und das Verb ‚bemühen‘ sind keineswegs alltäglich in Alex' Sprachgebrauch, was die Besonderheit der Situation zusätzlich ausweist.

Hinsichtlich geschlechtsbezogener Körperpraktiken fällt einerseits auf, dass bestimmte Schüler in Klasse 5a verschiedene, auch weiblich konnotierte Haarstylings ausprobieren. So gelten Beni und Christof innerhalb des Klassenverbands als ‚Schönlinge‘ (Klassenleiterin Miriam) und als auf ihr Äußeres besonders achtende Schüler, die beide einen angesagten, asymmetrischen Haarschnitt, ähnlich vieler beliebter Fußballer, tragen. Der Haarschnitt sieht eine Kopfhälfte für gestufte, etwas längere, bis zu den Ohren hinunterfallende Haarsträhnen vor, während die andere Kopfhälfte kurz rasiert ist. In Pausen lassen Beni und Christof ihre Haare ab und an von Schülerinnen frisieren und zu kleinen Zöpfchen flechten. Auch im Unterricht nutzen die beiden ihren Haarschnitt zum Zeitvertreib:

Beni und Christof sitzen in der Stationenarbeit nebeneinander. Sie spielen mit ihren Haaren, indem sie sie nach vorne kämen. Durch ihre halblange, an einer Seite abrasierte Frisur sehen sie nun „geschniegelt ordentlich“ aus. Christof schneidet nun dazu noch eine Grimasse. Ronja stupst Afya an und sagt lachend, sie solle mal die beiden anschauen. Ronja und Afya sitzen den beiden Schülern schräg gegenüber. Sie lachen über die Frisuren der beiden, dann über Christofs Grimasse. FP_2017_05_18

Die beiden Schüler amüsieren mit ihrem Haarstyling Schülerinnen und erregen so ihre Aufmerksamkeit. Das eigene Aussehen, sowie die Gemeinsamkeit dieses

Stylings, werden hier von den beiden Schülern zur Erlangung von Ankerkennung eingesetzt und dabei auch weiblich konnotierte Haarstylings ausprobiert.

Geschlechterbezogene oder sexuell konnotierte Körperpraktiken, wie jene aus Klasse 5a, sind in Klasse 9b selten zu beobachten und erregen nicht das gleiche Maß an Aufmerksamkeit:

Sportunterricht in Klasse 9b. Bastian nimmt sich aus dem Ballbehälter zwei Handbälle und steckt sie sich unter sein grünes Shirt auf Höhe des Brustbereichs. So läuft er nun lässig schlendernden Schrittes in der vorderen Hallenseite hin und her und ruft laut „Ich hab' Doppel-D!“. Einige Schüler lachen kurz auf, während sie sich weiter durch Laufen und Balltrippeln aufwärmen. Bastian nimmt die Bälle wieder aus dem Shirt heraus.

FP_2016_10_26

Bastians sexualisierende Darstellung erregt zwar kurzzeitig Aufmerksamkeit, die Schüler bleiben jedoch in das Ballspiel vertieft und schenken Bastian im Verhältnis zu vielen seiner Auftritte als Klassenclown innerhalb des Klassenverbands wenig Aufmerksamkeit.

Sowohl Beni und Christof als auch Bastian spielen hier mit Geschlechterstereotypen weiblicher Körper und weiblichen Aussehens. Während das Haarflechten bei Beni und Christof zwar Aufmerksamkeit erregt, jedoch auch entdramatisierende Form von Geschlechtervorstellungen einnimmt, tendiert Bastians Darstellung von ‚Doppel-D-Brüsten‘ zu einer sexualisierenden Geschlechterdramatisierung, was kontext- und personengebunden auszumachen ist (vgl. Budde 2005b: 36). Alle drei Schüler verfügen innerhalb des Klassenverbands über einen hohen Sozialstatus, der ihnen diese (Ent-)dramatisierungen erlaubt, da sie über ausreichend soziales Kapital verfügen, um in der Geschlechterordnung ihren anerkannten Status als Schüler, d. h. als der männlichen Geschlechtergruppe angehörend, nicht zu gefährden:

„Die Veränderungen im System hegemonialer Männlichkeiten sind dementsprechend nicht nur ein Verlust, sondern können auch mit einem Kapitalengewinn einhergehen. Hieraus lässt sich als These ableiten, dass ironische Spielereien mit gegengeschlechtlichen Symbolen deshalb auch eher dort stattfinden können, wo ‚man es sich leisten kann‘, das heißt wo die zur Verfügung stehende Kapitalmenge groß genug ist, um nicht aus dem legitimen Kreis der Männlichkeit herausdefiniert zu werden“ (Budde 2005b: 228).

In den ausgeführten Situationen zeigt sich eben jener Status des von Budde benannten „Sich-leisten-Könnens“: Sowohl erfolgreiche Aufführungen, wie das weiblich anmutende Haarstyling der Fünftklässler, als auch weniger erfolgreiche Aufführungen, wie Bastians Darstellung, sind dann möglich, ohne an Status zu verlieren.

Im Vergleich der Sprach- und Körperpraktiken von Schüler_innen der Klasse 5a zu Klasse 9b fällt schließlich erstens auf, dass die Fünftklässler_innen weniger geschlechterstereotype Praktiken ausführen als die Neuntklässler_innen. Denn in Klasse 9b ist das Tragen von geschlechterstereotyper Kleidung alltägliche Praktik:

Sportunterricht Klasse 9b. Zu Anfang der Sportstunde stehen einzelne (geschlechterhomogene) Gruppen zusammen und reden. Aus den Umkleieräumen kommend, erscheinen fast alle Schülerinnen in enganliegenden, körperbetonenden Tops, T-Shirts und Hosen. Alle Schülerinnen in diesem Wahlpflichtkurs tragen ihre Haare lang, einige tragen die Haare offen und nicht zusammengebunden. Die Schüler des Kurses tragen praktische, funktional geschnittene Sportkleidung bestehend aus Hose und T-Shirt, einige auch ein Trikot und eine Fußballhose. Die Kleidung von Schülern und Schülerinnen ist an aktuelle Modifarben und -trends angepasst. Insgesamt entsteht somit das Bild modisch informierter und bekleideter Schüler_innen. FP_2016_10_26

Projektarbeit in Klasse 9b. Nellina kommt verspätet in den Klassenraum, sie ist etwas außer Atem und wirkt dadurch abgehetzt. Sie beginnt, ihr Plakat aufzuhängen. [...] Nellinas Kleidung fällt mir auf, denn sie hat trotz des Regenwetters bei zehn Grad eine dünne, durchsichtige schwarze Strumpfhose an, darüber schwarze Stulpen bis über die Knie und eine sehr kurze schwarze enganliegende Hose, die kurz unter dem Po endet und bis zur Hüfte geschnitten ist. Dazu trägt sie dünne Stoffschuhe und eine dunkelrote, kurze Sweatjacke. FP_2017_03_20

Die Protokollausschnitte geben Geschlecht vereindeutigende Kleidungspraktiken von Schülern und Schülerinnen sowohl in alltäglicher Freizeit- als auch in Sportkleidung exemplarisch wieder.

Zweitens ist zu konstatieren, dass sexualisierende Sprachpraktiken in Klasse 5a (und unter Neuntklässler_innen) nicht stattfinden. Die Schüler_innen der Klasse 9b führen jedoch, im Gegensatz zu Schülerinnen der Klasse 5a, oftmals weiblich codierte Körper(pflege)praktiken auf, die sowohl in Pausen als auch im Unterricht Aufmerksamkeit von Lehrkräften und Schülern erhalten:

Mittagspause Klasse 9b. Viele Schüler_innen laufen umher, vor der Tür steht eine Traube an Schüler_innen. Dort flechtet Naila, umringt von Schüler_innen, die Haare von Nellina und Nele zusammen. Die beiden stehen vor Naila, die von beiden jeweils eine dicke Haarsträhne nimmt und diese verflechtet. Naila sieht mein Lachen und grinst, ebenso grinsen Nellina und Nele. Um sie herum reden die Schüler_innen so laut und durcheinander über das Geschehen, dass ich nichts verstehe. FP_2016_12_05

Englischunterricht in der 9b. Lilo verteilt Handcreme an die um sie sitzenden Schüler_innen. Alex sagt, sie seien „hier in keinem Schönheitssalon“ und sie könnten dies in der Pause machen. FP_2016_12_19

Kunstunterricht Klasse 9b. Die Schüler_innen sind in die Aufgabe, einen Schuh ihrer Wahl zu zeichnen, vertieft. Lilu beginnt, einen High Heel zu zeichnen. Sie nimmt nach einigen Augenblicken ihren Spiegel aus ihrer Tasche und schaut hinein. Lehrkraft Yvonne kommt an den Tisch und bleibt gegenüber Lilu stehen. Sie sagt zu Lilu, sie solle nicht dort, sondern woanders malen. Lilu antwortet, sie male sich nicht an, wobei sie das Verb „malen“ betont. Yvonne erwidert „ach entschuldige, ich meine natürlich das Make-up auftragen“. Dabei betont sie nun ebenso „Make-up auftragen“. Dann geht Yvonne weiter zum Nachbartisch. Lilu sagt nun mit verärgelter Stimme zu Selina, die gegenüber sitzt, es heiÙe tupfen oder wischen. FP_2016_12_15

Mittagspause Kl. 9b. Fiete kommentiert Nellinas Auftragen von Wimperntusche, die sie sich mit einem schwarzen Mascara seit einigen Augenblicken aufträgt. Er sagt zu ihr, es sei nun genug. Sie lacht und antwortet, sie spüre das aber immer mit den Händen nach und müsse „das fühlen“. Dabei fährt sie nun mit ihren Fingerspitzen über ihre Wimpern und trägt anschließend noch einige Male Mascara auf. [...] Nele, Carolin und Marita sitzen zusammen, Nele schminkt Marita mit Puder und Makeup. Die beiden kommentieren dies und probieren verschiedene Techniken des Auftragens aus. FP_2016_11_30

Vor allem bestimmte Schülerinnen führen regelmäßig weiblich codierte Körperpraktiken aus und erregen damit Aufmerksamkeit von Lehrkräften und Schülern. Während Lehrkräfte diese Praktiken negativ kommentieren und als unterrichtsstörend verstehen, zeigen Schüler vielmehr Interesse und Anerkennung.

Schließlich demonstrieren in beiden Klassen Schüler in Körperpraktiken oftmals Stärke bzw. Kraft, wenn z. B. eine Gruppe Fünftklässler in der Vorbereitung der Weihnachtsfeier unter schwerem Stöhnen und lautem Atmen Sixpacks Wasserflaschen tragen, sodass für alle unüberhörbar ist, unter welchem hohem Kraftaufwand sie die Aufgabe erfolgreich erledigen. In Klasse 9b findet die Demonstration von Kraft auch in Körperpraktiken mit Schülerinnen Ausdruck, wenn z. B. Patrick Nellina in einer Kabbeleier längs auf seine Schulter hebt und sie schnellen entschlossenen Schrittes und wippenden Ganges, unter Lachen und Rufen der Mitschüler_innen, durch den Flur trägt: Unter scherzhaften Drohungen, sie aus der Notausgangstüre über das Geländer des außen angebrachten Treppenabsatzes in den Hof zu werfen, hebt Patrick Nellina mehrmals über diese offene Türe, während Nellina lauthals lacht und schreit.

Die Geschlechterkategorie dient zusammenfassend den Schüler_innen bei der Klassen der Einteilung und Ordnung in der materiellen Verbindung zu Raum, Körper und Sprache im Einsatz von Geschlechterpraktiken. Geschlechterstereotype Vorstellungen werden dadurch reproduziert. Diese Schüler_innenpraktiken erfolgen in der Einhaltung der Geschlechterordnung entlang der binären Geschlechtergrenze, auch wenn dies nicht verabsolutiert werden kann für alle Schüler_innen und bestimmte Schüler_innen diese Grenze kontinuierlich ausloten. Die Sprachpraktiken von Sexualisierungen und Ironisierungen

durch Schülerwerden von Mitschülern als Form der männer- bzw. schülersolidarischen Komplizenschaft anerkannt. Somit dienen die angeführten sexualisierenden Sprachpraktiken als Element in der Etablierung eines männlichen Habitus, in welchem ausschließlich Schüler in sexualisierenden Sprachpraktiken keinen Statusverlust erfahren oder befürchten müssen (vgl. Budde 2005b: 183). Vielmehr können sie in der Anwendung dieser Sprachpraktiken soziales Kapital stabilisieren und ausbauen. Schülerinnen hingegen führen vor allem in Klasse 9b geschlechterstereotype bzw. weiblich konnotierte Körper- wie Kleidungspraktiken auf, in welchen ihnen Anerkennung von Schüler_innen sowie Ermahnungen von Lehrkräften zukommt. Dabei erfolgt zwar ein Kapitalgewinn und -ausbau, es werden jedoch weder Solidarisierungen von Schülerinnen als mögliche Form der Etablierung von Weiblichkeit festgestellt noch sind aufgrund des Ausbleibens schülerabwertender Praktiken Formen der Komplizenschaft möglich.

5.3 Sprechen über Geschlecht

In diesem Unterkapitel werden Formen des Sprechens über Geschlecht als soziale Praktik der Schüler_innen analysiert. Festgestellt werden die Formen der De-Thematisierung und der Entdramatisierung von Geschlecht, die die Versachlichung von Geschlecht, die Verschiebung der Geschlechterkategorie und Geschlechtersensibilität umfassen. Zudem wird im Sprechen der Schüler_innen Geschlecht als Leerstelle konstatiert.

5.3.1 De-Thematisierung von Geschlecht

Im Folgenden werden Formen der De-Thematisierung im Sprechen von Schüler_innen dargelegt. So dienen gegenwärtige Konzepte der Analyse von Geschlechterverhältnissen an Bourdieu anknüpfend der Analyse von Geschlechterpraktiken von Schüler_innen im Verhältnis zum sozialen Feld Schule und den dort vorliegenden Geschlechterdiskursen (vgl. Kapitel 2.1). Die Analyse der sozialen Praktik des Sprechens über Geschlecht stellt Formen von De-Thematisierung und Entdramatisierung von Geschlecht in den Interviewaussagen von Schüler_innen der Klasse 9b heraus. Interviewauszüge der Schülerin Sarah samt Interpretation werden vertiefend dargelegt, während die weiteren Schüler_innenaussagen in Form der zusammenfassenden Interpretation und einzel-exemplarischer Interviewausschnitte erfolgen (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 174).

I: Ähm, und so nochmal so auf eure, ja auf euren Klassenverband bezogen hmm hast du das Gefühl so Geschlechter werden gleichbehandelt so? (Sarah: lacht) Oder...? Also mal ganz offen gefragt.

Sarah: Also, man muss sich seinen Respekt verdienen. Das sag ich einfach mal ganz deutlich. Man wird schon also... Es ist jetzt' nich' so keine Ahnung, dass man in Kategorien eingeordnet wird. Wenn man sich halt mega kennt, dann wird keine Ahnung man schon miteinander nicht verglichen aber so Eigenarten des einen werden als spaßigen Anlass gebraucht oder so. Und naja, ds... Also ... (lacht) Man muss sich halt ... Gleichberechtigung, das is ziemlich schweres Thema (lacht). Also vor allem ... Ja ... (lacht) Also früher also war das bei uns inner Klasse immer so, dass die Mädels immer so quasi als schwach abgestuft wurden und ja keine Ahnung ... (I: mhm) Ich musste mich n paar Mal mit John prügeln bis das klar stand (lacht).

I: Ah, also auch von den Schülern quasi abgestuft meinst du?

Sarah: Ja, also die Jungs also vor allem jetzt' so halt die (I: oke) etwas äh selbstsicheren Jungs die war'n dann sehr... Ja, vielleicht n bisschen zu selbstsicher, denen musste man dann auch mal sagen okay ihr könnt auch verkacken ne, vor allem gegen mehr Mädchen. Ja und ja, das ja... (I: ja) War aber also... Sonst also ge- also eigentlich gleich behandelt, doch. Also, keiner wird irgendwie, weil er Mädchen oder Junge is irgendwie anders be- also einfach anders behandelt oder so, äh relativ gleich, ja.

I: Und von den Lehrkräften? Also (Sarah: mhm) Lehrern und Lehrerinnen, habt ihr das Gefühl hm die behandeln uns da relativ gleich oder gibt's da auch so hm...

Sarah: Also, an sich glaub ich doch, dass die uns gleichbehandeln, also wenn dann is das vielleicht ne unterbewusste Entscheidung oder so. Aber an sich is es glaub ich beides gleich. Also s is... Man muss sagen manche Lehrer haben vielleicht eventuell ein Lieblingsschülergeschlecht (lacht, I: mhm), aber das spiegelt sich dann in den Noten trotzdem nich' wider (I: aha, oke). Also zumindest hab ich's noch nich' gemerkt. Also das is einfach... man merkt es zwar vielleicht weil sonstwie aber es hat keinen Ausschlag. Leider Gottes verdient man sich hier durch Schmeicheleien nichts (I: lacht), sonst hätte ich überall ne eins (lacht). Nee also, ds ja, is (I: mhm) leider Gottes nich' in Noten wiederzufinden. Oder Gott sei Dank, kommt drauf an (lacht).

Schon im ersten Satz verweist Sarah auf eine notwendige Anstrengung: ‚Respekt‘ muss man sich ‚verdienen‘. Diese Anstrengung, so wird in den folgenden Sätzen deutlich, findet als Kampf, als körperliche Auseinandersetzung und als Form der Aushandlung statt. Geschlechtergleichbehandlung und ‚Gleichberechtigung‘ muss man sich erkämpfen. Sarah erwähnt jedoch ausschließlich den Kampf der Schülerinnen um diese Gleichbehandlung; ein bestimmtes Geschlecht, das weibliche, muss dies also erkämpfen. Schüler, so erklärt Sarah später im Interview, kämpfen ausschließlich untereinander um eine bestimmte ‚Rangordnung‘. Eine Rangordnung unter Schülerinnen oder mögliche andere

Kämpfe von Schülerinnen, wie Sarahs eigene Prügelei mit John, erwähnt sie nicht. Schülerinnen benennt sie als Gruppe gegen Schüler, die vor allem in ihrer Vielzahl im Kampf gegen Schüler gewinnen. Dies wird in der Aussage ‚denen musste man dann auch mal sagen: okay ihr könnt auch verkackten ne, vor allem gegen mehr Mädchen‘ deutlich, wobei hier wie auch schon zuvor, durch das Sprechen in der dritten Person Distanz geschaffen wird. Sarah fühlt sich aber gleichzeitig dieser Mädchengruppe zugehörig, was sich zuvor durch die Aufzählung ihrer Prügelei gegen John in der ‚Ich‘-Form äußert. Die Beziehungen oder Verhältnisse unter Schülerinnen hingegen thematisiert Sarah nicht.

Sarah stellt die von ihr gewonnenen Kämpfe als Ergebnis dar, durch welches sie einen gegenwärtigen gleichberechtigten Status als Schülerin innehat. Diesen Status hat sie in der Vergangenheit erfolgreich erkämpft, sodass sie nun gleichberechtigt ist. In der Darstellung dieser Kämpfe zeigt Sarah gleich mehrmals in den anschließenden Sätzen auf, dass sie nicht ungleich behandelt wird, trotz der zuvor berichteten Erfahrung von Ungleichbehandlung zwischen Schülern und Schülerinnen. In ihren Äußerungen zeichnet sich eine Ambivalenz ab: Sie hat zwar geschlechtliche Diskriminierung, mindestens Ungleichheit erfahren, diese benennt sie allerdings nicht als solche und nimmt sie als Betroffene nicht an. Sie handelt diese Situation mit sich selbst aus, indem sie zum einen die Gleichbehandlung bei gleichzeitigem Aufzeigen der Ungleichbehandlung und Entschuldigen dieser bekräftigt. Zum anderen betont Sarah die ihr zukommende Gleichbehandlung durch den ‚Verdienst‘ von Respekt, d. h. über eigene Leistung, individuelle Eigeninitiative und körperliche Stärke. Die Ambivalenz dieser Aussagen wird in Sarahs Eingeständnis deutlich, Gleichberechtigung sei ‚ein schwieriges Thema‘. Der generelle Widerspruch, Gleichberechtigung erst erkämpfen zu müssen und einen gleichberechtigten Status nicht qua Existenz innezuhaben, bleibt unerwähnt.

Sarahs Aussagen zeugen von einem bestimmten Vorwissen und Alltagswissen: Das Nutzen des Begriffes ‚Kategorien‘ lässt ein analytisches, mindestens reflektiertes Geschlechterwissen vermuten. Sie selbst fügt den Begriff der Gleichberechtigung ein, der ebenso auf Vorwissen verweist. Ihr Anfangswort ‚Also ...‘ verweist darauf, dass sie dieses Thema einleitet und sich Raum schafft, um es ausholend zu erläutern.

Dabei lassen Sarahs Äußerungen erkennen, dass sie selbst das Spiel durchschaut hat: Sie ist erfolgreich im Konkurrenzkampf um die im Klassenverband sich zu verdienende Gleichbehandlung. Offen bleibt, ob dieser Kampf von ihr ausschließlich gegen Schüler oder auch Schülerinnen geführt wird. Im Interview erwähnt sie allein einen Schüler. Ihre Aussage wird jedoch generalisiert in der Aussage ‚die Mädels‘ werden ‚so quasi als schwach abgestuft‘, was einer generalisierenden Ungleichbehandlung entspricht. Im Gegensatz zu diesem Kampf auf Schüler_innenebene ist Sarah überzeugt davon, dass Lehrkräfte die Schüler_innen gleichbehandeln. Sie räumt allerdings ein, Lehrkräfte haben auch

ein ‚Schülerlieblingsgeschlecht‘, dies äußere sich jedoch nicht in der Notengebung. Gleichbehandlung nimmt für Sarah somit ausschließlich auf der Unterrichtsebene, in der Benotung von Schüler_innen, Bedeutung ein und ist dort entscheidend. Auch erklärt sie, bis auf die Negation der Auswirkung auf die Benotung, nicht, wie sich das Vorkommen eines ‚Schülerlieblingsgeschlechts‘ äußert.

Sarahs Erzählfluss und ihre fast freudige Stimmung weisen darauf hin, dass sie diesen Kampf auf Schüler_innenebene gerne annimmt und diesem auch etwas Positives abgewinnt, indem sie in den ersten Zeilen auf ‚spaßige Anlässe‘ verweist, die die ‚Eigenarten‘ von Mitschüler_innen aufzeigen. Sarah sagt deutlich, sie sei durch ihre erfolgreichen Kämpfe genauso gut wie ihre Mitschüler. Innerhalb des aktuellen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses, in welchem weiterhin Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität im Sinne der *heterosexuellen Matrix* als Norm gelten, nimmt Sarah jedoch trotz des Erfolgs keine gleichberechtigte Position, z. B. in der beliebten Schülergruppe des Klassenverbands, ein. So zeigt sich in Unterrichtssituationen Sarahs Position im Klassenverband sehr deutlich, in welchen sie als auf der Leistungsebene sehr gute Schülerin zwar toleriert und zumeist akzeptiert wird, jedoch keineswegs als beliebte und erfolgreiche Mitschülerin Respekt erfährt. Vielmehr geben ihre Leistungserfolge einzelnen Schülerinnen und vielen Schülern Anlass, Sarah verbal zu demütigen und vor Mitschüler_innen bloßzustellen, sodass sie im Klassenverband eine Außenseiterposition einnimmt. Sarahs Erfolge in Kämpfen werden ausschließlich in den jeweiligen Momenten anerkannt, sie kann sich dadurch jedoch keine hohe soziale Position aneignen und kein soziales Kapital anhäufen. Diese Ambivalenz wird von Sarah nicht benannt. Sie folgt insgesamt einem Gleichheitspostulat, welches als Narrativ der Schule fungiert und Teilen des theoretischen Konzepts rhetorischer Modernisierung entspricht, das Gleichberechtigung bei essenzialistischer zweigeschlechtlicher Differenz formuliert. Zudem äußert sie Strategien der Individualisierung und individuellen Verantwortungsübernahme zur Aushandlung von Machtverhältnissen.

Sarahs Aussagen zeigen somit Dynamiken von Individualisierung und Leistungsbezug auf, die zur De-Thematisierung von Geschlecht im Sprechen über Geschlecht führen. Ihre erfahrene Geschlechterungleichbehandlung wird nicht als solche empfunden bzw. benannt, sondern relativiert durch eine erforderliche individuelle Kampfhaltung oder durch Durchsetzungsvermögen wie im Prügeln mit John.

Schließlich verweist Sarah auf die Nicht-Thematisierung von Sexualität innerhalb des Klassenverbands:

I: ich hab mich gefragt, wo so Themen wie Geschlechterbeziehung, Sexualität, Liebe, so dieser ganz breite Rahmen habt ihr den oder in welchen Bereichen habt ihr das mal behandelt in der Schule? Also ihr im Klassenverband?

Sarah: Wir hatten alle Bio (lacht), in der siebten, oder achten (lacht) keine Ahnung, sechste (I: mhm), weiß ich nich' mehr

I: Da war das Thema?

Sarah: Ja ja ja genau, und schon relativ ausführlich, also fast zu ausführlich. Ja und dann hatten wir's irgendwann nochmal, ich weiß von zwei Mal und dann hatten wir vor den Osterferien ja nochmal diesn Tag der äh mit dem äh (I: ja) von der mit den Studenten der medizinischen Hochschule und so, da kam das dann ja nochmal aufn Tisch. Also eigentlich sind... Wird das immer relativ diskret gehalten (I: mhm) also s äh ...

I: Kein Thema, über das du jetzt sonst noch (Sarah: nein) weiter gesprochen hast ...

Sarah: Nein, eigentlich nich', nein ...

I: Und im Unterricht war das ok oder dachtest du das is irgendwie nich' so?

Sarah: Also natürlich war's unangenehm ach nee aber ähm irgendwann hat man sich halt damit abgefunden okay wir müssen ds jetzt' bearbeiten (I: mhm). Ja manche Jungs ham sich ihren Scherz darauf daraus erlaubt ne gute Note zu kriegen (lacht). Also weil sie halt sich viel gemeldet haben und dann haben sie halt immer Lacher abbekommen. War vielleicht für ihr Ego gut aber auch für die Note (lacht, I: lacht)!

I: Also die ham gut mitgearbeitet quasi?

Sarah: Ja (I: lacht). Ja und ds is dann ... Aber ansonsten is ds Thema halt ... Hat bei uns in normalen Gesprächen einfach wenig zu tun (I: mhm, okay).

Sarah beantwortet die Fragen zu Sexualität auf der Unterrichtsebene, entsprechend der Ausgangsfrage der Interviewerin. Sie bleibt auch in den folgenden Nachfragen auf dieser Ebene mit Verweis auf das wenige Sprechen über dieses Thema ‚in normalen Gesprächen‘ unter Schüler_innen. Das Thema Sexualität werde ‚diskret gehalten‘, es scheint eine intime und private Angelegenheit Einzelner zu sein, dem außerhalb des obligatorischen Unterrichts kein Raum im Sprechen unter Schüler_innen zukommt. Die Besprechung im Unterricht sei ‚fast zu ausführlich‘. Sarah legt eine pragmatische Herangehensweise bezüglich der Notwendigkeit vor, dieses Thema im Unterricht zu besprechen, indem sie es zwar als ‚unangenehm‘, aber auch als ‚zu bearbeitendes‘ Thema bezeichnet. Die Aussage, ‚man habe sich halt damit abgefunden‘, zeugt von der auch Resignation beinhaltenden Pragmatik.

Wie in weiten Teilen des Interviews führt Sarah auch an dieser Stelle ihre Perspektive auf die Schüler und deren Verhalten an: Schülern sei es gelungen, durch häufiges Melden in diesem Unterrichtsthema sowohl Lacher als auch gute Noten zu bekommen. So gelingt es Schülern, nicht nur soziale Anerkennung von Mitschüler_innen zu erhalten, sondern neben dieser Anhäufung sozialen Kapitals auch institutionalisiertes kulturelles Kapital zu erhalten. Unklar bleibt an dieser Stelle, wieviel Sarah selbst in diesem Unterrichtsthema mitgearbeitet und eventuell gute Noten bekommen hat.

Am erwähnten Gesundheitstag arbeitete sie jedoch aktiv mit. Sarah, die während des Gesprächs oftmals eine geschlechterdifferenzierende Erzählweise des

Schulalltags und die Perspektive auf die Schüler einnimmt, stellt auch dieses Thema als von Schülern und Schülerinnen unterschiedlich behandeltes dar. Ihre Darstellung der guten mündlichen Mitarbeit von Schülern bezieht sich auf vorherige Schuljahre. Am (beobachteten) Gesundheitstag jedoch arbeiten zuvor-derst Schülerinnen aktiv und sehr interessiert mit, während Schüler durch diskreditierende Ausrufe und Störungen auffallen.

Sarahs Aussagen sind hinsichtlich ihrer Ansicht, Schüler und Schülerinnen seien gleichberechtigt, doppelt interessant, denn sie verbleiben auch in der Darstellung der Nicht-Thematisierung von Sexualität im Schulalltag in einer klaren Orientierung an einer geschlechterdifferenzierten und -differenzierenden Perspektive. Gleichberechtigung scheint somit in Sarahs Perspektive stets innerhalb (zweigeschlechtlicher) Geschlechterdifferenzen verwirklicht. Bezeichnend sind in dem dargestellten Interviewausschnitt die im Gegensatz zum restlichen Interview recht kurzen Antworten Sarahs und ihr Nicht-Benennen von Sexualität oder Beziehungen. So nutzt sie durchgängig das Wort ‚das‘ oder ‚das Thema‘ als Abstrahierung und Distanzierung, was Sarahs ausschließlich an dieser Interviewstelle vorliegenden Erzählstil kurzer Antworten sowie die Privatheit des Themas Sexualität untermauert.

Während in Sarahs Bericht das Erkämpfen einer gleichberechtigten Stellung im Klassenverband als paradoxe Gleichzeitigkeit von betonter Gleichbehandlung und erfahrener Ungleichbehandlung aufscheint, sind in Interviewaussagen von Simon und Kora sowie von Patrick und Navid, die jeweils zu zweit Interviews gaben, Formen der Versachlichung sowie der Verschiebung der Diskriminierungsebene als De-Thematisierung von Geschlecht ausgeführt. Gleichberechtigung wird dabei auf andere Formen der Ungleichbehandlung ausgeweitet und beispielhaft angeführt, was das Sprechen über Geschlecht und geschlechtliche Gleichberechtigung teilweise erst eröffnet, jedoch auch erschwert und de-thematisiert.

Simon und Kora

I: Wie würdet ihr denn die Schule hier beschreiben, wenn ihr so in zwei Sätzen sagen müsstet?

Simon: Eine sehr freie Schule. Man kann hier sehr viel selber machen eigentlich.

Kora: Okay, also im Negativen, ähm, hier wird sehr drauf geachtet, also ich finde das bei den Mädchen vor allen Dingen, so, also wie dein Ruf oder so ist. Du musst da schon, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll, also aufpassen, wie man sich anzieht oder wie, oder was man redet, finde ich schon, jaaa [lacht] schon extrem. Positiv ist, dass man hier so in kleineren Gruppen bleiben kann. Also man muss jetzt nicht mit jedem hier total gut befreundet sein und immer überall was machen. Man kann auch schon so seine Sachen aussuchen, mit denen man die Zeit verbringt oder nicht.

Kora geht anfangs auf den ‚Ruf‘ von Schülerinnen ein und benennt es als negativ, dass ‚du‘ ‚bei den Mädchen‘ darauf achten musst, wie ‚man‘ sich kleidet und spricht. Damit weist Kora den Schulraum als geschlechterspezifischen Raum aus, in welchem sie als Mädchen ein bestimmtes Verhalten einnehmen muss, um ihren (guten) Ruf nicht zu verlieren. Sie fügt daraufhin ihr positives Bild der Schule an, in kleinen Gruppen bleiben zu können, was darauf hindeutet, dass sie trotz des erwähnten Negativen für sich gute soziale Beziehungen hat und sich wohl fühlt. Simon gibt an, eine ähnliche Meinung zu haben, führt diese jedoch nicht aus, sodass der hier von Kora eröffnete geschlechterdifferente Blick auf Schülerinnen bleibt.

Auch hinsichtlich ihres Klassenverbands verbleiben die beiden in einem geschlechterdifferenten Blick, was an ihrer eigenen Einordnung zu dieser bestimmten eingeordneten Position als Schüler oder Schülerin liegen kann: Während Simon von Konflikten zwischen Mitschülern berichtet, in welchen sich ‚geneckt‘ wird, weist Kora auf ‚Zickereien‘ und Lästereien zwischen Mitschülerinnen hin und nutzt somit eher abwertende, negativ konnotierte Bezeichnungen vermeintlich weiblicher Kommunikationsbeziehungen.

Anschließend weisen die beiden auf den durchgeführten Unterricht zu den Themen Verhütung und Geschlechtskrankheiten des Gesundheitstags hin und ordnen dies innerhalb des Curriculums ein. Simon weist das Thema Sexualität schließlich als privates aus, dass ‚man am besten selbst rausfindet‘. Kora wiederum greift das Thema auf, indem sie ihren eigenen Beziehungsstatus und die Beziehungssituationen im Klassenverband erläutert und damit dem eigenen Beziehungsstatus eine Relevanz für das Interesse am Thema zuspricht. Dabei sind sowohl Kora als auch Simon der Meinung, unter Schüler_innen werde über das Thema geredet und dies könne bis hin zu Grenzverletzung gehen, was sie beide verurteilen. Ihre Aussagen sind abstrakt und versachlicht, bei gleichzeitiger Betonung des Themas als privates und sensibles:

I: Und gibt es für euch sonst an diesem Gesundheitstag oder auch, wenn ihr Unterricht hattet, war aber okay, dass ihr das zusammen gemacht habt als Klasse und nicht in Geschlechtergruppen?

Kora: Nee, das ist ...

Simon: Ich finde das besser so.

Kora: Ja, das ist auch irgendwie bei uns nicht mehr so, nee, du bist ein Junge, iih. Das ist so ... Ja, ist witziger, weil vor allen Dingen, manche, wenn die Mädchen das manchmal besser können als die Typen es eigentlich machen sollten, aber ich finde auch, dass man vielleicht mal eine Projektwoche mit Sozialem durchführen könnte, weil Mobbing ist ja so, was weiß ich, so mit 16, 15, vor allem für die 15-jährigen Mädchen, wie er gerade gesagt hat, trifft, glaube ich, mehr zu, also trifft es die meisten, wenn man über sie schlecht redet, unter den Mädchen ist das ja sehr verbreitet. Dann könnte man vielleicht, sowas wie, mmh es gibt... Manchmal ist es so, dass es Menschen gibt, die Prob-

leme haben und da sollte man vielleicht so eine, wie soll ich das sagen, so eine Woche machen, wo die Menschen jetzt das nicht sagen, ich habe ein Problem – das würde keiner sagen – aber wo man in der Klasse darüber redet und irgendwie so n bisschen damit besser umgeht als so haha, du, was weiß ich, du ... nicht. Weil manche wissen es das auch gar nicht, glaube ich, wie es diesen Personen dann in dem Moment geht. Deswegen würde ich das mit dem Sozialen gerne noch mal machen.

[...]

Kora: Das war in der Siebten, [Simon: das war ganz kurz] das war ganz kurz, das war eine Woche, Cyber-Mobbing, und das war dann so ... [...] Aber das war dann auch wieder so früh. Als ob in der Siebten irgendjemand, das kann schon passieren, aber das ist so, ja, ich glaube, es würde kein zwölfjähriges Mädchen Selbstmord ... also könnte schon passieren, aber mit 15, 16 würde es schon mehr zutreffen, weil es einfach in dieser Zeitspanne einfach schlimmer für einen, glaube ich, ist.

Kora und Simon beteuern, dass sie den gemeinsamen Sexualkundeunterricht bevorzugen. Kora bezeichnet den Unterricht als witziger, weil Schülerinnen im Unterricht besser seien als Schüler. Hier wechselt sie zu dem jugendlichen Sprachgebrauch nahestehenden Begriff ‚Typen‘.

Kora äußert den Wunsch einer ‚Projektwoche mit Sozialem‘ und führt aus, Mobbing betreffe gerade Schülerinnen und werde von diesen ausgeübt. Über Schülerinnen werde ‚schlecht‘ geredet. Ihre Aussage ‚unter den Mädchen ist das ja sehr verbreitet‘ weist das Mobbing als spezifisches Phänomen von Schülerinnen aus. Sie wechselt im nächsten Satz jedoch zu den geschlechtsneutralen Begriffen ‚Menschen‘ und ‚Personen‘, was das zuvor aufgemachte weiblich konnotierte Mobbingthema nun verallgemeinert. Koras eigene Position ist dabei die der Expertin, sie zeigt sich weder als von Mobbing Betroffene noch als Mobbing ausübende. Kora spricht sich, nachdem sie ihr Wissen dargelegt hat, abermals für eine Projektwoche aus. Denn diese schärfe Empathie sowie Bewusstsein und Sensibilität für dieses Problem, welches Simon und Kora geschlechterspezifisch und als Form von Mobbing aufgrund des Schlecht-Übereinander-Redens über Schülerinnen verstehen. Kora führt schließlich das Alter von 15 oder 16 Jahren als entscheidend für diese Woche an. Ihr Verweis auf Selbstmord unter 12-jährigen Schülerinnen verstärkt die Ernsthaftigkeit und hohe Bedeutung, die sie diesem Thema zukommen lässt.

Bezeichnend ist, dass die beiden ein höchst sensibles und emotionales Thema in Worten und Maßnahmen des Curriculums bearbeiten und sachlich darüber reden. Emotionalität, von Kora auch als das ‚Soziale‘ beschrieben, wird abstrakt formuliert und verhandelt. Dies verweist auf eine Leerstelle im Sprechen über Emotionen bei Schüler_innen, was ebenso zum Geschlechterthema aufscheint. Schließlich wird die anfangs formulierte Frage der Interviewerin nach Präferenzen für phasenweise geschlechtergetrennten Unterricht nicht ausgiebig beantwortet, sondern eher zügig abgehandelt und stattdessen Mobbing und

mögliche Aufklärungswege als Form einer Bearbeitungsstrategie des Mobbing thematisiert. Die Möglichkeiten der Besprechung dieses Thema, in Form einer Projektwoche, erscheint wichtiger als die Reflexion über eine mögliche geschlechtergetrennte Unterrichtung solcher Themen.

Kora und Simon sind freundschaftlich miteinander verbunden. Kora ist zudem mit einigen Schülern des Klassenverbands gut befreundet und weitaus öfter als andere Schülerinnen in geschlechtergemischten Gruppengesprächen in Pausen involviert. Auch Simon ist weniger fest bestimmten Peer Groups des Klassenverbands zuzuordnen denn einige seiner Mitschüler_innen. Insofern ist das gemeinsam geführte Interview der beide kein ungewöhnliches Zusammenkommen. Deutlich wird jedoch, wie beide aus unterschiedlichen Geschlechterpositionen als Schülerin bzw. Schülern sprechen.⁸³

Patrick und Navid

In den Aussagen von Patrick und Navid erfolgt der Zugang zum Thema Geschlechtergleichheit durch das Anführen einer weiteren Ungleichheitsdimension:

I: Und auf eure Klasse bezogen, habt ihr das Gefühl, da sind irgendwie Mädels und Jungs erst mal gleichberechtigt, also werden irgendwie auch gleich angenommen im Unterricht oder habt ihr das Gefühl, da wird irgendwie auch ungerecht behandelt oder so?

Patrick: Ich würde sagen, ich weiß es nicht.

Navid: Mal so, mal so [lacht]

Patrick: Ja, mal so, mal so, genau. Ich weiß nicht, ich kann es nicht beurteilen.

Navid: Manchmal, zum Beispiel, John ist ja sehr dunkelhäutig und manchmal sagt er zu uns, er wurde irgendwie anders behandelt von einer bestimmten Lehrerin als wir und ja, ich finde halt, das darf halt nicht sein, weil auch bei Mädchen, zum Beispiel, Jungs schreiben ja nicht so viel wie Mädchen und wenn Mädchen eine Aufgabe kriegen oder wenn wir eine Aufgabe kriegen, dann haben Mädchen nach zwei Minuten das Blatt voll und wenn bei Jungen da nur zwei Sätze stehen. Und ich finde halt, dann sollte man entweder ein bisschen mehr Zeit geben oder einfach nicht halt immer sofort so rummeckern und irgendwas bestrafen, Hausaufgaben extra geben, wenn man was nicht gemacht hat. Ja.

Patrick und Navid beantworten die Frage nach Gleichberechtigung und ungerichteter Behandlung aufgrund des Geschlechts nicht direkt. Navid beginnt am Beispiel der ungleichen Behandlung Johns, seine Sichtweise auf die Ungleichbehandlung durch Lehrkräfte darzulegen und ruft diesbezüglich die Kategorie

83 Zur Geschlechterposition der Forscherin und damit einhergehenden Einsichten bezüglich der Feldforschung vgl. Kapitel 3.

race auf. Schließlich erklärt Navid, wie Schüler und Schülerinnen unterschiedlich im Unterricht arbeiten und dass die Behandlung dieser Unterschiedlichkeit durch Lehrkräfte nicht gerecht sei. Der Zugang zur Geschlechterthematik erschließt sich somit über eine weitere Diskriminierungsebene. Das Beispiel des Schreibtempos wird dabei geschlechterdifferent und im Bereich der Didaktik und des Unterrichts ausgeführt. Navid führt dies weiter aus, indem er geschlechterdifferentes Verhalten im Unterricht, Schülerinnen seien ‚fleißiger‘ und Schüler ‚faul‘ und bekommen nichts ‚gebacken‘, generalisiert. Diese Generalisierung erfolgt neben der Geschlechterdifferenz auch anhand des Alters, d. h. biologischer Faktoren:

I: Und da seht ihr dann schon einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen?

Patrick: Mädchen und Jungs eigentlich nicht. Also ...

Navid: Ich finde, ich würde sagen, Mädchen sind auf jeden Fall fleißiger. Definitiv. Jungs sind faul und kriegen nichts gebacken so. Wenn einer sagt, komm mal, dann geht dem direkt schon die Faust ab und Mädchen, die schreiben und ja, wollen was erreichen und Jungs sind halt noch kindisch und zurückgeblieben [lacht]. Nee, ich glaub, ist wirklich so.

Die Mädchen sind schon 18, während wir gerade noch zwölf sind so.

Navid setzt Schüler und Schülerinnen in ein Altersverhältnis von 18 zu zwölf und erklärt so das unterschiedliche Verhalten im Unterricht. Patrick gibt wieder, dass Lehrkräfte dies wohl erkennen, ihr Handeln diesbezüglich jedoch nicht offenlegen. Geschlecht wird hier von den beiden Schülern biologisch und binär different verstanden, der Zugang zur Reflektion über Geschlecht erfolgt dabei über eine weitere Diskriminierungs- und Zuschreibungsdimension.

5.3.2 (Ent-)Dramatisierung von Geschlecht

Formen der (Ent-)Dramatisierung von Geschlecht zeigen sich nicht nur bei Lehrkräften (vgl. Kapitel 4.3.3), sondern auch im Sprechen der Schüler_innen. Leitfadengestützte narrative Interviews machen zwar nur einen geringen Teil des Materialkorpus aus, ihnen kommt jedoch in Bezug auf diese Form des Sprechens ein relevanter Anteil zu. Dabei beinhaltet das Erfragen von wahrgenommenen Unterschieden und Gemeinsamkeiten aufgrund des Geschlechts seitens der Interviewerin zwar schon das Element der Dramatisierung. Es ermöglicht jedoch auch erst die Möglichkeit der reflektierten Darstellung der Geschlechterverhältnisse seitens der Interviewten.

Im Sprechen über Geschlecht von Schüler_innen in entdramatisierenden Formen erfolgt gleichzeitig ein Aufrufen von geschlechterdifferenten Zuordnungen, Stereotypisierungen und Dramatisierungen dieser Differenzen (vgl. Kapitel 2.1). Schüler_innen nutzen unterschiedliche Zugangsstrategien zum Thema Geschlecht,

wie etwa die Reflexion eigener, auch geschlechtsunabhängiger Ungleichheitserfahrungen und die Einordnung der Ungleichheitserfahrungen in den schul- und klassenverbandsspezifischen Kontext.

Simon und Kora

I: Dann hab ich noch eine Frage zum Thema Geschlechtergleichheit. Habt ihr das Gefühl, bei euch in der Klasse oder generell, werden Mädels und Jungs gleichbehandelt?

Simon: Ja, wir werden gleichbehandelt.

Kora und Simon geben wieder, sie werden an der Schule als Schüler und Schülerinnen gleichbehandelt. Kora selbst ist erstaunt über Simons Antwort, die beiden stimmen jedoch mehrmals überein und Simon schließt mit ‚alles so, wie es soll‘. Diese Aussage lässt einerseits Zufriedenheit erkennen, andererseits auch offen, wie genau diese Gleichbehandlung aussieht oder anhand welcher Faktoren Simon dies beurteilt, da er dies nicht erläutert. In ihren Ausführungen zum Nebeneinandersitzen und zur Raumeinnahme wird deutlich, dass eine Entwicklung innerhalb des Klassenverbands stattfand, sodass nun ‚alle bei jedem irgendwie mal rumsitzen können‘ (Simon). Kora relativiert schließlich ihre Aussage der ‚zwei besten Freundinnen‘ und öffnet ihren Freund_innenkreis hin zu ‚jedem‘ in der Klasse: Zwar habe sie beste Freundinnen, aber sie sei auch mit anderen, auch Schülern, befreundet. Es findet somit eine Geschlecht entdramatisierende Darstellung von Freund_innenschaften im Klassenverband statt, bei gleichzeitigem Festhalten an ‚besten Freundinnen‘. Untermauert wird an dieser Stelle auch das Klassennarrativ der guten Klassengemeinschaft, die zusammenhält und sich gut versteht (vgl. Kapitel 4.2.3). Finn nimmt diesbezüglich eine differenzierte Position ein:

Finn

I: Ja. Ich hab noch ein paar Fragen zu eurer Klasse. Wie würdest du denn den Klassenverband beschreiben, also haltet ihr dort zusammen, versteht ihr euch alle gut untereinander?

Finn: Also bei uns gibt's komischerweise nich' diese, diese Gruppen so, diese Cliquen, die immer mitenander abhängn. Also meistens man hat halt so seine zwei drei besten, aber echt man hat gar nich' solche Cliquen mit denen man immer rumhängt. Es gibt auch gibt auch bei uns Außenseiter. Also (I: mhm) irgndwie Leute die sich... Es gibt Leute die werden nich' irgendwie integriert äh in diese in diese Klassen. Die häng dann auch komischerweise immer mitenander ab. Also ich hab mit keinem von denen irgendwie ein Problem aber naja die werden auch nich' richtig integriert, aber es gibt auch so zwei Leute die die integrieren sich auch einfach gar nich. Die denen die intressiert das nicht (I: mhm). Ja aber ansonsten ja wir halten würd ich schon jetz' nich' übermäßig gut zusamm'n, aber ei- eigentlich also ich sag mal so in meiner alten Klasse war es besser,

glaub ich. Also halt in meiner alten Klasse war die Klassengemeinschaft deutlich besser und ja.

[...]

I: Hm und siehst du da Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei euch? Also versteht ihr euch gleich gut oder

Finn: Ja eigentlich schon. Ich weiß (lacht), mir is aufgefallen dass in meiner alten Klasse, kenn ich glaub... Also meine erste Erfahrung war, als ich hier in die siebte Klasse reingegangen bin, dass die alle noch viel kindischer und verklemmter und sowas alles sind. Ähm aber mittlerweile is das is das auch nich' mehr wirklich so. Ich hab auch immer noch viel Kontakt zu meiner alten Klasse und ja, die sind... Die meisten von denen sind weiter als (I: mhm) hier. Ich komm ja vom Gymnasium und weiß nich' woran das liegt, aber ja (I: mhm).

Finn bricht hier mit dem Klassennarrativ, indem er auf Außenseiter und einen weniger guten Zusammenhalt im Vergleich zu seiner alten Klasse an einem Gymnasium hinweist. Die Frage zu unterschiedlichem Umgang von Schülern und Schülerinnen beantwortet Finn geschlechtsübergreifend und zieht abermals einen Vergleich zu seiner alten Klasse. Diesen Vergleich macht er fest an einem vermeintlich allgemeinen biologisch-sozialen Entwicklungszustand, den er in Begriffen von ‚verklemmt‘ und ‚kindisch‘ beschreibt. Finn grenzt sich mit dem mehrmaligen, betonenden Bezug während des Interviews auf seine ‚alte Klasse‘ und die durchgängig positivere Darstellung dieser Klasse von den Schüler_innen der 9b ab. Er führt dabei keine geschlechterdifferente Erklärungen bezüglich des Verhaltens an, sondern bezieht sich generalisierend auf die Klassengemeinschaft, was an dieser Stelle als Entdramatisierung von Geschlecht im Sprechen über Geschlecht fungiert. Patrick und Navid hingegen nehmen eine unterschiedliche geschlechterdifferente Position zu Schülern und Schülerinnen ein:

Patrick und Navid

I: Ich war jetzt vor den Osterferien bei eurem Gesundheitstag dabei. Da wurde ja das Thema Geschlechtskrankheiten behandelt und ich habe mich gefragt, habt ihr das nicht auch schon mal im Unterricht behandelt?

Patrick: Ja, haben wir, aber in der fünften, sechsten Klasse ...

I: Fünfte Klasse, sechste Klasse.

Patrick: Aber entweder es wurde von uns nicht ernst genommen und dem Lehrer war es einfach nur peinlich, das weiter zu unterrichten und der hat gleich das nächste Thema drangenommen. Hatte ich wirklich das Gefühl, dass der Lehrer ...

Navid: Wir haben keine Arbeit drübergeschrieben und gar nichts drüber gemacht.

Patrick: Der hat das nur schnell abgeschlossen. [Navid: ja]

[...]

Navid: Ich glaube, Mädchen reden da nicht so darüber, was sie tun. Bei Jungs, so, kennt man so, jo, ich hatte letzte Woche ein Mädchen, das, die ist (?) oder so [unverständlich]. Weißt du, das ist halt für die wichtig so, dass man ein Mann ist oder so. [Patrick: die brauchen das] Die brauchen das einfach so. Bei Mädchen glaub ich, ist das nicht so.

Patrick und Navid stellen anfangs das peinlich berührte Abhandeln des Themas Sexualität seitens einer Lehrkraft dar. Das von den Schülern so erfahrene Verhalten der Lehrkraft weist dieses Thema als ungewöhnliches, besonderes und schnell abzuschließendes aus, was sich im Unterricht, in welchem Schüler vermehrt Späße machen und sexualisierte Kommentare äußern, widerspiegelt.

Die Aussage, sie haben ‚keine Arbeit drübergeschrieben‘, verweist auf das Thema als eines, das keiner Leistungsbewertung bedarf und einer Unterrichtslogik entsprechend weniger ernst genommen wird. Schließlich weist Patrick darauf hin, er halte das Thema für ein ‚notwendiges‘, was gleichzeitig einer Entdramatisierung und einer Versachlichung entspricht. Navid nimmt dies als Aufhänger, Patrick zu necken, reflektiert kurz darauf jedoch sein Verhalten als geschlechtertypisches, denn beide Schüler sind überzeugt, an dieser Gesprächsstelle hätten ‚Schülerinnen nicht gelacht‘. Schließlich führt Navid seine Meinung zum Reden über Geschlechterbeziehungen aus. Schülerinnen redeten nicht ‚so darüber, was sie tun‘. Schüler jedoch sprechen davon, ein ‚Mädchen gehabt zu haben‘ und dies sei wichtig, um ‚ein Mann zu sein‘. Patrick und Navid bestätigen, diese ‚brauchen‘ das, wobei sie sich selbst von dieser Gruppe Männer hier im Sprachgebrauch durch ‚die‘ distanzieren, mindestens nicht direkt miteinschließen. Diese Distanziertheit und das Reden von ‚Mädchen‘ und ‚Jungs‘, ohne in ein ‚wir‘ zu fallen, lässt eine Abgrenzung und eventuell auch eine Distanz zum Thema als mögliche Versachlichung zu. Ebenso weist sich Navid so als Experte in diesem Thema aus. Geschlechterbeziehungen werden zudem durch die Beschreibung des ‚Mädchen-Habens‘ heteronormativ und hierarchisch dargelegt. Die Aussage ‚die brauchen das‘ fügt zudem eine Naturalisierung von männlichen und gleichzeitig sexuellen Bedürfnissen sowie im ‚Haben‘ die Bestätigung des Mannes in Besitz von Frauen an. Diese Bedürfnisse seien bei Mädchen nicht so.

Gerade die gegenüber der Interviewerin geäußerte Expertise ist an dieser Stelle nicht ohne die vorliegenden Geschlechterverhältnisse von Interviewerin und den beiden Schülern zu analysieren. So verfügen die Schüler hier einerseits über Expertenstatus auch aufgrund ihrer Geschlechterposition und legen ihre Expertise der Interviewerin, welche diese Erfahrung qua Geschlechterposition so nicht erlebt, dar. Andererseits verweist dies auf eine vertraute Gesprächsatmosphäre trotz des Generationen- sowie Statusunterschieds von schulexterner weiblicher Erwachsener und jugendlichen Schülern. Ebenso ist jedoch zu vermuten, dass die Geschlechtergrenze hier gerade durch die dargestellte Expertise gewahrt und gefestigt wird und das Interview mit einem männlichen Erwach-

senen unterschiedlich ausgestaltet worden wäre. Die Gesprächsatmosphäre von Expertise und Vertrautheit setzt sich im Gesprächsverlauf fort:

I: Und habt ihr das Thema noch mal im Unterricht?

Patrick: Ich weiß nicht. Ich denke schon in der Zehnten, glaube ich, ja.

Navid: Ich weiß nicht. Ich ... wenn das wieder die gleiche Lehrerin, die mit uns das in der Sechsten gemacht hat, wird es kritisch [lacht].

I: Könntet ihr euch vorstellen, dass das sinnvoll wäre, wenn das geschlechtergetrennt unterrichtet wird?

Patrick: Ham die ja gemacht. Wir haben zwei Gruppen gemacht, ja. Die Jungs hatten irgendwie gemacht, wie man Kondome aufzieht und die Mädchen, wie man Tampons reinstecken kann oder so? [Navid: ich weiß es nicht mehr genau; lacht]. Aber [lacht] die wollten halt so die Intimfragen wollten die halt in Mädchen- und Jungsgruppen einteilen ... Da hatten die irgendwie n Jungs-, als nen männlichen Lehrer dazu geholt und dann haben sie es irgendwie in zwei Gruppen gemacht. Also mir fiel das nicht schwer, mir wäre das natürlich egal gewesen, [Navid: mmh, ja] aber ich glaube, die Mädchen fühlen sich so wohler. [Navid: ja]

I: Und für euch war das aber eigentlich nicht so wichtig, dass das so aufgeteilt wird?

Patrick: Halt, wie nennt man das? Das gehört zum Leben dazu, das Thema.

Navid: Ja, normal.

Patrick: Ich finde halt, eigentlich finde ich es völlig normal, dass man in dem Alter über dieses Thema lacht, aber ...

Navid: Ja, weil, auch so durchschnittlich hat man in dem Alter auch so sein erstes Mal, so wahrscheinlich, und ich find's wichtig...

Patrick: (macht's das wichtig dabei?).

Navid: Ja, natürlich, aber ich meine nur, mit 15, 16 ist so der Zeitpunkt, also Durchschnitt.

Patrick stellt den erfolgten, teils geschlechtergetrennten Sexualkundeunterricht dar. Ersichtlich wird durch sein mehrmaliges Beteuern, das Thema und der Unterricht seien ‚notwendig‘ und ‚gehören zum Leben dazu‘, dass er eine sachliche, rationale sowie entdramatisierende Perspektive einnimmt.

Patrick's Erklärung zu geschlechtergetrenntem Unterricht markiert die Schülerinnen als Gruppe, die den gemeinsamen Unterricht unangenehm erleben könnte, während Patrick und Navid betonen, dieser Unterricht sei ‚normal‘ und ‚falle nicht schwer‘. Patrick weist zudem darauf hin, es sei normal, in dem Alter über das Thema zu lachen. Die beiden grenzen sich somit ab von denjenigen Schülerinnen und eventuell auch Schülern, die im Besprechen des Themas Hemmungen haben. Sie präsentieren sich als Schüler, die rücksichtsvoll gegenüber Mitschülerinnen auftreten, denn ‚die Mädchen fühlen sich so wohler‘. Sie selbst haben keine Probleme, das Thema zu behandeln. Dieses Verhalten reproduziert das Geschlechterstereotyp von Rücksichtnahme auf Mädchen bzw.

Frauen, ohne explizites Wissen darüber, ob dies gewünscht oder erforderlich ist.

Ihre Aussagen ergänzen die Feldbeobachtungen während des Gesundheitstags und geben eine weitere Perspektive wieder. So geben Feldprotokolle Lachen und Albernheiten von Schülern, dezidiert von Patrick und Navid, wieder und weisen den Gesundheitstag als Projekttag aus, welcher wesentlich durch die aktive Mitarbeit und das Interesse von Schülerinnen gestaltet wurde.

Samira und Naila

I: Dann hab ich noch Fragen eher so zum Umgang miteinander. Ähm findet ihr, was Geschlechtergleichheit angeht und Mädchen und Jungen, werdet ihr gleich behandelt an der Schule oder habt ihr das Gefühl das is ganz unterschiedlich wie man miteinander umgeht?

Samira: Also ich ich finde eigentlich alle werden gleichbehandelt. Aber die Jungs sagen immer die Mädchen werden besser behandelt. Ich weiß nich', vielleicht kommt ds denen so vor, vielleicht stimmt des auch ...

Naila: (...?) die verhalten sich einfach schlechter und deshalb, und das ist (...?) selbst, das sie anders behandelt (...)

Samira: Ja, also sie machen halt sag ich jetzt mal die bauen halt mehr Scheiße (I: hm), und fallen deswegen auch mehr auf und deswegen werden sie äh schlechter behandelt. Also nich' schlechter behandelt, sondern ähm bekommen halt Konsequenzen dafür und ähm es gibt aber auch Lehrer die dich einfach nich' mögen und ähm die dir dann halt einfach Unrecht tun (I: ja). Also ds hab ich selber auch mitbekommen und ja.

Samira und Naila sagen aus, sie werden gleichbehandelt. Sie verweisen dabei auf Schüler, die sagen, die Schülerinnen werden besser behandelt, und erklären schließlich das ‚schlechtere‘ Verhalten der Schüler, das ‚mehr Scheiße bauen‘, als ursächlich für deren unterschiedliche Behandlung. Samira fügt jedoch ein, dass Lehrer auch bestimmte Schüler ‚einfach nicht mögen‘ und dann ungerecht zu diesen seien. Gleichbehandlung findet somit bis auf Ausnahmen durch Lehrkräfte laut den beiden Schülerinnen statt. Schüler tendieren zu einem unangemessenen Verhalten, was zu einer bei Schülern gefühlten, von Naila und Samira jedoch negierten Ungleichbehandlung führt. Samira betont, dass Schüler und Schülerinnen gemeinsam Zeit verbringen und sie das Reden in der Gruppe als ‚normal reden wie unter Mädchen‘ erlebt. Einzig bei spezifischen, geschlechtsbezogenen Themen wie der Periode redeten Schülerinnen ‚nicht so offen‘ mit Schülern.

Schließlich fügt Naila hinzu, Schüler erzählen ihnen von Problemen und die Schülerinnen ‚helfen‘ dann. Dies lässt Schülerinnen in der Position helfender Schülerinnen erscheinen sowie Schüler als hilfsbedürftig, was Naila in entgegengesetzten Positionen nicht erwähnt oder ausführt. Damit wirkt ihre Ausfüh-

rung auch als ein stereotypes Geschlechterbild von sozialen, helfenden Schülerinnen, die eine bestimmte, ungleiche Positionen im Geschlechterverhältnis einnehmen. Ihr Aussage spitzt sie zu im Vergleich der Klasse als ‚Familie‘, in welcher ‚jeder jedem was erzählt‘, was das Klassennarrativ guter Gemeinschaft untermauert. Naila und Samira grenzen ihre Klassen schließlich von ‚anderen Klassen‘ ab: In anderen Klassen gebe es ‚Gruppen‘, zu welchen man ‚gehören muss‘. Die eigene Klasse 9b habe ein ‚viel besseres Verhältnis‘, was die zuvor dargestellte Gleichbehandlung und der als Gemeinschaft erlebte Zeitvertreib meint. In Samiras Aussage ‚das ist dasselbe Verhältnis‘ bezieht sie sich schließlich auch auf die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe, die in der 9b nicht zu weniger Kontakt untereinander führt, stattdessen wird die Gemeinsamkeit aller im Klassenverband, unabhängig von (geschlechtlichen) Zuschreibungskategorien betont. In Nailas anschließender Aussage ‚Ich bin auch voll stolz drauf wird zudem die Identifikation mit und die Identität über die Klasse deutlich, denn sie empfindet ein starkes Gefühl von Zufriedenheit mit der Klassengemeinschaft. Stolz bezieht sich hier auf das Erschaffen dieser Gemeinschaft und das Arbeiten an guten Beziehungen untereinander. Diese Gemeinschaft wurde schließlich auch ‚erarbeitet‘ durch das Sozialtraining im siebten Schuljahr im Zuge des Mobbingfalls im Klassenverband (vgl. Kapitel 4.2.3). Das Klassennarrativ wird hier somit auch in bzw. mittels der Affirmation von Geschlechtergleichheit im Verhalten zwischen Schülern und Schülerinnen bestätigt und durchzieht den weiteren Interviewverlauf:

I: Dann hab ich noch die Frage, ob ihr das Thema Sexualität, oder auch Beziehungen, alles was damit zu tun hat, habt ihr das mal in der Schule behandelt?

Naila: Ja, klar, wir hatten Sexualkunde in Natur (I: okay) und auch mal... Wir hatten sogar mal Sexualkunde in der Grundschule, da war... Also da warn die meisten jetz' noch nich' da aber s gab's auch schon in der Grundschule. Da wurde jetz' nich' so präzise besprochen wie (I: mhm) wie jetzt in der hm Großgebäude genau, aber ja das is eigentlich... Klar, man macht da... Jungs hauptsächlich machen da immer so Witze drüber oder Späße so

Samira: Aber wir wissen, dass die das nich' ernst mein' weil eigentlich is jeder anständig von unsrer Klasse was ds angeht. Und ähm wir hatten jetz', vor paar Wochen war das, äh Studenten da, die ham mit uns ähm (Naila: über Verhütungsmittel) ds Thema besprochen (I: mhm). Verhütungsmittel und auch was man so von dem man denkt, dass nix passieren könnte, was das für Folgen haben kann und alles. Das ham wir miteinander besprochen, aber das war uns allen schon relativ bewusst, weil (I: mhm) ... Wir sind da halt einfach wie gesagt schon alle anständiger was ds angeht. (Naila: Ja) Es is immer dieses „oh ha, haram“

Naila: Ja genau

[...]

Samira: Ds war halt so n Parcour und dem einen Mädchen war's halt unangenehm (Naila: Ja) und deswegen konnten wir

Naila: Und wir haben die dann auch unterstützt, sie wollte auch am Anfang gar nich' nur mit den Mädchen dann halt im Raum laufen aber die ham dann alle gesagt „ja, mach, mach“ und dann is sie halt gelaufen. Also is dann den Parcour gelaufen und ja (I: mhm). Ds is wieder so n gutes Beispiel für unsre Klassengemeinschaft als Familie.

Samira: Andre hätten die jetzt' zum Beispiel n Stück ausgelacht also (Naila: ja) ... Wir ham ja auch diesen WPK Kurs äh, Sport auch (I: mhm), da war ich auch mal, da hab ich auch mitbekommen wie einige die anderen ausgelacht haben also jetzt nich' aus unserer Klasse, sondern ähm jetzt zum Beispiel aus der 9d hat die 9a oder so ausgelacht.

I: Also hab- hast du gemerkt, dass ds anders is ob ihr jetzt in euer 9b so zusammen seid (Samira: ja ob wir jetzt mit der Klasse, mmh) oder jetzt mit andern

Samira: Ja. Also in der Klasse gefällts mir relativ besser, also es is auch ma cool was mit anderen zu machen (I: ja), aber so in der Klasse isses trotzdem (Naila: immer am besten) ja.

Naila und Samira stellen dar, dass sie den im Sexualkundeunterricht gelehrtten Stoff schon kennen, er ist ihnen ‚bewusst‘ und sie sind aufgeklärt, ‚hauptsächlich‘ Schüler machten da dann ‚Witze‘ drüber. Samira verknüpft dies mehrmals mit dem Hinweis darauf, der Klassenverband sei da ‚anständig‘.⁸⁴ Ein bestimmter Wertekodex wird hier von Samira aufgerufen. So zielt Scham im sozialanthropologischen Sinne auf gutes Benehmen und auf Anstand ab und wird anhand der sozialen Gemeinschaft kontrolliert (vgl. Neckel 1991: 48; weiterführend Mead 1937, Benedict 1946).⁸⁵ Unklar bleibt, was oder wen Samira mit ‚anständig‘ bezeichnet. Gemeint sein könnten unanständige Witze oder Handeln.

Schließlich gehen Naila und Samira auf die möglichen Ursachen des geschlechtergetrennten Unterrichts ein: Sie führen aus, dass Scham unter Schülerinnen herrschen könne, über dieses Thema in geschlechterübergreifenden Gruppen zu sprechen. Dazu geben sie ein Beispiel aus dem Sportunterricht, in welchem aufgrund der Scham einer Schülerin, eine sportliche Tätigkeit vor Schülern auszuführen, was zu kurzzeitiger Geschlechtertrennung im Sportunterricht führt. Samira und Naila weisen dies aus als Beispiel für ihre gute Klassengemeinschaft, denn in anderen Klassen hätten Schüler_innen in solch einer

84 Im Gegensatz zu anständig scheint ‚haram‘ auf, ein Wort, dass der Duden vom arabischen haram bzw. harrama ableitet und mit ‚verboten‘ übersetzt. Im islamischen Glauben bedeutet haram unantastbar, unrein und unberührbar und ähnelt der deutschen Wortbedeutung des ‚Tabu‘.

85 Weiterführend verweist Stewart (1994) auf den Begriff der Ehre, der das individuelle Anrecht (claim-right) auf Respekt bezeichnet, jedoch nicht grundlos verliehen wird, sondern der Erfüllung bestimmter sozialer Normen innerhalb eines jeweiligen Sozialsystems bedarf (vgl. Stewart 1994: 20).

Situation die betroffene Schülerin ausgelacht. Die geschilderte Situation verweist auf einen geschlechtersensiblen Umgang von Lehrkräften und Schüler_innen in Momenten von Scham. Für Naila und Samira ist der Aspekt von Scham bei Schülerinnen auch im körperbezogenen Sportunterricht an eine Vorstellung von Anstand im Sexualkundeunterricht geknüpft und weist auf die Verbindung der Einhaltung sozialer Normen und deren Geschlechtsbezogenheit hin. Eine geschlechterdifferente Perspektive wird somit ersichtlich, die um Geschlechtersensibilität als Teil der guten Klassengemeinschaft ergänzt wird.

5.3.3 Klasse 5a

In Klasse 5a konnte nur ein Interview geführt werden. Karlotta weist in diesem auf die Gruppenarbeiten hin, in welchen Lehrkräfte die Schüler_innen einteilen:

I: Und wie ist denn das bei euch in der Klasse, versteht ihr euch alle gut, oder ist das mehr so in kleinen Gruppen, oder Jungen und Mädchen zusammen, oder ...

[...]

Karlotta: Ich find das immer blöd, ahm, wie Lehrer einfach so durchzählen lassen und dann, zum Beispiel einer halt vor einem Mädchen sitzt und die anderen alle Jungs oder andersrum sitzt

[...]

I: Mmh ich würde Karlotta nochmal gerne zurückfragen, und wenn jetzt in einer Gruppenarbeit vier Jungen und ein Mädchen sind, warum magst du das nicht so, weil dann ...

Karlotta: Ja weil dann die Jungs so alle so zusammenreden und dann irgendwas anderes reden und es ist blöd, wenn das Mädchen dann alleine arbeitet oder, ja ...

Julius: Ja, die Lehrer zählen halt auch immer aber, mmh, in Gruppenarbeit, manchmal tun sich ja auch die zusammen, die sich mögen, aber gaaaar nicht arbeiten können, und dann ist das so, dann müssen die Lehrer irgend ,ne Möglichkeit finden, weil, die wollen ja, das man arbeitet. Und dann können die ja dann ...

Karlotta berichtet hier von ihrer Erfahrung der Exklusion durch die Einteilung mit mehreren Schülern in einer Kleingruppe. Auch Delia und Julius berichten von Gruppenarbeiten als Arbeitsform, die nicht inklusiv gestaltet ist und in welchen sich Delia unwohl fühlt. Die Geschlechterkategorie führt ausschließlich Karlotta als Kriterium der Antipathie für diese Arbeitsform auf, was im Interview der einzige Bezugspunkt zum Thema Geschlecht bleibt. Die Schüler_innen bleiben dabei innerhalb des Klassenverbands und auf der Unterrichtsebene. Abseits dieses Beispiels wird im gesamten Interview das Thema Geschlecht von Schüler_innen nicht explizit angesprochen, vielmehr bleiben Aussagen ohne Geschlechterbezug, geschlechterdifferente Perspektiven erfolgen nicht.

5.3.4 Zusammenschau

Im Reden über Geschlecht werden bei Schüler_innen der Klasse 9b unterschiedliche Formen von De-Thematisierungen und Entdramatisierungen deutlich. So tritt die Versachlichung, bei Kora und Simon ebenso wie bei Navid und Patrick, im Reden über Geschlecht oftmals auf und lässt dabei auch eine Leerstelle von Geschlecht, das Fehlen von Worten zur Beschreibung geschlechterbezogener Emotionen, erkennen. Aufgrund des fehlenden sprachlichen Zugangs zum Thema Geschlecht wird über weitere Kategorien wie *race*, im Interview von Navid und Patrick, der Zugang zum Thema Ungleichbehandlung und erlebter Ungerechtigkeit eröffnet. Teilweise erfolgt hier eine Themenverschiebung als De-Thematisierung von Geschlecht in weitere Zugehörigkeitskategorien. Zudem werden geschlechterdifferente, biologisierende und geschlechterstereotype Begründungen des unterschiedlichen Verhaltens von Schülern und Schülerinnen dargelegt. De-Thematisierung als paradoxe Gleichzeitigkeit von erlebter Ungleichbehandlung und Betonung von verwirklichter Gleichstellung erfolgt prägnant in Sarahs Aussagen. Formen der De-Thematisierung von Geschlecht kommen somit unterschiedlich im Sprechen von Geschlecht von Schüler_innen zum Ausdruck. Diese Formen weisen auch die Versachlichung der Thematik und die Suche nach Worten bezüglich des Geschlechterthemas vor.

Schließlich lassen sich (Ent-)Dramatisierungen im Reden über Geschlecht ausmachen. So gibt Finn eine geschlechterübergreifende, entdramatisierende Perspektive auf die Schüler_innen des Klassenverbands wieder. Versachlichung, wie im Interview von Navid und Patrick, wird ebenfalls als entdramatisierende Form des Sprechens über Geschlecht genutzt. Gleichzeitig zeigen sich oftmals geschlechterdifferente Begründungen von Schüler_innenhandeln. Die binäre Geschlechterdifferenz wird zu keinem Zeitpunkt hinterfragt. Schließlich fällt auf, wie das Klassennarrativ der guten Gemeinschaft über Entdramatisierungen, Geschlechtersensibilität und betonte Gleichbehandlung aufgerufen, stabilisiert und reproduziert wird. Geschlecht wird zusammenfassend zwar als biologische Unterscheidungskategorie, die auch zu unterschiedlichen Verhaltensweisen führt, angesehen. Dies steht dem Narrativ der guten Klassengemeinschaft und den Sozialbeziehungen innerhalb des Klassenverbands jedoch nicht im Wege, vielmehr nutzen die Schüler_innen diese Unterschiedlichkeit, um das Narrativ guter Klassengemeinschaft zu bedienen.

5.4 Zusammenhalt unter Schüler_innen

Während in Kapitel 5.1 bis 5.3 Geschlechterpraktiken von Schüler_innen dargelegt wurden, enthält dieses Kapitel Situationen, in welchen Geschlecht in Schüler_innenpraktiken in den Hintergrund tritt und Aushandlungen bestimmter

Regelungen abseits des Geschlechts stattfinden. Diese doing student-Praktiken erfolgen in Unterrichtssituationen und somit in Lehr-Lern-Settings und im schul-spezifischen Unterrichtsalltag, während die bisher dargelegten Schüler_innen-praktiken primär in Situationen außerhalb des Unterrichts, in Pausen und Freizeitphasen, stattfanden. Doing student, das Erfüllen von Erwartungshaltungen und Anforderungen an Schüler_innen *als* Schüler_innen, wird hier in Aushandlungssituation von Unterrichts- und Schulregeln von Schüler_innen priorisiert, doing gender tritt in diesen Situationen in den Hintergrund und wird nicht präsent gemacht. Die Analyse gibt zudem Auskunft über das soziale Klima innerhalb des Klassenverbands und bezieht sich somit auch auf die in Kapitel 4.2 dargelegten Narrative der beiden Klassenverbände.

Sowohl in Klasse 9b als auch in Klasse 5a sind in Aushandlungen mit Lehrkräften Formen des Zusammenhalts im Klassenverband zu beobachten. Den Klassenleitungen, in Klasse 5a Vanessa und Miriam, in Klasse 9b Alex, kommt im Schulalltag der Schüler_innen herausragende Bedeutung zu, wie Schüler_innen in ethnographischen Gesprächen und Interviews betonen und in vielen Situationen des Schulalltags zu beobachten ist. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Situationen einzuordnen, die jeweils Aushandlungssituationen zwischen Schüler_innen und ihren Klassenleiter_innen darstellen.

5.4.1 Klasse 9b: Zeit verhandeln

Die beiden folgenden Protokollauschnitte geben eindrücklich wieder, wie die Klasse 9b gemeinsam als Klassenverband mit der Lehrkraft um Zeit verhandelt:

4. Stunde vor dem Naturunterrichtsraum im Erdgeschoss. Zwei Schüler der Klasse sitzen schon auf der tiefen Sitzfensterbank seitlich neben dem abgeschlossenen Raum. Langsam kommen die Mitschüler_innen hinzu. Es wird laut und quirlig, viele reden miteinander und rufen sich über Köpfe hinweg Dinge zu. Einige Schüler_innen diskutieren, ob sie zu dem Ersatzraum gehen sollen, wo sie wohl Unterricht haben. Zwei Schüler sind allerdings vehement dagegen und sagen, es sollten alle hier warten, bis die Lehrerin kommt, zum Zeitschinden. Sie könnten ja dann sagen, sie hätten nicht gewusst, dass sie eine Raumverlegung haben. Es entsteht ein allgemeines Gemurmel, schließlich bleiben die Schüler_innen an Ort und Stelle.

Lehrkraft Birte kommt nun, 15 Minuten nach Unterrichtsbeginn, vor dem Raum an. Sie hält den Schüler_innen erstmal eine Standpauke: Sie habe vor dem Ersatzraum gewartet, niemand sei gekommen, nun sei schon wieder so viel Zeit verschwendet, das sei ja letzte Woche schon so gewesen. Das solle nicht nochmal vorkommen, sie seien ja alt genug und wüssten, wo der Ersatzplan hänge. Birte redet sehr aufgebracht und wütend in hoher Stimmlage. Die Schüler_innen hören ihr zu, dabei schauen sie betreten, teils

gelangweilt und ausdruckslos vor sich hin. Nachdem Birte die Standpauke beendet, gehen alle Richtung Ersatzraum. 2016_10_24

Klassenleitungsstunde in der 8. Stunde. Auf Alex' Nachfrage, ob es zu irgendetwas noch Redebedarf gebe, fragt Paul, ob heute eine neue Sitzordnung gemacht werden könne. Viele Schüler_innen raunen ein bestätigendes „Ja“, Marita sagt zweimal in das Gemurmel und anschließende Überzeugungsreden zu Alex: „Wir haben es einfach verdient!“ Alex verdreht die Augen, schlendert während der Zurufe durch den Raum, setzt sich verkehrt herum auf einen der leeren Stühle hinten im Raum neben mich und schaut mich an, ich schreibe in mein Notizheft. Er sagt dann zu mir und gleichzeitig in die Klasse gewandt „So, und Jessica schreibt jetzt zum wiederholten Male <Diskussion um Sitzordnung. Die Schüler wollen eine Sitzordnung>“. Ich grins, die Schüler_innen schauen kurz etwas unsicher zu mir, fahren dann aber mit ihren Bitten, die Sitzordnung zu ändern, fort.

Alex bricht das Thema ab und geht auf den bevorstehenden Klassenausflug ein. Zum Thema Klassenausflug erklärt er, sie werden ja Schlittschuhlaufen, woraufhin ein sehr lautes „Och nööö!“ durch die Klasse tönt. Alex lässt kurz über Schlittschuhlaufen, Bowling und nichts bzw. Enthaltung abstimmen. Da nur ein Drittel der Schüler_innen für Schlittschuhlaufen stimmt, noch weniger für Bowling, verkündet Alex, der Ausflug werde ausfallen. Er halte es nicht für sinnvoll, etwas zu unternehmen, was zwei Drittel ablehnten. Die Schüler_innen lassen genervte Ausrufe und Stöhnen verlautbaren. Alex sagt daraufhin zu ihnen, sie könnten sich ja selbst etwas überlegen und darüber dann gemeinsam abstimmen. Weiteres Stöhnen. Schließlich wechselt Alex zum Thema Weihnachtsfeier: Sie könnten auch einfach eine kleine Weihnachtsfeier Montagnachmittag machen. Dieser Vorschlag wird nun durch abermaliges Stöhnen und teilweise recht vehemente und empörte „Nö!“-Rufe abgelehnt. Ein Gerede unter den Schüler_innen setzt ein. Lukas sagt laut: „Ey, seid doch mal leise, dann können wir noch 'ne Sitzordnung machen!“ Es folgt nun das Auswählen einer neuen Sitzordnung durch Losziehen der Namen. Während die Schüler_innen ihre Namen auf Zettel schreiben, übernimmt Alex dies für die heute nichtanwesenden Schüler_innen. Die Schüler_innen setzen sich nach und nach auf ihre neuen Plätze. Es wird laut durcheinandergeredet, so dass ich nichts außer Nellinas zweimaligen lauten Ausrufen „Juhu, ich sitze neben Finn“ verstehe. Finn ist heute nicht da. FP_2016_12_05

Schüler_innen der 9b handeln in diesen Situationen Verschiedenes mit ihren Lehrkräften aus: Im Naturunterricht bei Birte steht die kostbare Unterrichtszeit zur Verhandlung, in der Verfügungsstunde werden sowohl Freizeitaktivitäten als auch die Unterrichtszeit ausgehandelt, denn wichtig scheint, in der Verfügungsstunde eine neue Sitzordnung auszuhandeln. Schüler_innen treten hier in der Gemeinschaft des Klassenverbands auf und als diese der Lehrkraft gegenüber. Dabei erfüllen sie das Schüler_in-Sein entlang einer legitimen Grenze. Diese Grenze wird im Naturunterricht aufgrund des Nicht-Erscheinens im Un-

terrichtsraum zwar überschritten, erfährt jedoch keine Sanktionen, auch weil die Schüler_innen gemeinsam auftreten und im Klassenverband kollektiv zusammenhalten: Niemand habe von der Raumverlegung gewusst, so die gemeinsame Erzählung.

In der Verfügungsstunde in der zweiten dargelegten Situation erreichen die Schüler_innen die von allen ersehnte Neuauszählung der Sitzordnung. Klassenleiter Alex widersetzt sich zu anfangs der Bitte der Schüler_innen, indem er die Ethnographin in seine ausweichende Antwort an die Schüler_innen miteinbezieht und auf diese Weise das Verhalten der Schüler_innen metaperspektivisch spiegelt, was innerhalb des Beobachtungszeitraums äußerst selten vorkommt. Für die Schüler_innen scheint im Verlauf der Verfügungsstunde allein die Sitzordnung von Relevanz: Auf sie wird durch Paul verwiesen und um Disziplin gebeten, um die Neufestlegung noch durchzuführen. Es scheint ein stilles Übereinkommen unter den Schüler_innen zu geben, die Neufestlegung als beschlossene Sache auszugeben, entgegen Alex' Enthaltung, ob diese durchgeführt wird. Die Abstimmungsprozesse bezüglich eines Klassenausflugs und einer Weihnachtsfeier gestalten sich ebenfalls als gemeinschaftliche Aushandlung im Klassenverband, in welcher Alex' Vorschläge allgemeine Ablehnung erfahren.

Beide Verhandlungsthemen sind des Öfteren spezifisch im Naturunterricht sowie in der Verfügungsstunde relevant und werden von Schüler_innen aufgerufen. So erscheinen Schüler_innen in Kleingruppen oder als Klassengemeinschaft, wie Birte vorwurfsvoll aufzählt, regelmäßig zu spät zum Naturunterricht, und die Sitzordnung wird in der Verfügungsstunde bei Alex oftmals auf Bitten der Schüler_innen neu festgelegt. Die materielle Verbindung von Raum und Körpern geht diesen Aushandlungen voraus bzw. ist Teil der Aushandlungspraktik, denn sowohl das Zuspätkommen als auch das Nebeneinandersitzen verweisen auf körperliche Bewegungen von Nähe und Ferne: Das Nichterscheinen im Unterrichtsraum bestätigt im Falle des Unterrichts bei Birte das konfliktreiche Verhältnis zwischen den Schüler_innen und ihrer Lehrkraft, welches in Gesprächen zwischen den Schüler_innen und Klassenleiter Alex und unter den Schüler_innen problematisiert wird. Das Sich-Entziehen aus Birtes Unterrichts durch Nichterscheinen zeugt von einer distanzierten Haltung Birte gegenüber, die hier ihren körperlichen Ausdruck erfährt.

Die ständige, für die Schüler_innen besonders relevant erscheinende Neufestlegung der Sitzordnung deutet auf den Wunsch der Schüler_innen hin, die Nähe zu Mitschüler_innen im Wechsel herzustellen und sich gleichzeitig bestimmter, zeitlich notwendiger Körpernähe zu entziehen durch das Beenden des jeweiligen Sitzverhältnisses. Zudem kann über eine veränderte Sitzordnung die Position des Einzelnen im Klassenverband während des Unterrichts neu ausgehandelt werden, wodurch sich Chancen wie Risiken ergeben. Nellinas zweimaliges freudiges Ausrufen, sie sitze nun neben Finn, deutet dies an, denn Finn verfügt über hohes soziales Kapital innerhalb des Klassenverbands, das Sitzen

neben ihm kann kapitalsteigernd und somit von Vorteil für Nellina sein. Als Sitznachbarin von Finn wird ihr höchstwahrscheinlich im Unterrichts- und Pausengeschehen, das oftmals auf den Sitzplätzen beginnt, vermehrte Aufmerksamkeit zukommen und sie wird mit Finn vermehrt in Kontakt sein. Dies ist auch entscheidend, um mit Finn unter Ausschluss der Öffentlichkeit zu kommunizieren: Nur Sitznachbar_innen ist es während des Unterrichtsgeschehens möglich, miteinander zu reden ohne das Zuhören Dritter. Ein sehr persönlicher, intimer Raum zwischen Finn und Nellina wird somit eröffnet. Auch deshalb kommt der Platzwahl eine hohe Bedeutung zu. Doing space wird hier relevant, um sich innerhalb des Klassenverbands möglichst gut zu positionieren, d. h. Schüler_innenbeziehungen und soziales Kapital zu pflegen und stabilisieren.

Räumlichkeiten werden von Schüler_innen umgestaltet, angeeignet oder sich diesen und damit Unterricht entzogen: Beispielhaft wurde aufgezeigt, wie Schüler_innen der Klasse 9b in ihrem Status als Schüler_in zusammenhalten und Kategorien der Zuschreibung, wie Geschlecht, nicht aktiv aufrufen, vielmehr bleiben diese unscheinbar im Hintergrund. Auch wird durch den Zusammenhalt im geschlossenen Klassenverbandskollektiv deutlich, dass die Klasse 9b eine verbündete und gefestigte Gemeinschaft ist, die zusammenhält.

5.4.2 Klasse 5a: Doing class community

Die folgenden längeren Situationen geben anschaulich wieder, wie die Schüler_innen der Klasse 5a als Klassengemeinschaft zusammenhalten und Zuordnungskategorien, im Gegensatz zu Situationen vor allem in Pausen und Freizeitphasen, zum Verschwinden bringen:

Klassenleiterin Vanessa teilt den Schüler_innen der Klasse 5a zu Anfang der Stunde mit, dass sie heute die Klassenleitungsstunde auf dem Hof verbringen und Eis essen. Gemeinsam gehen sie auf die Wiese zwischen dem Gebäude des Primarbereichs und der Sporthalle. Vanessa und zwei Schüler_innen gehen zum Supermarkt Eis kaufen. Die Förderlehrerin Claudia bleibt mit den anderen Schüler_innen auf der Wiese. Dort sind an der Seite zur Sporthalle einige dünne Holzbalken als Sitzkreis in einem Viereck angebracht. Da es dort etwas schattig ist, setzen sich einige dorthin. Viele laufen allerdings auf dem Wiesengelände herum.

Ein jüngerer Schüler aus dem 4. Jahrgang fährt nun auf seinem Fahrrad an den herumlaufenden Schüler_innen vorbei. Er ärgert sie mit Sprüchen und Flüchen und fährt anschließend immer wieder von ihnen weg. Viele Schüler_innen laufen dem Schüler nach, sie sind wütend und rufen ihm hinterher. Die Situation dauert einige Minuten an und steigert sich, bis fast die ganze Klasse dem Viertklässler hinterherläuft. Dieser fährt mit seinem Rad immer wieder auf den Weg vor das Schulgelände. Ab der Schulhofgren-

ze verfolgen die Schüler_innen den Schüler nicht mehr. Nun sieht Claudia das Geschehen und ruft alle laut und entschieden zurück zu den Sitzbänken auf der Wiese. Sie fragt streng, was das soll und weshalb sie gemeinsam auf einen jüngeren Schüler losgehen. Anschließend geht sie zu dem Schüler, fragt nach seinem Unterricht und sagt, er solle bitte nur auf dem Teerweg, nicht auf dem Rasen fahren. Die Schüler_innen der 5a sind während dieser Situation sehr aufgebracht. Die Schüler_innen spielen nun weiter auf der Wiesenfläche, während der Viertklässler auf dem Fahrrad auf dem Teerweg weiterfährt. FP_2017_05_18

Mittagspause in Klasse 5a. Im Klassenraum steht an der Tafel, der Unterricht falle heute aus. Der Satz ist mit „Miriam“, dem Namen der Klassenleiterin, unterschrieben. Da zwei Schülerinnen an der Tafel schreiben und die gleiche, kindliche Handschrift wie im Satz des Stundenausfalls zu erkennen ist, wird mir klar, dass die Schülerinnen den Satz geschrieben haben. Die meisten Schüler_innen spielen währenddessen das Armageddonspiel draußen. Im Klassenraum ist es deshalb sehr ruhig, nur wenige Schüler_innen sind anwesend.

Einige Schüler_innen kommen nun nach und nach in den Klassenraum, lesen den Tafelanschrieb und laufen laut rufend hinaus, der Unterricht falle aus. Die Schüler_innen im Raum lachen darüber und klären das Missverständnis dann jedes Mal, wenn ein_e Schüler_in auf den Witz hereinfällt, schnell auf. Nach einer Weile kommt die Idee auf, Miriam selbst, die gleich die Klasse unterrichtet, hereinzulegen und so zu tun, als wären alle nachhause gegangen. Einige stürmen mit Rucksack und Jacke aus dem Raum. Andere sind noch unschlüssig, ob sie sich anschließen sollen. Die unschlüssigen Schüler_innen schauen den Einpackenden zu, die nach und nach den Raum verlassen. Es wird laut und die Stimmung aufgeregter. Einige laufen laut und hektisch schreiend mit ihren Rucksäcken in den neben dem Klassenraum gelegenen Kursraum. Dort kauern sie sich auf den Boden, sodass man sie durch das große Glasfenster nicht sehen, jedoch aufgrund der Lautstärke hören kann. Eine Aufsichtskraft kommt nach einiger Zeit dort vorbei und schmeißt die Schüler_innen aus dem Raum. Afya sagt nun im Klassenraum laut in die Aufregung hinein „Leute, lasst uns doch in die Mädchen- und Jungentoiletten!“. Emil bringt dagegen Einwände ein. Als sich einige aufgeregte Afya anschließen, gibt er schließlich nach. Nun sind alle Schüler_innen, die sich der Aktion angeschlossen haben, für einige Sekunden aus dem Klassenraum und den Fluren verschwunden. Nach einigen Augenblicken kommen allerdings einige Schüler_innen zurück ins Klassenzimmer, um die noch unschlüssigen oder sich nicht anschließen wollenden Schüler_innen zu überzeugen, mitzumachen.

Klassenleiterin Miriam kommt schließlich im Klassenraum an, wo Beni ihr an der Tür mit seinem Rucksack entgegenläuft auf dem Weg aus dem Klassenraum. Sabine, die mit einigen wenigen Schüler_innen im Klassenraum ist, herrscht in ernstem Tonfall ihre Mitschüler_innen an „Nicht lachen, schweig!“. Miriam kommt in die Klasse, es gongte längst schon. Zwei Drittel der Schüler_innen sind nicht im Klassenraum. Miriam schweigt und geht weiter Richtung Lehrkraftpult, den Tafelanschrieb registrierend. Laut

und durcheinander kommen nun alle Schülerinnen nacheinander mit Rucksäcken in den Klassenraum. Miriam scheint die Szene zu ignorieren. Sie breitet mit ausdrucksloser Miene ihre vorbereiteten Materialien vorne auf dem Pult aus. Ein paar Sekunden später sind schließlich alle im Klassenraum.

Da Miriam nichts sagt, wird es nach einigen Augenblicken mucksmäuschenstill. Es folgt eine betreten klingende Guten-Morgen-Begrüßung. Miriam beginnt dann streng und ernst zu erklären, es hätten wohl alle gemerkt, dass sie diese Aktion „absolut überhaupt gar nicht witzig“ fand. Sie sollten sich so etwas sparen, dieses Verhalten entspräche nicht einer 5. Klasse. Sie hält nun eine längere Standpauke, in welcher sie darauf verweist, es werde sowieso noch sehr viel Unterricht bis zu den Sommerferien ausfallen. Sie habe, wie sie gestern zufällig mit einem Kollegen ausrechnete, herausgefunden, dass sie auch nur noch 37 Tage Schule haben und sie mit dem Stoff noch durchkommen oder zumindest weiterkommen müssen. Sie wiederholt, diese Aktion sei eher „Kindergartenalter“. Sie sei auch besonders enttäuscht von den Klassensprechern, die diese Aktion mitgemacht und nicht mal eingegriffen oder etwas gesagt haben. Es herrscht während ihres Monologs betretenes Schweigen. Miriam sagt, sie machen nun wegen dieser Aktion auch fünf Minuten länger Unterricht, da ihnen diese nun fehlen, und eigentlich hätten alle zum Gong mit dem richtigen Material an ihrem Tisch zu sitzen. Dann beginnt sie mit dem Unterricht. FP_2017_04_26

Doing class community nimmt Priorität in den dargelegten Schüler_innenpraktiken ein. Von Relevanz ist dabei die zeitliche Dimension der Situationen, die beide gegen Ende des 5. Schuljahrs stattfinden, d. h. einem Zeitraum, in welchem die Schüler_innen sich nun nach Neuzusammensetzung zu Beginn des 5. Schuljahrs und Neuzugängen von anderen Schulen schon länger kennen und vertrauter miteinander sind. Während in der Situation auf der Wiese die Klassengemeinschaft anhand der Verteidigung gegen einen jüngeren Schüler ausgeübt und stabilisiert wird, erfolgt das Ausüben von Klassengemeinschaft in der zweiten Situation im Hereinlegen der und Zusammenhalt gegen Klassenleiterin Miriam.

Stärker noch als in den beschriebenen Szenen der Klasse 9b ist die materielle Verbindung von Raum und Körper in Schüler_innenpraktiken bedeutend im doing class community: So sind es die Schüler_innenkörper, die Wiesenplatz und Klassenraum einnehmen und gegen einen jüngeren Schüler verteidigen. Doing space findet dabei entgegen der Unterrichtslogik und -regel statt, denn der Klassenraum wird entgegen der einsetzenden Unterrichtszeit im Kollektiv verlassen. Auf dem Wiesenplatz wird die schulregelspezifische Dimension von Raum in Schüler_innenpraktiken erkennbar, indem die Schüler_innen einerseits den Wiesenplatz als eigenes, vom Klassenverband eingenommenes Territorium gegen dem jüngeren Schüler auf dem Fahrrad verteidigen, andererseits trotz ihrer offen geäußerten Wut und Empörung das Schulgelände nicht zur Straße verlassen und somit räumliche Schulregelungen aufrecht und Raum-

grenzen einhalten. Körper sind hier nicht geschlechtlich markiert, sondern im Status des Schüler_in-Seins im Klassenverband. Aushandlungen finden entlang der Grenzen von doing student und doing class community über Geschlechtergrenzen hinweg statt, denn im Vordergrund steht der Zusammenhalt als Klassenverband.

Sowohl in Klasse 5a als auch 9b korrespondieren diese Formen des Zusammenhalts unter Schüler_innen mit den in Kapitel 4.2 aufgezeigten Klassenverbandsnarrativen: In den dargelegten Situationen wird von den Schüler_innen der 9b der Zusammenhalt untereinander als Klassengemeinschaft praktiziert, die auch in Abgrenzung zu Parallelklassen zueinander hält und füreinander einsteht. Ebenso wird das in Klasse 5a ausgemachte Narrativ der Klassengemeinschaft im Entstehen, die teils unfair und soziale wie institutionelle Regeln noch nicht anerkennend spielt sowie Gemeinschaftsaktionen wie das Hereinlegen der Klassenleiterin untereinander verhandelt, ersichtlich. Diese Narrative werden nun in eben jenen Situationen innerhalb der Unterrichtszeit aufgerufen, bestätigt und finden zudem in Aushandlungssituationen mit Lehrkräften statt.

So sind Praktiken des doing student und doing class community, in welchem doing gender in den Hintergrund tritt, primär in Unterrichtssituationen und somit von Fachkräften beaufsichtigten Situationen anzutreffen, während die im nächsten Kapitel folgenden Szenenanalysen doing gender vor allem *außerhalb* des Unterrichts aufzeigen. Doing gender ist zwar alltäglich, findet jedoch vielmehr *abseits* des Unterrichts und in der Pausen- und Freizeitgestaltung der Schüler_innen statt (vgl. SchüleIn 2020): In den hier dargelegten Aushandlungssituationen, die unterschiedliche Formen des Zusammenhalts von Schüler_innen während Unterrichtssituationen wiedergeben, steht doing student in Schüler_innenpraktiken im Vordergrund.

Doing student wird somit dort aufgeführt, wo es gemäß der Unterrichtslogik erforderlich ist, wohingegen in Freizeitphasen und Pausen doing gender weitaus stärker ausgeübt wird. Dies ergänzt Perspektiven der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 4.3), in welchen Geschlecht als überwunden angegeben wird, und unterstützt damit die unterrichtsbezogene Perspektive auf Schüler_innen, die im Unterricht doing gender weniger denn doing student aufführen. Lehrkräfte, wie die Lehrkräfte Carmen und Alex im Interview ausführen, erleben Schüler_innen fast ausschließlich während der Unterrichtszeit. Doing gender von Schüler_innen und deren Orientierung an der Geschlechterkategorie im außerunterrichtlichen Schulalltag hingegen geraten für Lehrkräfte in den Hintergrund (vgl. auch Budde 2005b). Die von vielen Lehrkräften getätigte Aussage, die Schüler_innen seien gleichberechtigt und ‚schon weiter‘ bezüglich des Themas Geschlechtergleichheit, wird in der hier ausgeführten Analyse verständlich durch die konstatierte Relevanz und Ausrichtung von doing student bei Schüler_innen während des Unterrichts.

5.5 Fazit

Die Analysen in diesem Kapitel wurden als Feldvignetten angelegt, die kleinen Alltagserzählungen ähneln und die im Feld beobachteten Situationen wiedergeben. Schüler_innen stellen anhand klassifizierender Praktiken eine zweigeschlechtliche Ordnung her: In Geschlechterpraktiken erfolgen Verschränkungen mit räumlichen Verhältnissen, mit Körperbewegungen und mit schulischen Dingen. Sie äußern sich non-verbal in gestischen und mimischen Körperpraktiken und verbal in Sprachpraktiken. Auch ist das Zusammenspiel von Sprechen und Handeln in Geschlechterpraktiken verschränkt. Eruiert wurden zudem Schüler_innenpraktiken, in welchen Geschlecht im Hintergrund, doing student und doing class community hingegen im Vordergrund steht. Diese Praktiken erfolgen in Unterrichtssituationen, während Geschlechterpraktiken hauptsächlich in Pausen und Freizeitphasen stattfinden.

Materielle Verschränkungen in Geschlechterpraktiken und die Verfestigung von Geschlecht

In beiden Klassen sind Verschränkungen von Raum und Körper in Geschlechterpraktiken zu konstatieren, die klassenverbandsspezifische Formen annehmen (Kapitel 5.1). In beiden Klassen wird vor allem in den Fachräumen eine geschlechtergetrennte Platzwahl vollzogen, freie Platzwahl steht im Unterricht im Klassenraum nicht zu Verfügung. So wird die Sitzordnung bspw. in beiden Klassen zur Herstellung einer Geschlechterordnung genutzt, während die Sitz- und Raumpraktiken in Pausen differenzierter erfolgen und die Unterrichtssituationen zu Freizeitsituationen zu unterscheiden sind bezüglich der Herstellung einer Geschlechterordnung in der Sitzordnung. Während in Klasse 5a nur wenige Schülerinnen ständig im Klassenraum die Pausen verbringen, sind dies in Klasse 9b regelmäßig bestimmte Schüler_innen und Peer Groups. Viele Schüler_innen der Klasse 5a verbringen ihre Zeit laufend und tobend auf Fluren und dem Schulhof, während Schüler_innen der Klasse 9b nach Supermarkteinkäufen im Klassenraum oder dem angrenzenden Flur zusammensitzen. Zudem konnten in Klasse 9b Schülerinnengruppen entlang der Raumnutzung als Flur- und Klassenraumgruppe ausgemacht und deren Raumpraktiken aufgezeigt werden.

Zusammenfassend finden in der Nutzung der Räumlichkeiten in Pausenzeiten und in der Pausengestaltung Geschlechterpraktiken Ausdruck, die Verschränkungen von Raum, Körpern und Dingen aufweisen. Dabei nimmt eine Schülergruppe den symbolisch gehaltvollen Klassenraum, die Schülerinnengruppe Flur den Flurbereich ein, der zwar weniger symbolgeladen ist, jedoch durch die materiellen räumlichen Aspekte zu Kabbeleien, wie z. B. das laute Türschlagen verschiedener Klassenraumtüren oder die Notausgangstüre, sowie zu Kontrollen, wer z. B. mit begehrten Lebensmitteleinkäufen vom Supermarkt zurückkommt, geeignet ist.

Herausstechend in Klasse 5a sind die orangenen Drehstühle der Schüler_innen im Klassenraum in Geschlechterpraktiken in Verschränkung von Raum, Körper und Dingen. Denn diese Drehstühle dienen Schülerinnen nicht nur zur Raumeinnahme, die Stühle kommen auch in Spielpraktiken der Schülerinnen zum Einsatz. Der Drehstuhl dient dabei aufgrund seiner spezifischen Beschaffenheit der Nutzung der Schülerinnen, denn er ist robuster, mobiler Untersatz, die Handhabung einfach und ergonomisch vorteilhaft. So gehen Schülerinnen körperlich-materielle Verbindungen mit dem Ding Drehstuhl in der spezifischen Raumnutzung bzw. Raumeinnahme ein, die den Drehstuhl zu einem geschlechtsspezifischen Requisit und das Spiel mit dem Drehstuhl zu einer Geschlechterpraktik werden lässt.

In Klasse 5a erfolgen Spielpraktiken in der Einteilung der Spielgruppen anhand der Geschlechterkategorie, während in Klasse 9b Ballspiele während des Sportunterrichts als zeitlich begrenzte geschlechterseparierende Spielpraktik herausgestellt wurden, in welcher hinsichtlich der materiellen Aspekte der *Besitz* des Spiel-Dings Ball sowie die räumliche Einnahme durch das Spiel entscheidende Faktoren sind. Offenbar wird in der analysierten Szene die Verschränkung von Räumlichkeit, Körperlichkeit und materieller Ausstattung im Sportunterricht, die die zeitlich begrenzte geschlechterseparierende Spielpraktik in dieser Art und Weise ermöglicht.

Während des Sportunterrichts in Klasse 9b sind weitere Spiel- und Körperpraktiken, ohne Balleinsatz, zu konstatieren, die materielle Verbindungen von Raum, Körper und (Spiel-)Dingen eingehen und in Geschlechterpraktiken zur Aufrechterhaltung oder Destabilisierung von Geschlechtergrenzen zum Einsatz kommen.

Analytisch wurde in der Spielsituation des Hampelmann-Springens die Bedeutung von vergeschlechtlichten Körper- und Schönheitsnormen eingeholt, indem die Sozialbeziehungen der Schüler_innen sowie die Verschränkung von Geschlecht und sozialem Status herausgearbeitet wurden.

Zusammenfassend sind in beiden Klassen Geschlechterpraktiken festzustellen, die sich in Spiel- und Körperpraktiken in klassenverbandsspezifischen Formen äußern: Schüler nehmen im geschlechterseparierten Heiße-Spiel sowie im Tischtennispiel Raum in der Verschränkung von Raum, Körper und Dingen ein, während dies Schülerinnen im Spiel auf Drehstühlen oder auf dem Flur in Kabbeleien und Tänzen ausführen. Ersichtlich werden an dieser Stelle Verbindungen zu schon dargelegten Schulstrukturen und zur materiellen Ausstattung, wie z. B. die in Klasse 5a, nicht jedoch in Klasse 9b vorhandenen Drehstühle, die an der Raumeinnahme der Fünftklässlerinnen beteiligt sind. Diese Drehstühle werden denn auch von der Neuntklässlerin Samira als Wunsch für den eigenen Klassenraum angegeben in der Interviewfrage nach Verbesserungen in der Schule. Auch trägt die seitens Lehrkräften und Schüler_innen positiv dargelegte, räumliche Weite und die schulische Regelung, die Pausen im Klassen-

raum verbringen zu dürfen, zur Förderung der Raumeinnahme von Schülern *und* Schülerinnen beider Klassen bei. Dies kommt in der Raumeinnahme des Flures durch die Gruppe an Neuntklässlerinnen zum Ausdruck, die diesen Raum als Alternative zu dem von Schülern im Heiße-Spiel eingenommenen Klassenraum besetzen. Für Klasse 5a kann festgestellt werden, dass der weite Bewegungsradius über das Schulgebäude und -gelände das Freispiel von Schülern und Schülerinnen zwar fördert, andererseits die rar vorhandenen Tischtennisplatten zum umkämpften Spielobjekt werden lässt. Die Verschränkung von Raum und Ding in Geschlechterpraktiken steht hier im Vordergrund (vgl. Kapitel 6.1.2).

Die in Kapitel 5.2 dargelegte Aufführung sexualisierender Sprachpraktiken von Schülern in Klasse 9b und die Ausübung geschlechtsbezogener Körperpraktiken von Schüler_innen beider Klassen finden entlang der binären Geschlechtergrenze statt, wobei diese Grenze von bestimmten Schüler_innen kontinuierlich ausgelotet wird. So sind sexualisierende Sprachpraktiken als Schülerpraktik zu konstatieren, in welchen Schüler (auch) über Mitschülerinnen sexualisierend sprechen und sich gegenseitige Anerkennung als Form solidarischer (männlicher) Komplizenschaft zukommen lassen. Diese Sexualisierungen dienen schließlich als Element der Etablierung eines männlichen Habitus (vgl. Budde 2005b: 183), denn ausschließlich Schüler nutzen diese Sprachpraktiken, lassen sich dabei gegenseitig Anerkennung zukommen und können somit ihr soziales Kapital steigern. In der Anwendung sexualisierender Sprache haben Schüler keinen Statusverlust zu befürchten, sondern können ihren sozialen Status innerhalb des Klassenverbands stabilisieren und ausbauen. Die Abgrenzung und Abwertung von Schülerinnen und Weiblichkeit ist in den sexualisierenden Sprachpraktiken als zentrales Element zu konstatieren, was an Studienergebnisse erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung anschließt.⁸⁶

Es fällt auf, dass Schülerinnen in den dargelegten Beispielen als Reaktionsformen „defensive[r] Abwehrstrategien“ (Flaake 2006: 32) auf die Sprachpraktiken der Schüler schweigen und diese ignorieren. Sie führen, im Gegensatz zu Schülern, keine sexualisierenden Sprachpraktiken aus. Eruiert wurden hingegen geschlechtsbezogene Sprach- und Körperpraktiken, in welchen ihnen Anerkennung von Schüler_innen wie auch mit Ermahnungen verbundene Aufmerksamkeit von Lehrkräften zukommt. Hier zeigt sich, dass in Unterrichtssituationen Lehrkräfte nicht frei von den aufgeführten Geschlechterpraktiken, hier geschlechtsbezogenen Körperpraktiken, der Schüler_innen sind, sondern unmittelbar involviert, und zu deren Dynamik (ungewollt) beitragen.

Die Anerkennung dieser geschlechtsbezogenen Sprach- und Körperpraktiken kann zwar das soziale Kapital der Schülerinnen steigern. Sie erfolgen je-

86 Einen Überblick zentraler Studienergebnisse zu Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen von Schüler_innen liefert z. B. Flaake 2006.

doch nicht über schülerinnensolidarische Formen als mögliches Element in der Etablierung von Weiblichkeit. Auch die bei Schülern festgestellte Form der Komplizenschaft ist unter Schülerinnen nicht festzustellen und in der Art und Weise auch nicht möglich aufgrund des Ausbleibens schülerabwertender Praktiken, wie dies in der Abwertung von Schülerinnen in den sexualisierenden Sprachpraktiken der Schüler erfolgt. So finden auch keine Formen von Abwertung von Männlichkeit oder männlich Konnotiertem statt. Vielmehr stellt die Analyse der beiden Schülerinnengruppen Flur und Klassenraum die unterschiedlichen Praktiken von Geschlechterdarstellung in der eigenen Gruppe als auch die Abgrenzung von anderen Schülerinnen und die unterschiedliche Interaktion zu Schülern heraus (vgl. auch Flaake 2006: 37).

In Klasse 5a hingegen führen jene Schüler geschlechtsbezogene Körperpraktiken aus, die über hohes Sozialkapital bzw. einen hohen sozialen Status im Klassenverband verfügen. In Klasse 9b sind solche geschlechtsbezogenen Körperpraktiken bei Schülern äußerst selten. Den diese Praktiken aufführenden Schülern beider Klassen ist ein hoher Sozialstatus im Klassenverband gemeinsam. Sie setzen in diesen Körperpraktiken zwar Geschlecht in den Vordergrund in der Ausübung weiblich konnotierter Körper- und Haarpraktiken, die auch Aufmerksamkeit erregen, da sie nicht dem gelebten Geschlecht der Schüler entsprechen. Gleichzeitig gelingt es den Schülern in Klasse 5a, ihren sozialen Status über diese Praktik zu stabilisieren und zur Unterhaltung der Mitschüler_innen beizutragen (vgl. Budde 2006b: 56). Die sexualisierende Körperpraktik Bastians in Klasse 9b verfehlt jene Wirkung, Anerkennung zu erhalten, insofern er nach wenigen Augenblicken der Darstellung Ignoranz erfährt.

Schließlich ist im Vergleich von Sprach- und Körperpraktiken der fünften zur neunten Klasse zu konstatieren, dass Neuntklässler_innen vermehrt geschlechterstereotype und -vereindeutigende Praktiken ausführen, was sich z. B. stark in den Kleidungspraktiken der Schüler_innen sowohl von Freizeit- als auch Sportkleidung äußert. Zudem sind sexualisierende Sprachpraktiken nur bei Schülern der Klasse 9b, nicht in Klasse 5a festzustellen, während ausschließlich Schülerinnen der 9b durch die Ausführung von weiblich codierten Körper(pflege)praktiken auffallen. Letzteren kommt regelmäßig die Aufmerksamkeit von Schülern zu, diese Körper(pflege)praktiken führen jedoch auch zu Ermahnungen durch Lehrkräfte während des Unterrichts. Schüler beider Klassen hingegen demonstrieren in Körperpraktiken vor allem Stärke und Kraft.

Aufgezeigt wurden somit in den Kapiteln 5.1 und 5.2 Schüler_innenpraktiken, die analytisch in räumliche, körperliche und sprachliche Geschlechterpraktiken einzuteilen sind. Die Orientierung der Schüler_innen an der Geschlechterkategorie äußert sich in der Raumnutzung und -einnahme, in der Sprache und in Körperbewegungen. Fokus der Analyse der Geschlechterpraktiken waren dabei die materiellen Aspekte von Raum, Körpern und Dingen. Dargelegt wurde anhand der Beispiele, wie diesen Geschlechterpraktiken stere-

otype Geschlechterbilder von heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit zugrunde liegen und diese reproduzieren. Denn sie sind an Männlichkeits- und Weiblichkeitsidealen ausgerichtet wie z. B. an körperlich starken und Frauen vorführenden Männern und an Schönheitsnormen entsprechenden, das Äußere pflegende Frauen. Ebenso wurden jedoch entdramatisierende Praktiken von Schülern eruiert. Die unterschiedlichen Geschlechterpraktiken wurden schließlich in ihren klassenverbandsspezifischen Formen dargelegt und dabei die Unterschiede von Klasse 5a zu Klasse 9b herausgearbeitet. So ist in diesem Vergleich eine Tendenz der *Verfestigung* von Geschlecht in der höheren Klassenstufe festzustellen. Denn in Klasse 9b werden nicht nur Geschlechterpraktiken wie etwa Kleidungs- und Körperpraktiken stärker geschlechterstereotyp und geschlechterdifferent von Schülern sowie Schülerinnen aufgeführt. Auch wurden nur in Klasse 9b sexualisierende Sprachpraktiken von Schülern als Element der Etablierung eines männlichen Habitus konstatiert, während in Klasse 5a entdramatisierende Formen von Geschlechterpraktiken bei Schülern festzustellen sind. So sind verfestigende Geschlechtervorstellungen ausschließlich bei Neuntklässler_innen zu konstatieren.

Sprechen über Geschlecht: Schulkulturelle Narrative und gesellschaftliche Geschlechterdiskurse

Die Analyse der Interviewaussagen in Kapitel 5.3 fokussiert die soziale Praxis „Sprechen über Geschlecht“ als eine Form der Geschlechterpraktik von Schüler_innen. Zugrunde liegen diesem Kapitel fünf leitfadengestützte narrative Interviews mit acht Schüler_innen der Klasse 9b. In Klasse 5a wurde mit vier Schüler_innen lediglich ein Interview geführt, was die unterschiedliche Gewichtung der Interviewausschnitte in Kapitel 5.3 erklärt.

Als soziale Praktik ist das Sprechen über Geschlecht am Herstellungsprozess einer schulkulturellen Geschlechterordnung beteiligt.⁸⁷ Dabei zeigt sich im Sprechen der Schüler_innen nicht nur dieser Herstellungsprozess in der Verbindung zu schulkulturellen Narrativen der ‚guten Klassengemeinschaft‘ und der ‚Gleichheit‘ der Schüler_innen, sondern auch zu gesellschaftlichen Geschlechterdiskursen von Modernisierung und Biologisierung. Eruiert werden schließlich Formen von (Ent)-Dramatisierung und De-Thematisierung von Geschlecht.

Die Schüler_innen reflektieren im Sprechen während der Interviews ihre Geschlechtervorstellungen. Dies wird in der Analyse der Interviewabschnitte vor allem in der Art und Weise des Sprechens deutlich, in welcher Schüler_innen Überlegungen zum Geschlechterverhältnis von Schülern und Schülerinnen

87 Sprache und Sprechen wird mit Bourdieu als sozial und historisch bedingt und eingebettet verstanden und die soziale Praktik des Sprechens über Geschlecht dementsprechend untersucht (vgl. ausführlich Kapitel 2.2.2).

anstellen. Das Nicht-Sprechen über Geschlecht tritt nicht erst in den Interviews als habitualisiert auf: Auch die Analyse der Beobachtungsprotokolle gibt wieder, dass die Schüler_innen Geschlecht im Schulalltag nicht thematisieren und gewöhnlich nicht über Geschlechteraspekte sprechen, sodass die Leerstelle von Geschlecht nicht nur in Schuldokumenten und im Geschlechterwissen der Lehrkräfte vorliegt.

Die Analyse der Interviewaussagen von Schüler_innen gibt wieder, wie diese Leerstelle von den Schüler_innen bearbeitet wird in de-thematisierenden und entdramatisierenden Formen des Sprechens über Geschlecht, die auch Formen der Versachlichung und der Kategorienverschiebung umfassen. Die interviewten Schüler_innen äußern Geschlechtervorstellungen von binärer Zweigeschlechtlichkeit, welche die Geschlechterdifferenz biologisierend begründen. Schüler- und Schülerinnenhandeln werden entlang dieser binären Geschlechterteilung anhand der vermeintlichen Natürlichkeit von Zweigeschlechtlichkeit erklärt. Nicht nur wird die Unterschiedlichkeit von Schülern und Schülerinnen durch Biologisierung erklärt, auch geben die Interviewten selbst ihre Erfahrungen als Schüler oder Schülerin in dieser Geschlechterposition wieder. Darüber hinaus sind Formen der De-Thematisierung wie Entdramatisierung von Geschlecht in der Versachlichung festzustellen. Die Versachlichung erfolgt durch die Vergegenständlichung curricularer Inhalte, ähnlich wie in Interviewaussagen der Lehrkräfte, und durch die rationale Darstellung des Themas mit Verzicht auf emotionale, über Biologie hinausreichende Aspekte.

Die Versachlichung erfolgt nicht nur durch einen rationalen, versachlichten Sprachgebrauch, sondern auch durch das Aufrufen des Geschlechterstereotyps emotionaler Weiblichkeit und rationaler Männlichkeit. Zudem wird von Schülern eine Abgrenzung zu Schülerinnen wie auch zu das Thema Sexualität schamvoll unterrichtenden Lehrkräften vorgenommen und sich als über das Thema Sexualkunde überlegen Sprechende ausgewiesen. Diese Überlegenheit und die damit einhergehende Coolness dienen als Element in der Etablierung eines männlichen Habitus.

Emotionalität wird von einer Schülerin als ‚das Soziale‘ beschrieben und im Gespräch abstrakt formuliert und verhandelt, das Suchen nach angemessenen Worten fällt als Leerstelle von Emotionen im Sprechen über Geschlecht auf. Diese Leerstelle führt zu generalisierenden, Geschlecht und damit verbundene Herausforderungen der Bearbeitung nicht benennenden Aussagen. Eine geschlechterreflektierende Perspektive, die die Bedeutung von Geschlecht innerhalb eigener erfahrener Situationen in gesellschaftlichen Rückbezug im Schulalltag setzen und anwenden kann, wird somit nicht hergestellt (vgl. Budde 2006b: 58).

Ebenso wird die Leerstelle von Geschlecht durch die Verschiebung des Themas in andere Zugehörigkeitskategorien offenbar. So dient die Kategorienverschiebung von Geschlecht zu *race* im Zuge der Interviewfrage gesammelter Erfahrungen der Benennung und Thematisierung des Themas Ungleichheit.

Geschlechter(un)gerechtigkeit wird schließlich primär auf der curricularen Ebene erfahren und in den Interviews herausgestellt. Die Geschlechterdifferenz in Schulleistungen wird anschließend anhand der unterschiedlichen Entwicklung, die Schülerinnen seien ehrgeizig, während Schüler ‚kindischer‘ und ‚zurückgeblieben‘ seien, erklärt und dabei auf einen geistigen Altersunterschied zwischen Schülern und Schülerinnen, von zwölf zu 18 Jahren, rekurriert. Die Geschlechterdifferenz wird in diesen generalisierenden Aussagen biologisierend begründet. Interviewte Schülerinnen benennen im Interview zwar ebenfalls die unterschiedliche Behandlung von Schülern und Schülerinnen durch Lehrkräfte, sie erklären diese jedoch nicht biologisierend, sondern ausschließlich anhand des Schülerverhaltens von ‚mehr Scheiße bauen‘ und daraus folgenden Konsequenzen.

In den Interviewaussagen der Schüler_innen wird das Klassennarrativ der guten Gemeinschaft oftmals bestätigend aufgerufen, indem das gute Verhältnis zwischen Schülern und Schülerinnen sowie die Gleichbehandlung untereinander und seitens der Lehrkräfte betont wird. Die anhand entdramatisierender und geschlechtersensibler Sprache dargelegten Begründungen dienen somit der Reproduktion des Klassennarrativs.

Materielle Aspekte von doing student und doing class community in Lehr-Lern-Situationen

In Kapitel 5.4 wird dargelegt, wie in Unterrichtssituationen der Zusammenhalt unter Schüler_innen im doing student ausgeführt wird. Doing gender rückt in den Hintergrund bzw. kommt keine Relevanz zu und wird nicht präsent „gemacht“. Während dies in Klasse 9b am Gegenstand Zeitverhandlung bzw. Zeit-Schinden als Klassengemeinschaft erfolgt, zeigt sich dies in Klasse 5a im doing class community in Situation des Zusammenhalts als Klassenverband gegen Lehrkräfte oder klassenverbandsexterne Schüler_innen. Die Klassenverbandsnarrative finden hier Ausdruck und werden im praktischen Vollzug reproduziert und stabilisiert.

Auch hinsichtlich der materiellen Verschränkung von Raum und Körper sind die Schüler_innenpraktiken des Zusammenhalts aufschlussreich: So ist in den Verhandlungen des Zeit-Schindens und Zuspätkommens von Schüler_innen mit Lehrkraft Birte zu konstatieren, dass das körperliche und räumliche Sich-Entziehen aus dem Unterricht mit der distanzierten, von Antipathien begleiteten Haltung der Schüler_innen zu Lehrkraft Birte korrespondiert. In der Aushandlung der Zeit für das Festlegen einer neuen Sitzordnung bei Klassenleiter Alex fällt hingegen auf, dass der Wechsel von körperlicher Nähe relevant wird, denn die Sitzordnungen ermöglichen die Intensivierung bzw. den Entzug von körperlicher Nähe zu Mitschüler_innen als Sitznachbar_innen, was Dyna-

mik in die Sozialbeziehungen der Schüler_innen bringt und zu Kapitalgewinn wie -verlust sozialen Kapitals führen kann.

In den Schüler_innenpraktiken von doing community in Klasse 5a ist einerseits die schulstrukturell mit der Neuzusammensetzung des Klassenverbands zu Schuljahresanfang zu begründende, zeitliche Relevanz zu berücksichtigen, denn die dargelegten Situationen finden beide zu Schuljahresende statt. Dieser Zeitraum zeugt von dem entstandenen gegenseitigen Vertrauen und erster Gemeinschaftsbildung unter den Fünftklässler_innen, die zur Ausübung von doing community beitragen wird.

In dem dargelegten Zusammenhalt gegen einen jüngeren Schüler sowie im Hereinlegen der Klassenleiterin Miriam als Praktiken des doing community äußern sich die materielle Verbindung von Raum und Körper. Die Aushandlungen finden auch hier, wie in Klasse 9b, über Geschlechtergrenzen hinweg als Klassenverbandsgemeinschaft statt, der Zusammenhalt aller steht im Vordergrund.

Auffällig ist, dass diese Praktiken des doing student bzw. des Zeitverhandelns und des doing class community ausschließlich in Lehr-Lern- bzw. Unterrichtssituationen stattfinden. Doing gender findet dementsprechend primär in Situationen außerhalb des Unterrichts statt (vgl. Kapitel 6), in welcher der Unterrichtslogik nicht gefolgt wird bzw. werden kann. Dies ist aufschlussreich hinsichtlich der in Kapitel 4.3.3 dargelegten Lehrkraftperspektiven, in welchen Lehrkräfte Geschlecht als nicht mehr mit Schüler_innen zu behandelndes Thema markieren und gleichzeitig betonen, diesen Eindruck in der Unterrichtszeit, und nicht über diese hinaus, zu erlangen.

So wird doing gender von Schüler_innen v. a. außerhalb des Unterrichts in Pausen- und Freizeitphasen festgestellt, in welchen doing student sowie doing class community nicht greift und keinen Ausdruck findet. Schließlich ist in der Analyse von doing gender die Verbindung zu weiteren sozialen Kategorien neben jener des Geschlechts stärker möglich als in Analysen zu doing student während des Unterrichts. Denn während in Unterrichtsphasen primär die Analyse bildungssozialisatorischer Prozesse erfolgen kann, ermöglicht die Fokussierung auf Freizeit- und Pausenphasen die Analyse von Geschlechterpraktiken und geschlechtlicher Sozialisationsprozesse. Die Pausen- und Freizeitgestaltung der Schüler_innen als Teil der Ganztagschulkultur in der Verbindung zu Geschlechtersozialisation wird deshalb Gegenstand der Analyse in Kapitel 6 und 7.

Kapitel 6

Praktiken der Aushandlung von Geschlecht

Das folgende Kapitel gibt Momente der *Aushandlung* von Geschlecht wieder: Der Vollzug von Geschlechteraushandlung in situ und in actu wird in Praktiken der Schüler_innen dargelegt. Dem liegt ein Verständnis von Aushandlung von Geschlecht als Aushandlung in ein bestimmtes, nämlich *heteronormatives* Geschlechterverhältnis zugrunde, welches gesellschaftlich verankert und legitimiert ist. So werden Schüler_innenpraktiken in der Aushandlung von Geschlecht in ihrer Verbindung zu materiellen Dimensionen und aus intersektionaler Perspektive analysiert, die Geschlecht zu weiteren Zugehörigkeitsdimensionen in Verbindung setzt. Die Darstellung erfolgt anhand der textlichen Verdichtung von Beobachtungsprotokollen in Feldvignetten. Eruiert werden verschiedene Formen soziomaterieller Geschlechterpraktiken, die Spezifika unterschiedlicher Aushandlungspraktiken aufzeigen.

So werden in Kapitel 6.1 Geschlechteraushandlungen in kollektiven Spielpraktiken in den Klassenverbänden 9b und 5a im Spiel mit Wasserflaschen (Kapitel 6.1.1) und im Tischtennispiel (Kapitel 6.1.2) in ihrer unterschiedlichen Materialität sowie Formen und die Spielpraktiken im Schuljahresverlauf analysiert. In Kapitel 6.2 werden dezidiert Aushandlungspraktiken von Geschlecht in öffentlichen Arenen zwischen einzelnen Schüler_innen dargelegt und die in den Szenen relevanten Dinge in ihrer graduell unterschiedlichen Beteiligung am Vollzug sozialer Wirklichkeit vertiefend anhand eines soziomateriellen Vergleichs (Kapitel 6.2.4) eruiert. Schließlich fokussiert Kapitel 6.3 die Aushandlungsform des verdeckten Widerstands innerhalb von Geschlechterpraktiken, die zuvorderst in sportiven Spielpraktiken (Kapitel 6.3.1) sowie in Sprachpraktiken und in Gegenbewegungen in Zuschreibungen heteronormativer Sexualität in Spielen (Kapitel 6.3.2) Ausdruck findet. Die Aushandlungspraktiken von Geschlecht äußern sich über die Spielpraktiken hinweg in Form von *gender performances*, widerständigen *performances*, in Form des *borderwork* sowie des *doing masculinity* und *doing femininity*. Die Analyse als intersektional ausgerichtete und Materialität fokussierende Geschlechteranalyse mündet in der Darstellung von Aushandlungspraktiken als soziomaterielle Geschlechterpraktiken von Schüler_innen im einzelschulspezifischen Ganztagssetting.

6.1 Arbeit an der Grenze: heteronormative Geschlechtlichkeit in kollektiven Spielpraktiken

6.1.1 Wasserflaschenspiele in Klasse 9b

Einbettung, Räumlichkeiten und Spielzeiten des Bottleflip-Spiels

Sowohl die Unterrichtspausen als auch die Mittagspause verbringen viele Schüler_innen der Klasse 9b zumeist im Klassenraum. Dort finden häufig Wasserflaschenspiele statt: Schüler nutzen durchsichtige Wasserflaschen aus Plastik, meist in Viertel-, seltener in Halbliter sowie Literausführungen, die sie, jeweils zu unterschiedlichen Anteilen mit Wasser befüllt, auf Fensterbänke, Tische, in Regale oder auf Schränke werfen. Ziel ist, die Flasche, die sich während des Wurfes drehen muss, so zu werfen, dass diese beim Aufkommen zum Stehen kommt. Die Schüler führen dazu eine bestimmte Körperpraktik aus: Zum Werfen stellen sie sich aufrecht, nehmen den Flaschenhals in eine Hand, halten die Flasche locker gerade und werfen diese dann mit angemessenem Schwung aus Hand und Unterarm in Richtung des angezielten Objekts, auf welchem die Flasche zum Stehen kommen soll. Weitere Variante ist das Halten der Flasche mit Fingern und Innenhandfläche ab dem Flaschenhals abwärts, um den Wurf aus dem Handgelenk heraus zu tätigen.

Das Spiel ist während des Beobachtungszeitraums 2016 bis 2017 in zahlreichen Videos auf Social-Media-Kanälen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen anzuschauen, die das Spiel, als „Bottleflip“ bezeichnet, mit hohen Anforderungen und außergewöhnlichen, schwierigen Würfen, z. B. bis zu vier Flaschen gleichzeitig, spielen und gelungene Würfe darstellen. Ausgeführt werden diese Würfe größtenteils von Jungen und jungen Männern, Mädchen und junge Frauen kommen selten in den Videos vor. Dieses Bottleflip-Spiel wird auch in Klasse 9b ausschließlich von Schülern gespielt, die dies in Kleingruppen oder allein spielen und die Würfe kommentieren. Das Spiel erregt hingegen auch die Aufmerksamkeit, wenn auch weniger stark ausgeprägt, von Schülerinnen, die zuschauen. Das Spiel ist dabei nicht Gegenstand von Geschlechteraushandlungen, sondern dient *gendered performances* (vgl. Kapitel 2.2) und letztlich der Verfestigung geschlechterseparierender und -separierter Spielpraktiken. So sitzen in den Pausen der Klasse 9b Schüler und Schülerinnen zwar zum Gespräch und Austausch zusammen und verbringen diese Zeit gemeinsam, das Spiel wird jedoch ausschließlich von Schülern regelmäßig gespielt.

Abseits des Bottleflip-Spiels ist die Wasserflasche zentraler Gegenstand weiterer Spielpraktiken. So dient sie Schüler_innen zum gegenseitigen Nassspritzen, in welchem entlang der Geschlechterkategorie gespielt wird: Schüler spritzen Schülerinnen und vice versa nass. Auch das Ärgern innerhalb der eigenen zugeschriebenen Geschlechtergruppe findet in Wasserflaschenspielen statt. Wasser-

flaschenspiele und Geschlechterverhältnisse stehen in Klasse 9b somit je nach Spielpraktik in einem spezifischen Verhältnis. Die Wasserflasche ist entscheidender Gegenstand, Spielding und materielle Bedingung dieser Spielpraktiken.

Im bevorzugten Spielort, dem Klassenraum, werden alle ebenen Flächen zum Platzieren der geworfenen Flasche genutzt, was je nach Standort situativ ausgewählt wird. So werden vor allem die jeweils naheliegenden Flächen von Regalen, Tischen, Schrank und Fensterbank bespielt. Spiele des Nassspritzens weiten sich gewöhnlich auf den angrenzenden Flur aus, auf dem sich die Schüler_innen ebenfalls oftmals in Freizeitphasen aufhalten. Zwar dürfen sich laut Schulregeln nur die Schüler_innen der eigenen Klasse im Klassenraum aufhalten, diese Regelung ist jedoch ständiger Aushandlung ausgesetzt und wird zumeist nicht akzeptiert, sodass Schüler_innen der Parallelklassen zeitweise im Klassenraum der Klasse 9b sind.

Einblick in das Geschehen des Klassenraums geben zudem die nicht immer geöffnete, jedoch mit einem länglichen, schmalen Glasfenster mittig versehene Klassenraumtüre sowie die breite Fensterfront des Klassenraums, die zum Flur gelegen ist. Somit sind die Schüler_innen nicht gänzlich unbeobachtet im Raum, sondern können außerhalb des Raumes in ihrem Tun beobachtet werden. Diese Raumgestaltung ist spezifisch und einmalig für diesen Klassenraum.

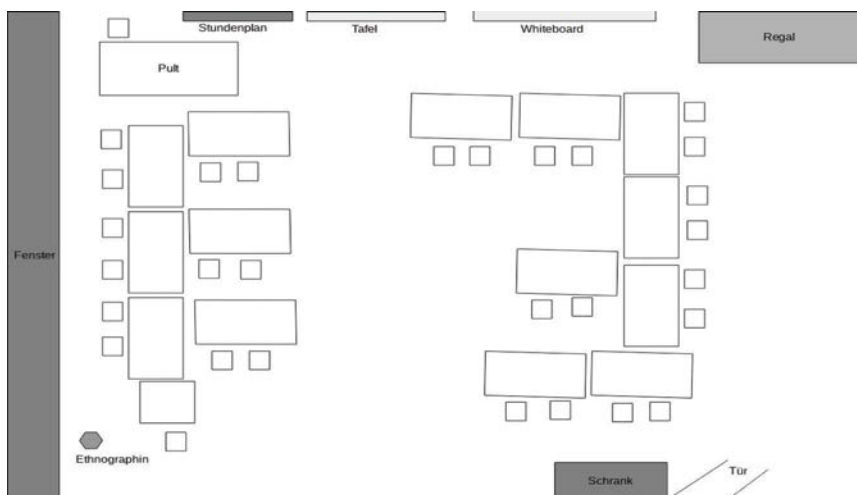


Abb. 3: Klassenraum der Klasse 9b (eigene Darstellung)

Wasserflaschenspiele sind zeitlich auf die Freizeitphasen begrenzt. Räumlich allerdings sind die Spiele nicht auf den Klassenraum oder Flur begrenzt, da die Schulregelungen das Verlassen des Schulgeländes in der Mittagspause für Neuntklässler_innen erlauben. Somit können die Schüler_innen auch außerhalb des Klassenraums Wasserflaschenspiele spielen. Ihre beständige Konzentration auf

den Klassenraum als Rückzugs- und Spielort im Verlauf des beobachteten Schuljahres verdeutlicht erstens dessen hohen Stellenwert für die Schüler_innen. Zweitens sind die materiellen Bedingungen zum Ausüben dieser Spiele dort auch günstig: Die lange breite, ebene Fensterbank, die bis auf einige Pflanzentöpfe leer ist, bietet sich zum Spielen ebenso an wie die vielen Tische, der hohe und damit für den Bottleflip anspruchsvolle Wurf auf den Schrank und schließlich das Regal, in welches Flaschen in verschiedenen Höhenlagen in die Regalbretter geworfen werden können (s. Abbildung 3).

Zudem reduzieren die Schüler beim Spielen des Bottleflip-Spiels im Klassenraum die Gefahr, dass Mitschüler_innen die Würfe beabsichtigt oder unbeabsichtigt stören, indem sie z. B. die Wurflinie kreuzen. Im Klassenraum sind während der Pausen tendenziell weniger Schüler_innen als auf dem stark frequentierten Flur anwesend, die noch dazu dem Spiel bzw. den Spielern gegenüber wohlgesonnen sind, da das Spiel innerhalb des Klassenverbands anerkannt ist und oft mit Interesse verfolgt wird.

Soziomaterielle Arrangements im Wasserflaschenspiel

Das Spielen mit Wasserflaschen während Unterrichts bleibt die Ausnahme, kann jedoch zu erheblichen Unterrichtstörungen beitragen:

Klassenverbandübergreifender Spanischunterricht im 9. Jahrgang. Es betreten mehr und mehr Schüler_innen den Klassenraum der 9c, nicht nur aus verschiedenen 9. Klassen, sie diskutieren untereinander hektisch beim Eintreten. Ich schnappe auf, es sei wohl eine Lehrkraft krank und sie sollen deshalb zu diesem Kurs wechseln. Es sieht nun schon so aus, mit einem Blick auf die Stuhlsituation und Größe des Raumes, als wird der Raum dann überbelegt sein. Im Raum herrscht nun Chaos, viele laufen umher. Sarah kommt auf mich zu und erklärt, es werden nun sehr viele Schüler_innen in diesem Kurs sein, weil Schüler_innen aus drei Kursen zusammenkommen, da eine Lehrerin krank ist und Schüler_innen aus dem Raum nebenan auch teilweise hinzukommen, da nicht alle den Test mitschreiben.

Kurz darauf betritt die Spanischlehrerin Alma den Raum. An der rechten Wand lehnen fünf Schüler_innen, die keinen Stuhl haben. Alma verlässt kurz den Raum und kommt mit der Ansage zurück, die stehenden Schüler_innen könnten sich im Nebenraum einen Stuhl holen, allerdings "mucksmäuschenstill und geräuschlos", da dort ein Test geschrieben werde. Nachdem dies geschehen ist, erklärt Alma den Schüler_innen, sie sollen nun die Tische so zusammenrücken, dass sie zu dritt arbeiten können. Ein unglaublich lautes Stühle- und Tischerücken unter viel Geschrei und Gerede beginnt. Zwei Jungen streiten sich laut um einen Tisch, ziehen diesen hin und her, der Tisch quietscht und lärmt dabei. Es dauert einige Minuten, bis alle Tische verteilt sind und die Schüler_innen sich in Gruppen zusammengefunden haben. Bis auf zwei Tischgruppen sind alle Arbeitsgruppen geschlechterhomogen verteilt.

Der Arbeitsauftrag für die Stunde lautet, sich in der Kleingruppe drei Themen zu überlegen und diese dann in der Kleingruppe zu diskutieren. Die Schüler_innen beginnen langsam und unter Gerede mit der Aufgabe. In einer Gruppe beobachte ich, wie ein Schüler eine Schülerin nach einer Seitenzahl für Vokabeln im Buch fragt. Sie weiß es jedoch nicht, woraufhin er den Schüler der Nebengruppe fragt. Dieser hat auch keine Ahnung. Er blättert weiter im Buch suchend. Die Schülergruppe vor mir redet nicht miteinander, die Schüler starren stattdessen gedankenverloren stumm aneinander vorbei. Einer der drei spielt mit einer Wasserflasche unter dem Tisch, indem er Saltos mit ihr macht. Die Mädchengruppe rechts von mir diskutiert mögliche Themen und arbeitet konzentriert auf Spanisch. Es ist weiterhin relativ laut, lärmend und gesprächig im Raum, und Alma bittet nun um Ruhe. Sie sagt dann bittend, die Schüler_innen sollten diese Chance der Kleingruppenarbeit heute nutzen, da sie sonst nicht oft zum Spanischsprechen kämen und sie doch in Zukunft eine mündliche Prüfung hätten. Sie sollten diese „Chance heute“ also nutzen. Danach ist es für kurze Zeit etwas leiser.

Die Unterrichtsstunde ist geprägt von Unruhe und Unlust der Schüler_innen, der Unterrichtslogik folgend die Aufgaben zu bearbeiten und, trotz der möglichen Konsequenz, Sanktionen durch die Lehrkraft zu erfahren, ihren *Schülerjob* auszuführen. Vielmehr übertragen sich die ungeordneten materiellen, hier räumlichen wie dinglichen, Bedingungen der Unterrichtsstunde auf die Aktivitäten und Interaktionen der Schüler, während Schülerinnen der Aufgabe nachkommen und trotz des hohen Lärmpegels diese ordnungsgemäß bearbeiten:

Der Schüler am Nebentisch sagt schließlich zu dem Wasserfläschenspieler laut und aggressiv, er solle „nun endlich aufhören, mit der Wasserflasche zu spielen“. Die Schülerinnengruppe vor mir arbeitet währenddessen konzentriert weiter an der Aufgabe. Kurz darauf geht Alma zum Kopieren raus, der Lärmpegel steigt augenblicklich. Die Schüler vor mir schlagen sich nun sehr laut und heftig mit ihren blauen Mappen. Der Schüler, der sich zuvor über das Spiel mit der Wasserflasche beschwerte, trickst nun sein Gegenüber, den Wasserfläschenspieler, aus, indem er ihm unter dem Tisch erst auf den Fuß tritt, diesen damit ablenkt und dann mit der Mappe schnell zuschlägt. Anschließend werfen die beiden sich Stifte zu. Weiter hinten rechts im Raum schlägt Bastian laut und regelmäßig in kurzen Abständen sein Metalllineal auf sein Buch und verursacht durch das entstehende Scheppern viel Lärm.

Alma hat inzwischen wieder den Raum betreten. Das bunte Treiben geht munter weiter, bis Alma, die dies erst ignoriert und einer arbeitenden Gruppe weiterhilft, sich kurzerhand zu dem Schülertisch vor mir dreht und laut und aggressiv den beiden Schülern die Stifte aus der Hand nimmt, schimpft und maßregelt, nun endlich zu arbeiten. Die Schüler hören nun zwar auf, verziehen jedoch keine Miene während Almas Maßregelung und wirken unbeeindruckt. Die drei Schüler links von mir spielen dann, als Alma sich wieder umdreht, mit der Schülergruppe am Nachbartisch mit einer gefüllten, leckenden Wasserflasche. Sie werfen sich die Flasche gegenseitig zu, wobei Wasser aus-

läuft und Tische und Boden nass macht, worüber sie lachen. Es bleibt weiterhin sehr laut in der Klasse. FP_2016_10_26

Zwischen der materiellen Anordnung und den Spielpraktiken der Schüler liegt ein Wechselverhältnis vor: In der Unterrichtsstunde erfolgt das Zusammenspiel von Schüler_innen mit Wasserflaschen, Raum und Möbel. Dieses Zusammenspiel umfasst die materielle Anordnung in ihrer Verbindung zu Schüler_innen und Lehrerin und ist somit Teil des Handelns der Schüler_innen. Es entsteht hier eine Verflechtung bzw. Verknüpfung von Menschen und Dingen als „wechselseitig miteinander verbundener materieller Entitäten“ (Schatzki 2016: 69) als *soziomaterielle Arrangements*, sodass das Handeln von Menschen nicht ohne die Betrachtung der Dinge erklärt werden kann. So führen der knappe Platz im Klassenraum, bedingt durch das Zusammenlegen der Kurse, sowie der Mangel an Stühlen als benötigte Dinge zu Unruhe und besonderer Organisation im Klassenraum: Schüler_innen müssen sich in Nebenräumen Stühle holen, die Tische und Stühle im Raum müssen schließlich verrückt werden zur Bildung von Arbeitsgruppen innerhalb der ungewohnt hohen Anzahl an Schüler_innen. Die folgenden Schülerpraktiken können nur in Verbindung mit dieser ungewöhnlichen Raum- und Sitzkonstellation, der damit einhergehenden lauten, unruhigen Atmosphäre und der Aufgabenstellung erfolgen, in welche sich die Wasserflasche als Spielding einreicht und zum Geschehen beiträgt.

Zwar befolgen Schüler_innen die Anweisungen der Lehrerin – allerdings sind hier geschlechtergetrennte Verhaltensweisen bzgl. der Arbeitserledigung und des Umgangs mit der Unterrichtssituation zu erkennen. Denn während die Schülerinnengruppe trotz veränderter Rahmenbedingungen innerhalb ihrer geschlechterhomogenen Arbeitsgruppen der Aufgabenstellung nachkommt und dieser gerecht wird, ist das Arbeiten der Schülergruppe(n) von Unterbrechungen, Ablenkungen und gegenseitigem Ärgern geprägt. Dabei fällt der unterschiedliche Umgang mit der unruhigen, für die Klasse 9 auch ungewöhnlichen Arbeitsatmosphäre auf: Nicht die Schülerinnen, denen an Erledigung der Aufgabe gelegen ist, bitten um Ruhe, was innerhalb der Unterrichtslogik folgerichtig wäre, sondern allein ein Schüler, der dies verbal aggressiv einfordert. Seiner inhaltlich berechtigten Bitte wird jedoch nicht nachgekommen.

Die Wasserflasche ist in dieser Unterrichtsszene zwar lediglich einer von vielen Gegenständen des Spielens und Ablenkens, allerdings durchzieht das Spielen mit ihr die Unterrichtstörungen. Das Spiel erfährt in dieser Unterrichtsstunde sowohl Ablehnung durch einen Schüler als auch Ignoranz anderer Mitschüler_innen, dient Schülern jedoch erfolgreich zur Ablenkung und schließlich zum Wasserflaschenspiel des gegenseitigen Zuwerfens. Gerade dieses Spiel zweier Schülergruppen, d. h. über Tische und Stühle hinweg, ist risikohaft, nachdem Alma kurz zuvor schon Sanktionen ausgesprochen hat und das Un-

terrichtsklima höchst angespannt ist. Das Spiel mit der leckenden Wasserflasche steigert das Risiko des Spiels zusätzlich.

Die Schüler steigern während des Unterrichts somit ihre Ablenkungstätigkeiten und Unterrichtsstörungen, wobei die Beschaffenheit der Dinge, die zum Stören und Lärmen genutzt werden, von Relevanz sind: Während schon die zu verrückenden Tische ersten Anlass zum Streit geben, laut und quietschend verschoben werden, dienen die Mappen nicht nur zum gegenseitigen Schlagen, sondern verursachen auch großen Lärm, ebenso wie das von Bastian geschlagene Metalllineal und die Stifte, die beim Aufkommen auf Tischen und Boden laut sind. Das Werfen der leckenden Wasserflasche jedoch toppt diese Störungen: Es verursacht Lärm und Nässe im Raum, das Risiko, nass zu werden, besteht auch für die Materialien der Mitschüler_innen und diese selbst. Die Beschaffenheit der Wasserflasche aus Plastik verursacht zudem knisternden Lärm, der quietschend und unangenehm sein kann und nicht zu überhören ist. Die Wasserflaschen scheinen dadurch weitaus attraktiver zur Unterrichtsstörung und zum Zeitvertreib denn andere Gegenstände.

Ersichtlich wird in dieser Unterrichtsstunde ebenfalls das Scheitern der Lehrkraft, eine leise, zum Arbeiten angenehme Unterrichtsatmosphäre und -ordnung herzustellen. Diese Ordnung ist jedoch von materiellen Gegebenheiten des Raum- und Stuhlmangels, der Enge und auch damit verbundenen räumlichen Unruhe durchdrungen, was sich im Verhalten der Schüler_innen letztlich unterschiedlich entlang der Geschlechterkategorie widerspiegelt: Gelingt es den Schülerinnen doch trotz dieser Einschränkungen, Aufgaben zu erledigen, so dominieren Schüler das Unterrichtsgeschehen durch störende Interaktionen. Die Störungen steigern sie schließlich räumlich wie akustisch, trotz erteilter Sanktionen durch die Lehrkraft.

Die Beschaffenheit der Wasserflasche lädt in anderen Unterrichtsstunden zu weiteren, nicht störenden Ablenkungsaktivitäten ein, wie das Bemalen der Trinkflasche und das Werfen kleiner Bottleflips auf dem eigenen Platz. Diese Ablenkungen anhand der Wasserflasche erfolgen jedoch ohne laute Störungen und innerhalb unterrichtsspezifischer Möglichkeiten. Die Wasserflasche ist dabei nur eines von vielen Dingen, die zur Beschäftigung genutzt und spontan zur Ablenkung eingesetzt wird. Sie fungiert als praktisches, handliches Spielgerät in einer Situation, in welcher ein räumlich wie akustisch ausgeweitetes Bottleflip-Spiel nicht erlaubt ist und der Unterrichtsordnung widerspricht. So wird z. B. das Spielen von John und Justin am Ende des Englischunterrichts, während die Schüler_innen eigenverantwortlich in den letzten Unterrichtsminuten für einen anstehenden Test lernen können, von Lehrkraft Alex toleriert und stört den Unterrichtsablauf nicht. Das Spiel mit der Wasserflasche während des Unterrichts ist somit eingebettet in spezifische räumliche, dingliche wie zeitliche Unterrichtssituationen, die das Spiel situativ tolerieren oder als Unterrichtsstörung ausweisen.

Gendered performances im Wasserflaschenspiel als Schülerspiel

Die Schüler spielen räumlich ausgeweitet im Klassenraum und fokussieren das Spiel unabhängig möglicher Hindernisse und Barrieren. Was zählt, ist das Spiel und der einzelne Wurf:

Kurz vor Pausenende der Mittagspause gehe ich mit einigen Schülerinnen der Klasse 9b zum Klassenraum. Am Eingang werde ich fast von einer Wasserflasche erschlagen, einige Schüler spielen das Flaschenwurfspiel auf den Schrank neben der Türe. Die Spieler erblicken mich, dann folgen sie dem Wurf der Flasche, das Spiel geht weiter. FP_2016_12_12

Der Protokollauschnitt verweist exemplarisch auf die Spielpraktiken, Bedeutung und Raumeinnahme des Wasserflaschenspiels während der Pausenzeiten. Das Spiel ist risikoreich, können doch Dinge zu Bruch gehen, die nicht im Besitz der jeweiligen Spieler sind. So versuchen z. B. einige Schüler in einer Spielsituation, ihre Wasserflaschen in die niedrigen Regalfächer des Regals im Klassenraum so hineinzuwurfen, dass sie aufrechtstehend landen. Das versuchen sie auch, indem sie die Flasche hinter dem Rücken, schräg seitlich zum Regal stehend, werfen. Der Wurf eines Schülers trifft dabei das Regal am oberen Ende und den dort befindlichen Globus, der anfängt, langsam zu kippen und im Hinunterfallen noch knapp von einem Schüler aufgefangen werden kann. Die Schüler nutzen somit die räumlichen wie dinglichen Möglichkeiten des Klassenraums in ihrem Spiel.

Schülerinnen nehmen im Spiel zwar keine aktive Rolle als Spielerinnen ein, sie sind jedoch räumlich dem Spiel nahe und werden implizit als Publikum involviert, wählen die Schüler doch einen den Schülerinnen räumlich nahe gelegenen Spielort aus. Ihr Spiel vor Publikum kann somit zur (gendered) performance werden. Schülerinnen zeigen jedoch, bis auf die unten aufgeführte Ausnahme, keine Anerkennung der Würfe, sie beachten das Spiel nicht weiter, was Hinweis gibt auf den niedrigen Unterhaltungswert des Spiels für Schülerinnen. Zumindest wird die Gruppengemeinschaft der Spieler durch das gemeinsam erfolgreich abgewendete Risiko, den Fall des Globus, gestärkt, die eigene Unterhaltung der Schüler durch ihr Spiel gesteigert.

So ist das harmonische Spielen Kennzeichen des Bottleflip-Spiels unter Schülern, während im Spiel des Nassspritzens auch Konflikte zu beobachten sind, wie dies exemplarisch das Nassspritzen von Patricks Mäppchen zeigt: Die Schüler haben den Klassenraum zum Spiel mit Wasserflaschen anscheinend ausgiebig genutzt, was im nassen Mäppchen Patricks und einer Wasserpfütze endet. Das Spiel ist in dieser Situation in Ernst umgekippt: Patricks beschwert sich laut über Omars Wurf und die Folgen. Die anwesenden Mitschüler lachen erst über Patrick, anschließend, als dieser sich weiterhin ernsthaft aufregt, versuchen sie ihn durch Tipps zu besänftigen. Ihr Tipp, das Mäppchen auf der Heizung zu

trocknen, ist vernünftig und nachvollziehbar, und würde funktionieren – nichtsdestotrotz bleibt Patrick im Modus des Aufregens und reagiert auf diesen Rat nicht, sondern dramatisiert gestisch wie mimisch die Tatsache seiner nassen Materialien. Die Reaktion von Patricks Mitschülern ist von Inkongruenz geprägt: Sie lachen ihn aus und bemühen sich gleichzeitig, ihn in seiner Aufregung und verständlichen Empörung zu besänftigen, indem sie alltagspraktische Ratschläge erteilen.

Das Bottleflip-Spiel wird von Schülerinnen weder untereinander noch mit Schülern gespielt. Sind Schülerinnen ausnahmsweise involviert, so wird das Spiel in gesteigerter Form gespielt und schließlich zur gendered performance:

Im klassenverbandsübergreifenden Sporttheorieunterricht sitzen die Schüler_innen der Klasse 9b verteilt im Raum mit Schüler_innen der Parallelklassen: Bastian und Lukas ganz hinten links, vorne Nellina und Naila. Die Lehrerin Carmen bespricht mit jeweils einer_m Schüler_in die mündlichen Noten und Heftnoten auf dem Flur. Die Schüler_innen haben währenddessen Freiphase im Unterrichtsraum.

Die Wartezeit ohne Lehrkraft entwickelt sich zu einem Wasserflaschenspielplatz. Lukas und Bastian beginnen erst auf ihrem Tischplatz, dann gegen die Wand nach oben auf die breite Leiste, schließlich auch auf den gegenüberstehenden Schrank, ihre Wasserflaschen zu werfen. Mehr und mehr Schüler spielen mit. Bastians die eigenen Würfe begleitender Ausspruch "first try" wird ironisch witzelnd von einigen Schülern bei seinen Versuchen wiederholt. Die Schülerin aus der Parallelklasse, die vor ihm sitzt, sagt dies ebenfalls oft zu ihm und grinst dabei. Währenddessen unterhalten sich einige Schülerinnen ganz vorne im Klassenraum um Naila und Nellina sitzend und malen in ihre Hefte. Eine Schülerin kommentiert das Wurfspiel der Schüler, sie spielt jedoch nicht mit. Bastian holt eine zweite leere, dann eine dritte leere Plastikflasche aus seinem Rucksack und wirft sie, weshalb einige Schüler_innen lachen und ein Schüler verwundert fragt, wie viele Flaschen er denn dabei habe. Gegen Ende der Stunde nimmt Bastian noch eine leere Plastikflasche aus dem Mülleimer, um mit ihr zu werfen. FP_2016_12_15

Die Freiphase wird primär von Bastian, jedoch auch von anderen Schülern zur Darstellung der Wurfertigkeiten genutzt. Sie weiten sich sowohl im Raum als auch bezüglich der beworfenen Dinge aus: vom Tisch zur Wand, dann zum Schrank der gegenüberliegenden Seite. Das Spiel findet dabei nicht in einer bestimmten Reihenfolge statt, sondern erfolgt ungeordnet, indem jeder Schüler diverse Würfe mit der eigenen Flasche versucht. Bastians Spruch ‚first try‘ wird nun von zuschauenden Schülern und einer Schülerin wiederholt, die ihm somit Aufmerksamkeit schenken und ihn gleichzeitig necken können, denn der Ausspruch erfolgt ironisch: Bastian versucht unzählige Würfe, um die Flasche zum Stehen zu bringen und scheitert kontinuierlich.

Die an diesem Geschehen interessierten Schüler_innen sind währenddessen um das Flaschenspiel positioniert, während Schülerinnen wie Naila und Nelli-

na, die vom Spielgeschehen entfernt sitzen, dem Spiel keine Aufmerksamkeit schenken. Die Wasserflaschen in ihren unterschiedlichen Größen und Gewichten bieten Bastian verschiedene Wurfmöglichkeiten, müssen unterschiedlich fest geworfen werden, um erfolgreich zum Stehen zu kommen, und liegen unterschiedlich in der Hand des Werfenden. Der Besitz mehrerer Flaschen erregt Heiterkeit und Verwunderung bei Mitschüler_innen, der an sich gewöhnliche und relativ wertlose Gegenstand einer Plastikflasche steigert hier durch die Vielzahl seinen Wert als interessantes Ding.

Bastian greift schließlich auf eher ungewöhnliche Maßnahmen zurück, indem er eine Flasche aus dem Mülleimer nimmt und auch dadurch die Aufmerksamkeit des Publikums auf sich halten kann, trotz der hohen Anzahl an Spielern. Diese Aufmerksamkeit wird ebenso durch die Vielzahl der Wasserflaschen sowie den englischsprachigen Ausspruch während seiner Würfe gehalten. Die Anerkennung von Schüler_innen ist somit nicht von dem Erfolg der Würfe abhängig, sondern vielmehr einer gelungenen Darstellung im Wasserflaschenwurf. Im Gegensatz zu zuvor beschriebenen Spielen äußern sich in dieser Spielsituation zwei Schülerinnen zum Wasserflaschenspiel und kommentieren Bastians Verhalten. Seine performance führt somit zur seltenen Anerkennung von Schülerinnen innerhalb dieses Spiels. Die spezifische Unterrichtssituation wird dazu beitragen, denn die hier involvierten Mitschülerinnen sind in Bastians Parallelklasse und erleben sein Spiel deshalb weitaus seltener als Schülerinnen der Klasse 9b.

Reproduktion heteronormativer Geschlechtlichkeit im Wasserflaschenspiel

Sind Schülerinnen aktiv innerhalb der Spielsituationen mit Wasserflaschen involviert, so nehmen sie dabei im Bottle-Flip keine aktiv mitspielenden Position, sondern eine bestimmte spezifische Funktion der Ordnungseinhaltung ein:

Bastian und ein paar weitere Schüler spielen mit einer Wasserflasche das Wurfspiel, sie werfen die Flaschen auf das einige Meter hohe Fensterbrett über dem Fenster. Bastian gelingt schließlich ein Wurf: Die Flasche kommt zum Stehen, was ihn sehr freut und amüsiert. Die Schüler kommentieren mit Ausrufen des Erstaunens und der Anerkennung seinen Wurf, daraufhin wird es einige Sekunden still. Dann beginnen einige zu lachen, denn nun stellt sich die Frage, wie sie die Flasche von dort oben herunterbekommen.

Bastian holt den Kehrbesen des Klassenraums aus der Ecke hinter der Türe, balanciert ihn nach oben und stupst die Flasche damit an. Sie fällt herunter und öffnet sich dabei. Das Wasser entleert sich auf dem Boden am Fenster. Alle Mitschüler um Bastian lachen und schauen sich begeistert die Wasserpfütze an. Bastian grinst, sagt dann zu Lukas in einem Ton des Tatendrangs „Leer mal die Flasche, ich hol Tücher“. Er kommt von der Toilette zurück mit Tüchern in der Hand, Lukas hat die ihm zugeteilte Aufgabe

bisher nicht erledigt, er unterhält sich mit seinen Mitschülern. Bastian sagt zu ihm „Hey, du solltest doch die Flasche leeren“, dann nimmt er die Flasche und leert sie im Flur ins Waschbecken. Wieder im Klassenraum, versucht er, mit einem Stift ein Loch in das Plastik der Flasche seitlich im unteren Teil der Flasche zu bohren. Die Wasserpfütze besteht weiterhin.

Samira betritt nun den Raum, läuft an der Pfütze vorbei und fragt „Wer hat in die Hose gemacht?“. Bastian antwortet mit „Ich“, woraufhin Samira „Ja wisch mal weg, wisch mal deine Pisse weg“ zu ihm sagt. Sie kehrt ein bisschen mit ihrem Fuß über das Wasser und verteilt es so. Bastian ist mit dem Bohren des Loches an der Flasche am Tisch neben der Pfütze beschäftigt. Auf diesem Tisch sitzt Kora und schaut dem Pausengeschehen zu. Bastian sagt nun auf Samiras Anweisung hin „Kann die Putzfrau machen“, woraufhin Kora ihm eine leichte Ohrfeige gibt. Er ruft etwas empört „Heee, du musst mich nicht hauen!“. Kora antwortet „Ja, wenn du sowas sagst, wenn jemand deinen Dreck wegmachen soll“. Bastian schneidet die Flasche klein, sodass die oberen zwei Drittel der Flasche abfallen und er nun eine Art Trinkbecher hat. Dann putzt er das Wasser weg. FP_2017_04_06

Bastian gelingt in dieser Spielsituation ein schwieriger Wurf, in welchem die Flasche trotz des hohen Wurfs zum Stehen kommt und die Zurücknahme der Flasche sich außergewöhnlich gestaltet. Dinge nehmen hier eine entscheidende, von den Schülern ungeplante und ungewollte Rolle ein, sie „nehmen ihren Lauf“, angefangen mit Bastians Wurf im Bottleflip. Nachdem Bastian die Flasche ausgeleert hat, wischt er die Wasserpfütze nicht weg, sondern beschäftigt sich mit der Durchbohrung der Wasserflasche, um sie zu einem abgeänderten Trinkgefäß umzufunktionieren. Dazu werden Flaschenhals sowie Mittelteil der Flasche abgetrennt mit einer Schere, sodass schließlich eine Art Becher aus dem Fußteil der Flasche entsteht. Die Flasche scheint als Spielding Bastians Tätigkeiten während dieser Pause komplett einzunehmen, selbst die Wasserpfütze wird nun von Bastian zugunsten des Arbeitens an der Flasche ignoriert, obwohl er die Tücher zum Aufwischen schon geholt hat. Das Bohren an der Flasche unterbricht die zu erledigende Aufgabe.

Samira schließlich, die als zuvor abwesende Schülerin den Verursacher der Pfütze erfragt, weist Bastian darauf hin, die Pfütze zu beseitigen. Sie ist dabei nicht am Zustandekommen der Pfütze interessiert, sondern möchte allein den Verursacher ausfindig machen. Auch Bastian ist nicht daran gelegen, die Situation zu erklären, er gibt ausschließlich Auskunft über seine Position innerhalb des Geschehens. Samira beanstandet hier die Klassenraumunordnung, für die die Schüler_innen verantwortlich sind und dies u. a. über einen wöchentlichen Ordnungs- und Kehr Dienst mit jeweils zwei Schüler_innen regeln: Sie gibt Bastian die Anweisung zum Putzen. In Bastians Antwort, die Putzfrau solle dies machen, gibt er seine Aufgabe an (weibliches) Schulpersonal weiter und möchte sich der Verantwortung entziehen. Auf diese Aussage reagiert Kora, die ihn

nun nicht wie zuvor Samira verbal, sondern direkt physisch durch eine Ohrfeige maßregelt. Zwar ist die Ohrfeige leicht, sie ruft bei Bastian jedoch einen Moment überraschter Empörung aus, die zeigt, dass er damit zumindest nicht „gleich“, nur nach dieser Antwort, rechnete. Kora rechtfertigt ihr Verhalten mit Bastians vorheriger Aussage, die sie verurteilt. Bastian bearbeitet nach der Ohrfeige die Flasche weiter zum Trinkbecher, erst anschließend beseitigt er die Pfütze.

Während Bastian durch den erfolgreichen Wurf zur Anerkennung bei Schülern gelangt und die Schülergruppe durch diesen Wurf unterhält, handeln Samira und Kora hier als Hüterinnen des Klassenraums und bestimmter, ihrer Meinung nach legitimer Formen von Höflichkeit: Sie sorgen für Ordnung im Klassenraum, indem sie auf die dafür zu erledigende Aufgabe hinweisen. Samira weist Bastian rein verbal zurecht, Kora hingegen wendet eine körperliche Form an. Bastian ignoriert die Anweisungen beider Schülerinnen zumindest kurzzeitig, stattdessen fokussiert er die Bearbeitung der Wasserflasche. Er fügt sich schließlich der unumgänglichen Aufgabe, die Wasserpfütze wegzuwischen.

Sie übernehmen eine Ordnungs- und Wachfunktion über den gemeinsam genutzten Raum, während die im Spiel involvierten Schüler sich an der Wasserpfütze erheitern und diese hinnehmen. Dies zeugt von geschlechtlich konnotierten Praktiken innerhalb der Pausenzeiten: Schüler nutzen die Zeit zum Amusement und zur Darstellung körperlicher Fähigkeiten innerhalb der Spielgruppe, während Schülerinnen an der Schulordnung orientiert auf Sauberkeit und Ordnung des Klassenraums achten und diese gegebenenfalls von Schülern einfordern und sie anweisen. (Spiel-)Praktiken von Schüler_innen erfolgen somit hier entlang heteronormativer Geschlechtervorstellungen. Das Ding Wasserflasche unterstützt und regt Bastian im Ausüben seiner nun bohrenden Tätigkeiten an, die Aufgabe des Wischens zu ignorieren bzw. hinauszuzögern.

Schließlich dient die Wasserflasche im Spiel des Nassspritzens der Annäherung zwischen Schülern und Schülerinnen. Dabei treten Schülerinnen abermals als an der Einhaltung der Ordnung interessierte Schülerinnen, im doppelten Sinne der Einhaltung bestimmter Geschlechternormen, jedoch auch der Ordnung im Klassenraum, auf:

In der Mittagspause entwickelt sich auf dem Flur und im Klassenraum eine Wasser-schlacht zwischen Patrick und Lilu. Mit Wasserflaschen in den Händen laufen sie einander abwechselnd in Flur und Klassenraum nach und rufen sich gegenseitig laut drohend zu, sich nasszuspritzen. Patrick hat Lilu schon mit etwas Wasser getroffen, ihre Haare sind an einigen Stellen nass. Sie schreit, hat einen ernsten, harten Gesichtsausdruck und läuft Patrick drohend entschlossen hinterher. Damit erregen die beiden die Aufmerksamkeit aller anwesenden Schüler_innen, die im Klassenraum und im Flur zuschauen und das Wasserspiel kommentieren. Sie lachen Lilu, ihre nassen Haare kommentierend, aus. Nun wieder im Klassenraum, läuft Patrick vor Lilu weg. Sie ist schließlich

nur noch durch einen Tisch von ihm getrennt. Drohend hält sie ihm ihre offene Wasserflasche vor den Körper. Patrick sagt in angespannter, abwartender Körperhaltung: „Ja, dann mach doch!“, Lilu ruft wütend und bestimmend: „Geh raus! Ich will dich nicht vor den anderen Schülern nassspritzen!“. Patrick rennt nach einigen Augenblicken aus dem Raum, Lilu hinterher.

Auf dem Flur ist Geschrei und Stimmengewirr zu hören. Ein paar Schüler_innen kommen nach einiger Zeit sich schlapp lachend in den Klassenraum. Sie erzählen, dass Lilu sagte, sie rufe einen Anwalt. Dann fragte jemand Lilu, was der tun solle, sie schrie dann wütend: „Der richtet!“. Die Schüler_innen erzählen das mehrmals lachend. Die Situation spitzt sich zu, als Patrick und Lilu sich abermals im Klassenraum bis zum Lehrkraftpult hinterherlaufen und sich dort gegenseitig nassspritzen. Kurz darauf sind Schreie von Lilu zu hören, Lachen von vielen Mitschüler_innen und Empörung von manchen, die laut rufen, Alex, der Klassenleiter, werde ausrasten, wenn er das sehe. Nachdem sich das Pulk etwas aufgelöst hat, ist dort eine riesige Wasserpfütze am Boden und auf dem Pult zu erkennen. Lilu und Patrick haben den Raum schon wieder verlassen. Auch der große selbstgezeichnete Stundenplan an der Wand hinter dem Pult ist nass.

Fiete geht nun auf den Flur, er ruft nach Naila, sie solle sich das ansehen. Naila kommt in die Klasse und erblickt den nassen Stundenplan, den sie gezeichnet hat. In aufgeregtem Ton fragt sie, wer das war und was da los war. Einige erklären es ihr. Mit einem genervten Stöhnen und Schulterzucken verlässt Naila den Raum. Auf dem Flur geht es weiterhin laut und chaotisch zu. Alle reden und diskutieren über das Geschehene und laufen umher. Rhea und Carolin stehen an der Klassentüre auf dem Flur und sagen zu mir: „wenn nun Alex käme“. Ich frage sie, was der denn machen würde. Sie sagen, der würde niemanden rauslassen, bis klar ist, wer das war.

Lilu kommt jetzt mit ihrem Bruder Cem, der in die 10. Klasse geht, zurück. Ich höre zuvor schon Ausrufe wie „Achtung, oh, nun kommt Cem“ und „Jetzt gibt's Stress, Lilu hat Cem gerufen“ von einigen. Die Atmosphäre wirkt zunehmend angespannt. Im Klassenraum rennen nun einige aufgeregt herum, auch Patrick ist wieder im Klassenraum. Einige sagen ihm, er bekäme nun wohl Ärger. Es ist von Schlägen die Rede. Patrick bleibt stumm und schaut um sich, dabei behält er die Klassenraumtür im Auge. Lilus Bruder Cem betritt kurz darauf den Klassenraum. Es gibt eine kurze Diskussion zwischen Cem, Patrick und weiteren Schülern, dann geht Cem wieder raus. Die Diskussion ist nicht zu verstehen, in Zweiergesprächen kurz darauf wird jedoch klar, dass Cem die Situation lächerlich fand und deshalb nicht geschlagen hat. Es gäbe wohl auch die Regel „nicht anfassen und keine Fotos von Lilu machen“ und mit Wasser nassspritzen falle da ja nicht darunter. Schließlich löst sich die Situation auf, Schüler_innen verteilen sich auf den Flur und im Klassenraum. FP_2017_04_05

Das Spiel des Nassspritzens wird hier zum Ereignis für Schüler_innen der Klasse 9b und dient Lilu zur gendered performance. Zwischen Patrick und ihr kommt es zu keiner direkten körperlichen Annäherung, gegenseitiges Nassspritzen lässt die beiden jedoch in direkten, spannungsgeladenen Kontakt miteinander tre-

ten, der bei Lilo zu zunehmender Wut führt. Ihre Haltung ist dabei ambivalent: Einerseits lässt sie sich auf das spielerische Nassspritzen mit Patrick ein, andererseits äußert sie anfangs verbal, schließlich durch das Hinzuziehen ihres Bruders auch in Taten, ihre Empörung und Wut über das Nassgespritzt-Werden durch Patrick. Dabei kann das Spiel als fair angesehen werden, weil beide über eine Wasserflasche verfügen.

Lilo geht Patricks Aufforderung „Ja, dann mach doch“, in welcher er ihr räumlich ausgesetzt ist, nicht nach. Stattdessen weist sie ihn wütend an, den Klassenraum zu verlassen, um ihn draußen, außerhalb der Sichtweite der Mitschüler_innen, nasszuspritzen. Patricks Verharren und die Aufforderung an Lilo wirken teilweise gönnerhaft, und das nun leicht auszuführende Nassspritzen lehnt Lilo ab. Andererseits missachtet bzw. torpediert Lilo gleichzeitig die impliziten Spielregeln des Nassspritzens auf mehrere Arten: So ist es Ziel des Spiels, die andere Person nasszuspritzen, sobald sie räumlich nah genug ist, das Abwarten Lilos folgt nicht dieser Spiellogik. Zudem ist ihre verbal geäußerte Wut ungewöhnlich groß, ist sie doch nicht vollkommen, sondern nur ein bisschen nass geworden. Damit ist sie den Spielregeln nach angemessen in das Spiel involviert und sollte das Nasswerden dementsprechend anerkennen.

Ihre Antwort an Patrick, diesen nicht vor den Mitschüler_innen nasszuspritzen zu wollen, zeugt einerseits von einer ihr bewussten Beschämung, die sie durch das Nassspritzen erlebt. Dies erklärt ihre Wut aufgrund ihrer nassen Haare, lässt jedoch ihre Entscheidung, das Spiel mit Patrick fortzuführen und sich diesem Risiko auszusetzen, umso ambivalenter werden. Lilus Spielverhalten entzieht sich an dieser Stelle der Spiellogik. Patricks Ruf, sie solle ihn nassspritzen, zeigt auch dessen Irritation über Lilus Abwarten und Verharren an, in einer Situation, in welcher Patrick damit rechnet, nassgespritzt zu werden. Andererseits ist Lilus Verhalten strategisch klug, um ihre eigene Beschämung und ihren Misserfolg abzuwenden, der durch Patricks gönnerhaftes Zugeständnis entsteht.

Indem Lilo Patrick nicht nassspritzt, kann sie die Kontrolle über den Spielverlauf und einen Misserfolg so teilweise behalten. Nichtsdestotrotz stützt Lilus Aussage, einen Anwalt zum Richten hinzuziehen, die Annahme, sie empfinde das Spiel als beschämend und grenzüberschreitend, was sie nicht davon abhält, dieses weiter auszuführen. Fraglich bleibt, ob sie sich in der Situation dem Spiel und dem Interesse des Publikums nicht entziehen kann oder möchte. Ein Abbruch des Spiels wäre zwar jederzeit möglich, jedoch mit Irritation, Verachtung oder Niederlage verbunden.

Sie greift nach weiterer Spielzeit schließlich zu einer verschärften Maßnahme, indem sie ihren älteren Bruder ruft, der Patrick zurechtweisen soll. Dass dies eine körperliche Auseinandersetzung zwischen den beiden Schülern bedeuten kann, scheint hinlänglich bekannt. Lilus Handeln zeugt von ihrer Einsicht, ohne Hilfe einer weiteren Person nicht gewinnen zu können bzw. Gerech-

tigkeit zu erfahren, was sie zuvor über den Ausruf nach einem Richter als Wunsch formuliert. Patrick scheint sich der drohenden körperlichen Auseinandersetzung ebenfalls bewusst, kommentiert dies jedoch nicht. In der aufgeladenen Atmosphäre, in welcher Mitschüler_innen das Ankommen Cems zuhauf kommentieren, blickt er in körperlicher Anspannung stumm aufmerksam zur Tür, als erwarte er Cems Eintreffen jede Sekunde. Seine Körperhaltung und Mimik sind angespannt, was in Anbetracht einer evtl. bevorstehenden körperlichen Auseinandersetzung zwar verständlich ist, andererseits jedoch auch fast verwundert, ist Patrick doch einer der größten und kräftigsten Schüler in der Klasse, was in Raufereien oft als Vorteil erkenntlich wird. Cem hingegen ist weit aus kleiner als Patrick, d. h. die körperliche Unterlegenheit Patricks ist keineswegs gegeben. Lilus Versuch, ihrer misslichen Lage und illegitimen Behandlung durch Patrick nun durch Cem zu entkommen, scheitert zwar, lässt aber die Spielsituation beenden.

Die Erklärungen der Mitschüler_innen verweisen auf bestimmte Verhaltensweisen entlang heteronormativer Geschlechtergrenzen, die Lilu im Umgang mit Schülern befolgen soll bzw. die Schüler befolgen sollen, die Lilu nicht angemessen von Patrick eingehalten sieht. Ihr Hinzuziehen Cems führt zu dessen Abgleichung mit den ihr und den Schülern auferlegten Regeln und daraus resultierendem Verhalten, in diesem Fall das Verlassen des Klassenraums, d. h. der Situation. Entscheidend ist dabei nicht Lilus eigene Auffassung, sondern die ihres Bruders, der ihr Verhalten und das von Patrick verobjektivierend entlang der Geschlechterzugehörigkeit der beiden beurteilt – das Nassspritzen mit Schülerinnen wäre zumindest kein Grund, Cem zu rufen, Neckereien und Raufereien mit Mitschülerinnen sind nämlich zwischen Lilu, Naila und Samira oft zu beobachten.

Lilus Verhalten ist somit von Ambivalenz geprägt: Die ihr auferlegten Regeln, welche der Kontrolle des Bruders unterliegen (sollen), beschränken sie in ihrem Handeln. Sie spielt trotzdem im Spiel mit Patrick über einen längeren Zeitraum mit. Erst später möchte sie sich die Regeln zunutze machen, indem sie Cem zu Hilfe ruft.

Die Ordnung im Klassenraum, die Wasserpflanze sowie das nasse Pult und der Stundenplan, werden in dieser Szene beschädigt und dies von Schülerinnen angemahnt: Carolin und Ramona verweisen auf die möglichen Konsequenzen der Unordnung durch Klassenleiter Alex. Dies zeigt, welche Bedeutung Alex als Klassenleiter, aber auch als Bezugsperson im Klassenverband einnimmt, denn trotz seiner ständigen Abwesenheit während der Mittagspause ist seine zu erwartende Reaktion einigen Schülerinnen präsent. Es erfolgt jedoch keine Anweisung des Aufwischens an Patrick und Lilu, was dem weiteren Spielverlauf und der zunehmend angespannten Atmosphäre geschuldet sein kann.

Fiete hingegen nimmt die Beschädigung des Wochenplans als Anlass, Naila als Zeichnerin dieses Plans zu rufen, was zwischen Informieren und Petzen

changiert. Zwar informiert Fiete einer Schullogik entsprechend die Zeichnerin über die Beschädigung des gezeichneten Gegenstands, allerdings führt dies abseits der sofortigen Kenntnisnahme Nailas zu keiner befriedigenden Klärung der Situation, was an dem chaotischen Geschehen liegen wird. Naila scheint eben dies bewusst, wenn sie sich mehr resigniert als empört aus dem Klassenraum zurückzieht. Die Wasserflasche ist hier schließlich innerhalb der Spielpraktiken Gegenstand zur Aushandlung heteronormativer Geschlechtergrenzen, die situativ bearbeitet und überprüft werden.

Eine gänzlich unterschiedliche Strategie innerhalb des Flaschenspiels des Nassspritzens zwischen Schüler und Schülerin zeigt die Situation zwischen Navid und Rhea auf:

Während der Pause entwickelt sich im Klassenraum eine Diskussion zwischen Rhea und Navid, da Rhea Navid mit der Wasserflasche so nass gespritzt hat, dass ein großer Wasserfleck im Schritt seiner Hose zu sehen ist. Navid schaut immer wieder an sich hinunter und regt sich leise kopfschüttelnd über Rheas Handlung auf. Die anderen Schüler_innen begutachten nun seine Hose, einige lassen ein „Mmmh“ verlauten oder zucken die Schultern. Rhea ignoriert Navids Beschwerden und unterhält sich mit ihren Mitschülerinnen.

Der Klassenraum leert sich allmählich, bis auf Carolin sind alle Schülerinnen hinausgegangen. Die im Raum verbliebene Schülergruppe teilt sich eine Packung Süßes, einige werfen sich Tafelstifte zu und beginnen, an der Tafel zu malen. Nach einiger Zeit betritt eine Schülerinnengruppe, der auch Rhea angehört, wieder den Klassenraum. Navid beschwert sich bei den Schülerinnen nun abermals über seine nasse Hose. Die jetzt im Raum anwesenden Schüler_innen bilden einen Kreis um Navid und begutachten seine nasse Hose. Ein paar Schüler witzeln über Navids Fleck, fragen ihn, ob er zu viel gewichst habe und das Sperma sei.

Rhea selbst bleibt während des Geschehens unbeteiligt, sie mischt sich nicht in das Gespräch ein. Die Runde löst sich nach einigen Augenblicken auf, viele Schüler_innen nehmen ihre Materialien für die nächste Stunde und verlassen den Klassenraum zu ihren jeweiligen Fachräumen des Wahlpflichtfaches. FP_2016_11_30

Auch Schüler erleben Formen des Wasserflaschenspiels als grenzüberschreitend: So wird in diesem Protokollausschnitt Navids Empörung gegenüber Rheas Nassspritzen deutlich. Bedeutung kommt dabei der sensiblen Stelle zu, die nass wurde, der Schritt der Hose. Ob dies Rheas Absicht war, bleibt unklar, sie erklärt ihr Handeln nicht. Anfangs reagieren Navids Mitschüler_innen auf seine verbal und gestisch geäußerte Empörung und begutachten seine Hose. Sexualisierende Kommentare zu Navids Hosenfleck erfolgen jedoch erst in der zweiten Runde der Begutachtung, nachdem sich Navid erneuert empörte. Der Fleck am Schritt scheint somit anfänglich weniger bedeutungsaufgeladen denn im Verlauf der Situation.

Navids erneute Beschwerde über den vorhandenen Fleck ignoriert Rhea, die Verursacherin, und sitzt die Situation aus. Sie kann sich ein solches Verhalten leisten, ohne einen Gesichtsverlust fürchten zu müssen, ist sie doch hochanerkannt innerhalb des Klassenverbands als beliebte Schülerin. Das erklärt auch die Reaktion der begutachtenden Schüler_innen sowie Navids Reaktion selbst: Die Schüler_innen spielen allein auf die Stelle des Flecks an und nicht auf Rheas Verhalten. Navids verbale Aussprache mit Rhea ist ebenfalls nicht weiterführend, Rhea scheint das Thema für beendet zu halten.

Der Umgang mit dem, von dem Betroffenen Navid so erlebten, grenzüberschreitendem Verhalten im Spiel des Nassspritzens ist hier einer der öffentlichen Empörung. Diese Empörung wird jedoch nicht im Gegenangriff weitergeführt, sondern von Navid in der Bestätigung seiner Empörung bei Mitschüler_innen gesucht. Es scheint, als meide Navid eine über verbale Empörung hinausgehende Aushandlung des Geschehens mit Rhea, stattdessen wendet er sich, Solidarität suchend, an seine Mitschüler_innen. Diese wiederum nehmen nach vorheriger Kenntnisnahme die Stelle des Fleckes zum Anlass, Navid sexualisierende Fragen zu stellen, statt über das Geschehene ernsthaft zu urteilen. Navid erhält durch seine mehrmaligen Beschwerden jedoch auch die Aufmerksamkeit von Rhea sowie von Mitschüler_innen, was ihn auch zur Beschwerde bringen kann, ist er doch des Öfteren in Neckereien mit Rhea involviert und der Fleck durch das geruch- wie farblose Wasser nur mittelbar sichtbar. Offen bleibt, ob Navid die sexualisierenden Kommentare auf seine Beschwerden billigend in Kauf nimmt, eventuell gerade diese Brisanz die Aufmerksamkeit steigern und ihn zur Beschwerde veranlassen oder diese erst die Situation für ihn unangenehm werden lassen.

Das Spiel des Nassspritzens wird in Klasse 9b somit von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Situationen als grenzüberschreitend erlebt, der Umgang mit diesen Grenzüberschreitungen erfolgt entlang bestimmter Geschlechternormen (in Lilus Fall) oder vergeschlechtlichter Körperbezüge (Mitschüler in Navids Fall). So erfolgt weder Lilus noch Navids Reaktion auf die Grenzüberschreitung als unabhängig der vergeschlechtlichten Positionen im Klassengeschehen, sondern steht in einem heteronormativen Geschlechterverhältnis, welches innerhalb der Klassengemeinschaft mit dem sozialen Status der Schüler_innen zusammenspielt, wie in Rheas Reaktion und der ihrer Mitschüler ersichtlich wird.

Materielle Dimensionen des Wasserflaschenspiels

Sowohl die Materialität des Dings Wasserflasche als auch die situative räumliche Einbettung sind in Wasserflaschenspielen entscheidend. Die Flaschen selbst sind in ihrer Dinglichkeit optimal, um das Kunstwerk das Bottlelips auszuführen: handlich, leicht aufgrund des Materials und das Gewicht durch bestimmte Wassermengen veränderbar. Die Flaschen sind zudem im Unterricht als Trinkflaschen erlaubt und damit keine verbotenen Gegenstände im Klassenraum,

sondern stets vorhandene Alltagsgegenstände. So haben in der Regel alle Schüler_innen eine Wasserflasche. In der Anschaffung sind die Plastikflaschen günstig und stets im Supermarkt zu erwerben und bei Verlust schnell zu ersetzen. Auch dies erleichtert deren Umfunktionieren oder Zerschneiden zu Trinkbechern.

Die Flaschen sind somit in ihrer Beschaffenheit im doppelten Sinne optimal für Wasserflaschenspiele. Sie können innerhalb des Klassenraums auf alle möglichen Flächen geworfen werden, ohne diese Flächen zu beschädigen aufgrund des weichen Plastiks ohne Kanten. Die Räumlichkeit wird von Schülern auch vollkommen ausgenutzt durch das Bespielen von Tischen, Regalen und der hohen Fensterbankleiste. Der Raum muss zum Spiel nicht umfunktioniert werden, je nach Spielkonstellation werden höchstens Stühle verrückt, um einen optimalen Stand zum Wurf einnehmen zu können. Räumliche Hindernisse sind somit nicht vorhanden, vielmehr kann das Spiel optimal auf die Raumverhältnisse angepasst werden.

Spielpraktiken im kontrastiven Vergleich: Wasserflaschenspiele in Klasse 5a

Im Vergleich zu Spielpraktiken rund um das Tischtennispiel der Klasse 5a, in welchen Schülerinnen zunehmend am Spiel teilhaben, findet in Spielpraktiken des Wasserflaschenspielens keine Veränderung statt. Vielmehr ist eine Verfestigung dieser vergeschlechtlichten Spielpraktiken zu konstatieren; ist doch auch kein anderes gemeinsames Spiel der Neuntklässler_innen zu beobachten. Die Wasserflasche wird zwar auch in Klasse 5a, jedoch weitaus seltener als in Klasse 9b, von Schülern zum Spiel genutzt. Schülerinnen in Klasse 5a spielen jedoch ebenfalls mit Wasserflaschen. Die Spiele sind von Aushandlungen rund um das Ding Wasserflasche über die Geschlechterkategorie hinweg begleitet:

Tessa und Sören sitzen nebeneinander im Naturunterricht. Die beiden haben auf Tessas Nachfrage hin heute die Plätze getauscht, sodass Tessa am Tischreihenende sitzt, Sören an zweiter Stelle. Sie spielen nun mit Wasserflaschen, in die sie Löcher bohren, sodass Tessa durch das Flaschenende trinken kann. Die Löcher werden von ihnen gebohrt, indem Tackerklammern in das Plastik gedreht und gedrückt werden. Sören bekommt die Klammer nicht tief genug hineingedrückt. Nun nimmt Tessa Sören's Flasche und versucht, die Klammer in das Plastik zu drehen. Sie schafft es schließlich. Sören möchte nun seine Flasche mit Wasser füllen. Tessa sagt ihm, sie würde fragen. Sören ignoriert das, geht bis zur Klassentüre, schaut dann auf die Lehrkraft Klaus. Klaus hat Sören im Blick und sagt nichts. Sören setzt sich wortlos zurück auf seinen Platz. Da die Flaschen laut knistern, fragt Sabine schräg vor den beiden sitzend, was sie da machen mit den Flaschen. Sabines Sitznachbarin Julia sagt zu Sören, da sei ja nicht mal Wasser drin, als dieser wieder sehr laut dran saugt. Das Flaschenspiel von Tessa und Sören ist weiterhin laut. Kurz darauf wirft Sabine Tessas Flasche Richtung Fenster. FP_2017_05_22

Tessa und Sören bearbeiten die Wasserflasche gemeinsam kreativ mit vorhandenen Unterrichtsmaterialien und unterstützen sich dabei gegenseitig. Schließlich fühlt sich ihre Mitschülerin Sabine durch das Knistern der Flaschen gestört und beendet das Spiel der beiden. Auch während der Pausen finden Wasserfläschenspiele statt:

Im Klassenraum spielt Vera mit ihrer Flasche das Wurfspiel auf einem Tisch. Delia ärgert Afya mit ihrer leckenden Wasserflasche. Afya kommt nun zu mir mit der Bitte, ich solle Delia sagen, sie solle sie nicht nass machen. Ich sage, dass die Flasche doch zu sei, die zwei sagen dann „nee, die ist kaputt“. Delia zeigt dann, wie das Wasser aus der Flasche läuft, indem sie sie kopfüber hält. Die beiden laufen sich anschließend weiter hinterher. Dann spielen Delia und Joshua, Delia läuft ihm nun hinterher und versucht, ihn nasszuspritzen. Delias Haare sind nun vom Wasser schon nass und dadurch viel dunkler und ich höre sie rufen, dass sie und Joshua Geschwister seien, da sie nun auch so dunkle Haare wie er habe. Dann rennt Joshua aus dem Klassenraum in den Vorderflur. Tessa und ein Schüler laufen seit ein paar Minuten durch den Raum und spielen mit der Wasserflasche. Kurz darauf streiten Nesrin und Tessa um eine Wasserflasche. FP_2016_12_07

Im Gegensatz zu Spielpraktiken des Tischtennispiels (vgl. Kapitel 6.1.2) sind die Spielpraktiken mit Wasserflaschen in Klasse 5a stets geschlechterübergreifend und Aushandlungen erfolgen nicht als geschlechterseparierte oder -homogene Spielpraktik. In Klasse 9b hingegen fungiert das Wasserfläschenspiel als verfestigte vergeschlechtlichte Spielpraktik innerhalb des Klassenverbands. Die Geschlechterkategorie wird dabei als Spielgrenze und Aushandlungslinie entlang heteronormativer Geschlechtervorstellungen angewandt. Ausschließlich Schülern dient diese Spielpraktik zur (gendered) performance, die über Würfe Anerkennung von Mitschüler_innen erhalten. Schülerinnen nehmen in diesen Spielen Positionen der Zuschauerinnen, Kommentatorinnen und Ordnungshüterinnen ein. Im Spiel des Nassspritzens sind Schülerinnen jedoch involviert und nutzen Wasserflaschen den Schülern gleich, um sich gegenseitig zu ärgern und zu necken. Dabei sind Grenzüberschreitungen zu beobachten, die von Schülern und Schülerinnen unterschiedlich und entlang der Geschlechterkategorie bearbeitet werden: Während für Lilo bestimmte Verhaltensweisen im Umgang mit Schülern grenzüberschreitend sind, ist dies für Navid das Nassspritzen einer bestimmten, sensiblen Körperstelle durch Rhea, die er jedoch nicht direkt belangt für ihr Verhalten.

6.1.2 Geschlechteraushandlungen rund um die Tischtennisplatte in Klasse 5a

Für die Schüler_innen der 9b ist Tischtennis weder gängiges Spiel noch Gesprächsthema. In Klasse 5a hingegen spielen Schüler_innen täglich und ausgie-

big Tischtennis. Dem Tischtennispiel als Freizeitbeschäftigung kommt grundsätzlich eine langjährige, besonders hingegen im letzten Jahrzehnt gestiegene Begeisterung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu. Die zunehmende Beliebtheit des Spiels und dessen Materialität stehen in unmittelbarem Zusammenhang, was in diesem Kapitel auch bezüglich der Spielpraktiken der Schüler_innen von Relevanz ist.⁸⁸ Aktuell gilt Tischtennis als Trendsport und Freizeitevent unter jungen Erwachsenen, die stark frequentierten öffentlichen Tischtennisplatten und hohe Anzahl an Freizeitgruppen weisen darauf hin.⁸⁹

Auch an der IGS stehen den Schüler_innen mehrere Platten zur Verfügung, die im Laufe des Schuljahres von Schüler_innen der Klasse 5a in nahezu jeder Pause bespielt werden. Das Spiel balanciert dabei situativ zwischen Spaß und Ehrgeiz, die große Bedeutung des Tischtennispiels im Schulalltag wird evident, wenn z. B. Tessa mich kurz vor Ende der Pause fragt, ob ich ‚nach der Schule‘ mit ihr Tischtennis spiele und hinzufügt, Tischtennis mache ‚süchtig wie Schokolade‘, und Schülerinnen während der Unterrichtsstunde über Tischtennis spielen diskutieren, nachdem sie noch Anfang des Schuljahres den Ausschluss aus diesem Spiel erfuhren.

Einbettung und Spielpraktiken des Tischtennispiels

Während Aushandlungspraktiken von Geschlecht in Klasse 9b primär im Klassenraum stattfinden, ist dies in Klasse 5a räumlich differenzierter: Zwar werden auch im Klassenraum Geschlechteraushandlungen beobachtet; bedeutender sind jedoch die Tischtennisplatten im Flur des Primargebäudes vor dem Groß-

88 So galt das Tischtennispiel mit Aufkommen im 19. Jh. als Freizeitbetätigung des Bürgertums und der Oberschicht und wurde zu dieser Zeit überwiegend in Salons gespielt. Ab Anfang des 20. Jh. wandelte sich das Spiel zum verbreiteten Vereins- und Wettkampfsport, erst seit 1988 ist Tischtennis auch Olympiasport. Für die steigende Beliebtheit und den Wandel des Tischtennis zum Trendsport waren die Änderungen der materiellen Beschaffenheit von Schläger und Ball entscheidend: Zelluloid-Bälle ersetzen die Gummibälle, Noppenbeläge mit Gummi auf Schlägern führten zu einer starken Beschleunigung der Ballschläge. Die Veränderung der materiellen Beschaffenheit hin zu noppenlosen Schaumgummibelägen 1952, mit denen sehr verkürzte Ballwechsel möglich wurden, gilt als zweite Revolution des Materials. Inzwischen sind die sog. Sandwichbeläge an Schlägern die Regel, welche aus einer Unterlage aus Schaumgummi und einer Oberschicht aus Noppen bestehen. In Deutschland ist Tischtennis derzeit zwar beliebter Vereins- und Freizeitsport, allerdings kein breiter Massensport wie Fußball, und betroffen von sinkenden Mitgliederzahlen in Vereinen und Verbänden. Tischtennis ist vielmehr Randsport und in den Medien stark unterrepräsentiert (vgl. Matzke 2008).

89 So gibt es inzwischen z. B. eine virtuelle Ping-Pong-Map, die öffentliche Tischtennisplatten in verschiedenen Städten anzeigt, sowie Weiterentwicklungen verschiedener Varianten des Tischtennis wie *Headies*, in welchem Tischtennis mit dem Kopf gespielt wird (vgl. <https://www.pingpongmap.net/>, <https://www.bo.de/lokales/ortenaus/trendsport-headis-tischtennis-mit-dem-kopf>, letzter Zugriff 05.03.2022).

flur des 5. Jahrgangs. Hauptsächlich um diese beiden Platten finden Aushandlungen, Konflikte und Kämpfe im Tischtennispiel und rund um die Tischtennisplatte statt. Dazu dient ferner auch eine weitere Tischtennisplatte im Hauptgebäude, an welchen die Schüler_innen der Klasse 5a seltener spielen.

Im Verlauf des Schuljahres entwickelt sich das Tischtennispiel als reines Schülerspiel hin zu einem Spiel, das von Schülern und Schülerinnen gespielt wird. Im geschlechtergemischten Spiel werden kontinuierlich Konflikte ausgetragen, die geschlechtersepariert zwischen Schülerinnen und Schülern verlaufen. Letztlich wird das Verweilen der Schülerinnen auf den ihnen qua Geschlechterzuordnung zugewiesenen Plätzen außerhalb des Tischtennisspiels zu Anfang des Schuljahres aufgelöst durch ihre Teilnahme am Tischtennispiel und daraus entstehende Konflikte im Spiel selbst. Diese Konflikte sind gekennzeichnet durch Solidarisierungen innerhalb der weiblichen bzw. männlichen Geschlechtergruppe und darauffolgende räumliche Geschlechterseparierungen.

Der Wandel hin zum Tischtennispiel als geschlechterübergreifendes Spiel der Klasse 5a ging nicht ohne Aushandlungen und verbale wie physische Kämpfe vonstatten. Das Spiel wird im Verlauf des Schuljahres als beliebtes Spiel bei Schüler_innen begleitet von ständigen Aushandlungen, die entlang der Geschlechterkategorie und -zugehörigkeit der Schüler_innen ausgetragen werden.

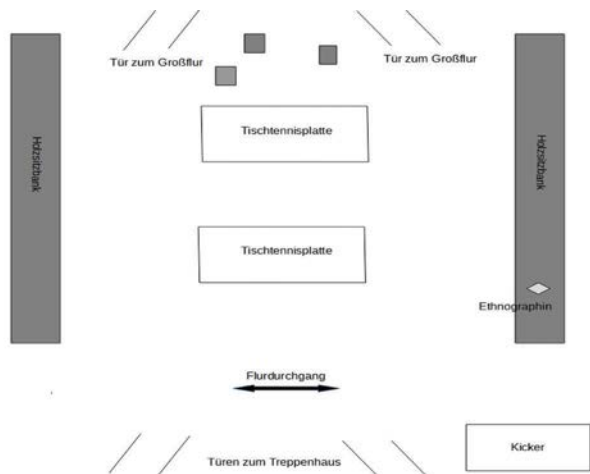


Abb. 4: Tischtennisplatten im Flur der Klasse 5a (eigene Darstellung)

Im ersten Stockwerk des Primargebäudes befinden sich die Klassenräume des 5. Jahrgangs. Im langen Flur des ersten Stockwerks befinden sich gleichmäßig über die Länge des Flures verteilt zur linken Flurseite drei große rechteckige Flureinbuchtungen, die sogenannten Vorderflure. Diese bieten Platz für Spielgeräte wie Kicker, Tischtennisplatten und an die Wand montierte niedrige Holz-

bänke samt darüber angebrachten Garderobenhaken. Auf und unter diesen Bänken befinden sich Sportbeutel, Jacken, Schals und weitere kleine Kleidungsstücke bunt verteilt. Die von den Schüler_innen hoch frequentierten Tischtennisplatten sind im Vorderflur der Klasse 5a, sodass man zwischen diesen und den Holz Sitzbänken vorbeiläuft, um bis zu einer der Türen zum Großflur zu gelangen. Die beiden dunkelgrünen Tischtennisplatten verfügen über Rollen und sind somit beweglich und transportabel sowie neu und von guter Qualität. In der Decke über den Platten, ebenso wie im Großflur, sind jeweils zwei rechteckige Glasfenster eingelassen, welche Tageslicht durchlassen (s. Abbildung 4). An den Wänden im Vorderflur hängen Bilder und Plakate von Unterrichtsaktionen und Projekten des 5. Jahrgangs.

Die zwei Türen links und rechts führen in den Großflur des 5. Jahrgangs, ein weiterer Flurbereich, welcher den von diesem Flurabschnitt ausgehenden vier Klassen zur Verfügung steht. Die in die Türen eingelassenen Glasflächen erlauben das Einsehen des Großflurs bei geschlossenen Türen. Neben den vier Klassenräumen verfügt dieser Bereich über einen kleinen Raum, in welchem Kleingruppenarbeiten stattfinden oder Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit einer Lernbegleitung arbeiten. Im Großflur selbst befinden sich die Schließfächer der Schüler_innen, mehrere niedrige Waschbecken zum Befüllen der Wasserflaschen der Schüler_innen sowie einige Stühle und Tische, die zur Gruppenarbeit während des Unterrichtsgeschehens genutzt werden. Rechts entlang des langen Flures befinden sich Lehrkraftstationen des 5. und 6. Jahrgangs sowie Toiletten. Dort befindet sich rechts der rechtsseitigen Großflurtüre der Klassenraum der Klasse 5a (s. Abbildung 5).

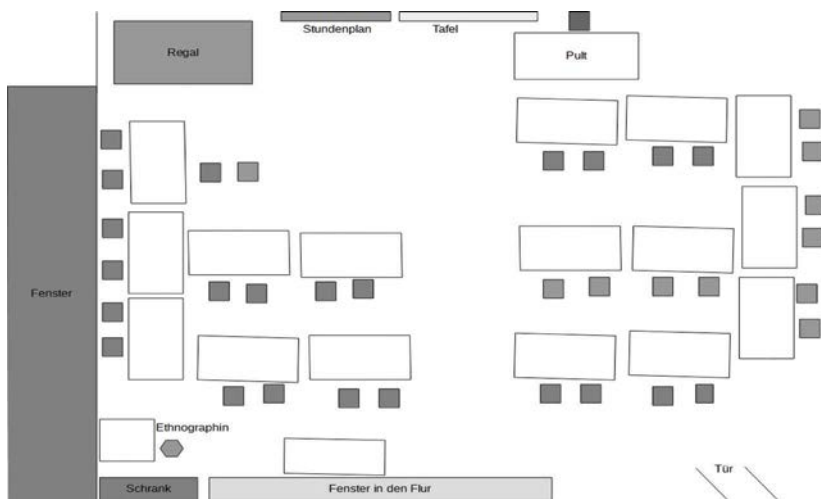


Abb. 5: Klassenraum der Klasse 5a (eigene Darstellung)

Ab der 5. Klasse besuchen die Schüler_innen den Kunst-, Natur-, Werk- und Musikunterricht im Hauptgebäude der Schule. Das Gebäude steht parallel zum Primargebäude und ist über den dazwischen liegenden Schulhof zu erreichen. In diesem Gebäude steht eine Tischtennisplatte im Erdgeschoss unter einem Treppenaufgang, nahe des Schulkiosks und des Natur- und Werkfachraums. In den Pausen vor diesen Unterrichtsfächern halten sich die Schüler_innen der Klasse 5a dort auf und spielen an der dortigen Tischtennisplatte. Der Vorderflur und das Erdgeschoss im Hauptgebäude mit den insgesamt drei Tischtennisplatten stellen die Räumlichkeiten des Spielsetting Tischtennis dar.

Die Schulregel lässt es den Schüler_innen offen, in den Pausen auf den Schulhof zu gehen oder im Gebäude zu bleiben. Somit haben sie die Wahl des Tischtennisspiels in jeder kleinen und großen Pause sowie in der an das gemeinsame Mittagessen in der Mensa anschließenden Mittagspause. Die Schüler_innen nutzen diese Zeiten ausgiebig aus, um Tischtennis in den regulären Pausenzeiten und in Situationen des Unterrichtsausfalls zu spielen. Auch verbringen Schüler_innen ihre Freizeit über die verpflichtende Unterrichtszeit hinaus, d. h. nach Unterrichtschluss im Schulgebäude, um dem Tischtennispiel nachzugehen. Ein gewöhnlicher, während der Pausenzeit einsetzender Beobachtungsbeginn in Klasse 5a nimmt denn auch oft die Tischtennisplatte im Vorderflur zum Ausgangspunkt. Auch in Freispielphasen aufgrund von Unterrichtsausfällen spielen Schüler, später Schüler_innen, Tischtennis.

So wird der Sitzplatz auf der Holzbank um die Tischtennisplatten im Verlauf der Feldforschung zum optimalen Beobachtungsplatz während der Hauptspielzeiten des Tischtennisspiels: Schüler_innen laufen an den Platten vorbei zum Klassenraum, zu den Toiletten oder auf den Schulhof, halten eine kurzes Schwätzchen mit der Forscherin, unterhalten sich in Kleingruppen auf den Holzbänken sitzend oder neben diesen stehend. Schon nach wenigen Wochen im Feld zeichnet sich das Rundlaufspiel um die Tischtennisplatte als gewöhnliche Spielszenarie der Pausenbeschäftigung aus, im Protokollauschnitt mit ‚wie immer‘ als routinierte Pausenpraktik dargestellt. Es wird damit den Spuren und Orten im Feld gefolgt, in welchem die Tischtennisplatte als angesagter Aufenthaltsort und place to be heraussticht.

Protokollauschnitte verweisen in diesem Rahmen oftmals auf ‚viele Schüler der 5. Klassen‘, die Tischtennis spielen oder sich um die Platten herum aufhalten. Ein Umstand, der den räumlichen Strukturen geschuldet ist und auf das zu Anfang des Schuljahres geschlechtshomogene und exklusive Spiel als Schülerspiel hinweist: Vier 5. Klassen teilen sich den gemeinsamen Großflur und Vorderflur, sodass dieser Bereich von circa hundert Schüler_innen genutzt wird, die ihre Pausen hier verbringen. Ein fester Kern an Spielern, im Laufe des Schuljahres auch an Spielerinnen, ist trotz der Unübersichtlichkeit und hohen Anzahl an Schüler_innen erkennbar: Bestimmte Schüler_innen spielen sehr oft und sind dementsprechend oft in Beobachtungsprotokollen zum Tischtennispiel aufgezählt.

Der Beobachtungsplatz eignet sich räumlich sowie zeitlich als optimale Sitzposition zur teilnehmenden Beobachtung. An ihm sind Einladungen der Schüler_innen zum Mitspielen an die Forscherin oder von Schüler_innen beginnenden Gesprächen mit der Forscherin möglich. Der Platz ist somit günstig, um in das Feldgeschehen teilnehmend einzutauchen und gleichzeitig durch das Zuschauen und parallele Notieren situativ Distanz zu bewahren bzw. diese (wieder) einzunehmen. Dies zeichnet sich als Vorteil gegenüber anderen Spielsituationen wie z. B. quer über das Schulgelände und beide Schulgebäude verteilte Fangspielen aus. In diesen Spielen laufen die Schüler_innen umher zwischen Fluren, Klassenraum und Schulhof, sodass es schwierig ist, sich einen Überblick zu verschaffen. Schüler_innen wechseln dabei oft ihre Aufenthaltsorte und ihre Spiele. So zeigen sich Grenzen und Präferenzen teilnehmender Beobachtung je nach Möglichkeiten der Beobachtungssituationen.

Zudem wird der Klassenraum in den Mittagspausen zum Spielen, Verweilen, Hinein- und Hinauslaufen sowie zum Trinken während der Pause genutzt. Dort herrscht eine Atmosphäre des Kommens und Gehens, des Durchlaufs und der Unbeständigkeit. Er fungiert ebenso als Ort des Durchatmens, des Sich-eine-Pause-Gönnens vom lauten Flurgeschehen und des Miteinanderredens. Insofern ist die Beobachtungsposition auf den Holzbänken im Vorderflur eine günstige, um das Kommen und Gehen in Richtung Klassenraum und Großflur zu beobachten.

Die Schüler_innen spielen hauptsächlich verschiedene Spielvarianten des Rundlaufs im Tischtennis. Je nach Spielvariante verfügen alle Spieler_innen über eine bestimmte Anzahl an Leben (Joker) und dürfen nach Verfall aller Leben und einer daraus entstehenden Wartezeit wieder in das Spiel einsteigen. Die Spiele beinhalten also ein Finale zwischen zwei Spieler_innen, was das gesellige, niedrigschwellige Rundlaufspiel verstärkt als Wettkampfspiel markiert.

Während des Spiels werden notwendige Pausenangelegenheiten untergeordnet geregelt. So essen Schüler_innen während des Spielens, den Tischtennisschläger in einer Hand haltend, ihre Pausensnacks wie Obst und Brote, die sie beim Aufschlag im Mund halten, sie trinken schnell aus ihrer Wasserflasche oder halten Schulbücher in der anderen Hand. Stets spielen einige Schüler_innen mit der Hand als Schlägerersatz. Der eigene Körper wird hier als Objekt eingesetzt, um am Spiel teilhaben zu können. Das Spiel nimmt so für die Spielenden absolute Priorität ein: Alle anderen notwendigen Pausentätigkeiten werden nebenbei erledigt. Auch das Kommentieren der Schläge von Mitspielenden verweist auf die Konkurrenz- und Wettkampfsituation, in der sich alle Mitspielenden befinden. Obwohl ab und an Lehrkräfte im Flur anwesend ist, ist es ständig laut während des Spiels, Schüler_innen schreien fortwährend, dies wird seitens der Lehrkräfte legitimiert. Das Essen und Trinken wird dem Spiel untergeordnet, auch Essenspraktiken des Teilens werden während des Spiels ausgehandelt und ausgeführt.

Vom Schüler- zum Schüler_innenspiel: Die heimische Tischtennisplatte im Schuljahresverlauf

Das Tischtennispiel nimmt in Klasse 5a zentrale Stellung in Spielpraktiken ein, was entlang der Geschlechterkategorie ausgetragen und ausgehandelt wird. Das Spielen an der Tischtennisplatte beginnt zu Anfang des Schuljahres als Spiel der Schüler, die diesen Spielbereich und die Platte selbst als exklusiven Spielort verteidigen und sich darin anfangs erfolgreich behaupten:

Während der großen Pause vor der 5. Stunde ist keine Lehrkraft im Klassenraum und Flur der Klasse 5a anwesend. Fünf Schülerinnen sind im Klassenraum, sie malen an die Tafel und reden miteinander. Zwei Schüler im Großflur spielen das Wasserflaschenspiel, sie versuchen, die Wasserflasche in das dort stehende Regal ziemlich weit oben und dabei die Wasserflasche in aufrechtstehender Position hineinzuworfen. Ein Schüler sitzt an der Seite auf einem Tisch und schaut zu. Viele Schülerinnen aus verschiedenen fünften Klassen drängen sich vor den drei Klassenräumen der 5a-5d, dort sind alte ausrangierte Tische und Stühle gelagert, sodass es dort äußerst eng und zugestellt ist. Die Schülerinnen reden dort, laufen hin und her, auch ins Klassenzimmer hinein. Da der Flur dort sehr schmal ist, drängen und stauen sie sich dort. Draußen im Vorderflur spielen Schüler der fünften Klassen Tischtennis an den beiden Tischtennisplatten. FP_2016_12_01

Auffällig ist hier die Raumnutzung separiert nach Geschlecht: Schülerinnen spielen im kleinen Großflur, der für die anwesende Anzahl an Personen zu klein und zusätzlich aufgrund der dort zwischengelagerten Möbel nicht optimal nutzbar ist. Die Schülerinnen haben sich anscheinend mit dieser Situation arrangiert, sie fordern zumindest nicht mehr Platz, z. B. ausgeweitet auf den Vorderflur, ein, trotz der durch die Enge verursachten Staus vor den Klassenraumtüren. Auch das Wasserflaschenspiel zweier Schüler, ein neben Tischtennis beliebtes Pausenspiel von Schülern in Klasse 5a und 9b, nimmt im Flur Platz ein und findet einen interessierten Zuschauer, der einen Tisch als Sitzposition nutzt, um das Spiel zu verfolgen. Schülerinnen nutzen hier zwar auch Raum zum Austoben, allerdings als *Arrangement der Geschlechter* um die Spielstationen der Schüler, die Tischtennisplatte und das Wasserflaschenspiel herum. Die beiden Tischtennisplatten werden denn auch ausschließlich von Schülern genutzt:

Ich setze mich im Flur auf die Holzbänke seitlich der Platten und verfolge das Spielen. Es spielen nur Schüler. Schülerinnen laufen aus dem Großflur vorbei in den Hauptflur und Gang, sie beachten das Tischtennispiel nicht. Die Schüler spielen an der linken Platte Rundlauf zu siebt oder acht, an der rechten Platte spielen drei Schüler im Wechsel. Eine Schülerin kommt nach einer Weile, freudig schnell hüpfend, aus dem Vorderraum zur linken Platte zu einem Schüler gelaufen, sie ruft ihm zu, sie habe die Wasserflasche geworfen. Der Schüler schreit sie an „Verpiss dich!“, woraufhin sie in schnellem Tempo in

den Großflur zurückgeht. Nahe an der rechten Platte sitzen nun zwei Schüler verkehrt herum auf Stühlen und schauen den beiden Spielern zu. Schüler und Schülerinnen gehen oder rennen fortwährend an den Platten vorbei und beachten diese weiterhin nicht.
FP_2016_12_01

Obwohl die Holzbänke um die Tischtennisplatten als Publikumssitze dienen könnten, nutzen zwei interessiert zuschauende Schüler zwei Stühle: Verkehrt herum auf den Stühlen sitzend, nehmen sie eine ausholende, breitbeinige Sitzposition ein und nutzen die Stuhllehnen als Armablage. Ihre Position, durch Körperhaltung, Sitzposition und Nähe der Stühle zu den Tischtennisplatten, gleicht somit vielmehr einer Schiedsrichter- oder Aufsichts- und Kontrollposition denn der eines bloßen Zuschauers.

An den beiden Platten werden die typischen Tischtennisspiele Rundlauf und Wettkampf im Einzelspiel gespielt. Rundlauf ist mit mehreren Personen möglich und somit niedrigschwelliger zum Einstieg und kooperativer, jedoch wird auch dabei ein Einzelwettkampf verfolgt. Die Wettkampfspiele finden also unter Publikum in insgesamt lauter, umtriebiger Atmosphäre statt. Schülerinnen nehmen das Tischtennispiel höchstens im Vorbeilaufen wahr, sind nicht Teil des Spiels und äußern kein Interesse an diesem.

Die nun zur Platte laufende Schülerin stört diesen geschlechtergetrennten Spielbetrieb: Ihre Erscheinung und ihre Aussage, sie habe einen erfolgreichen Wasserflaschenwurf erzielt, hält den Spielbetrieb auf. Der angesprochene Schüler reagiert auf die verbale Mitteilung mit der vulgären Anweisung und aggressiver, lauter Stimme, die Schülerin solle sich verpissen. Diese Sprechweise ist äußerst unüblich unter den Fünftklässler_innen und ungewöhnlich im alltäglichen Spiel. Sie untermauert das erlebte Handeln der Schülerin als Störung der herrschenden sozialen Ordnung der (geschlechtergetrennten) Spielräume durch die Schülerin. Diese Störung erfolgt sowohl durch ihr Betreten des Tischtennisplattenbereichs als auch durch ihre Aussage: Mit dem freudigen Bericht über ihren gelungenen Wurf der Wasserflasche beweist sie sich in einem gewöhnlicherweise von Schülern ausgeübten Wurfspiel. Ihr Mitteilungsbedürfnis zeugt von Stolz, jedoch auch von dem Bedürfnis nach Anerkennung von jenem Schüler, obwohl im Großflur viele Mitschüler_innen den Wurf beobachtet haben können. Für die eigentliche Neuigkeit, das Gelingen eines schwierigen Wasserflaschenwurfs, was unter Schülern stark kommentiert und positiv anerkannt wird, erhält die Schülerin jedoch keine Anerkennung.

Die Schülerin verkennt hier den unmittelbaren Moment des Gelingens und damit eine wichtige unausgesprochene Spielregel, denn im Moment des Wasserflaschenwerfens vollzieht sich die Anerkennung eines gelungenen Wurfes: Die *Augenblicklichkeit* des Wurfes als gekonnte performance zählt, das nachträgliche Erzählen jedoch nicht. In der Reaktion des Schülers, der verbalen Zurückweisung, verdeutlicht dieser die Gegenwärtigkeit des Spielens und die Re-

levanz des Wettkampfspiels: Er möchte im Spiel nicht gestört werden, äußert dies jedoch nicht freundlich, sondern bestimmend und beleidigend. Auf den Inhalt des Gesagten geht er nicht ein, was dessen Bedeutungslosigkeit ebenso wie den Regelbruch der Schülerin verdeutlicht. Die Schülerin fügt sich stumm, indem sie kommentarlos den durch die stattfindende geschlechterseparierte Raumnutzung nicht zugedachten Bereich an der Tischtennisplatte verlässt. Ihr schnelles Entfernen von der Platte zurück in den Großflur zeugt von ihrem Bedürfnis nach Rückzug und schneller Flucht. Ihr gelungener Wurf bleibt jedoch, unabhängig der ungewissen Spielkonstellation, eine Ausnahme, da Schülerinnen ansonsten im Wasserflaschenspiel im Verlauf des Schuljahres nicht beobachtet wurden. Die Wiederherstellung der sozialen Geschlechterordnung wird von anwesenden Schüler_innen einschließlich der unmittelbar involvierten Schülerin eingehalten. Die beleidigend formulierte Zurückweisung durch den Schüler nimmt die Funktion einer Anrufung ein, die die Schülerin annimmt und dementsprechend handelt (vgl. Butler 2006: 44 ff.).

Schließlich ist im Rahmen des Tischtennispiels eine geschlechtlich unterschiedliche Reaktion auszumachen: Während Schülerinnen sofort nach dem ersten Gongen schnell in ihren Klassenraum laufen und damit das Gongen als schulisches Zeichen, in den Klassenraum zu gehen, ernstnehmen, kommen einige Schüler erst auf Anweisung der Lehrkraft der Aufforderung nach:

Beim ersten Gong laufen drei Schülerinnen sofort sehr schnell Richtung Klassenraum. Weitere Schüler gehen nach einigen Augenblick zurück in den Klassenraum. Auch eine Lehrkraft ist auf dem Weg zu einem Klassenraum und fordert im Vorbeigehen zum Zurückgehen auf. Die meisten Schüler verlassen schließlich nach und nach die Platten und gehen Richtung Klassenzimmer. Auf der linken Platte spielen ein paar Schüler der 5a weiter. Als es zum zweiten Mal gongt, das Zeichen für den sofortigen Unterrichtsbeginn, treten drei Schüler der 5a synchron mit einem Ausfallschritt aus dem Flurtrakt hinaus in den Hauptgang des Flures, bleiben stehen, schauen nach rechts und links, und nehmen dann ihr Spiel wieder auf. Dies erfolgt in hoher Synchronizität, die drei haben gleichzeitig nachgesehen, ob eine Lehrkraft im Anmarsch ist, anscheinend ist die Luft noch rein. Das Spiel geht weiter.

Erst als Miriam, die Klassenleiterin, um die Ecke aus dem Lehrkraftzimmer in den langen Flurtrakt biegt, laufen bzw. sprinten die Schüler sofort los in das Klassenzimmer. Dies geschieht äußerst schnell und lautlos. Miriam ist in ein Gespräch mit einer Lehrkraft vertieft, die beiden gehen an den nun leeren Tischtennisplatten vorbei Richtung Klassenzimmer und bleiben zur Unterhaltung kurz im Großflur stehen. Im Klassenraum sind schon alle Schüler_innen auf ihren Plätzen, sie reden wild durcheinander.

FP_2016_12_01

Weder der Gong noch der Umstand, dass mehr und mehr Schüler_innen den Flur Richtung Klassenraum verlassen, hält die Schüler hier vom Weiterspielen

ab. Die Synchronizität der Schüler im Ausschau-Halten zeigt diese Praktik als routinierte auf. Der Regelverstoß ist ihnen bewusst, denn beim Anblick der Lehrkraft sprinten sie, so schnell sie können, in ihr Klassenzimmer. Das Umgehen der Regel, ohne letztendlich Sanktionen zu erhalten, zeugt jedoch auch von einer Coolness: Die Schüler beherrschen „das Spiel mit dem Feuer“, sie können es riskieren, den ersten *und* zweiten Schulgong zu ignorieren und eventuell eine Strafe oder Zurechtweisung zu erhalten. Das synchrone Aufführen ihres Wissens um die überzogene Spielzeit durch den Ausfallschritt und das Schauen in den Flur untermauert diese Darstellung von Coolness. Denn so versichern sie sich zwar des Annäherns ihrer Lehrkraft, tun dies jedoch geräuschlos und informieren sich gegenseitig über Miriams Herannahen ohne Worte. Der einem Tanzschritt ähnelnde Schritt in den Hauptflur reicht aus, um die Gefahr zu registrieren und daraufhin schnell genug zu handeln.

Die Lehrkraft ignoriert das Verhalten und kommentiert dieses nicht. Dazu wird aus Unterrichtsperspektive auch von Relevanz sein, dass die Schüler den Unterrichtsbeginn und -betrieb aufgrund des Zuspätkommens der Lehrkraft selbst letztendlich nicht stören. Die Schüler nehmen sich damit ihrer Lehrerin gleich das Recht, so lange zu spielen, bis diese einige Minuten nach dem offiziellen Pausengong im Flur erscheint. Die Autoritätsposition der Lehrerin, sich über die offizielle Pausenzeit hinaus auf dem Flur und im Gespräch vertieft mit einer Kollegin aufhalten und den Unterricht einige Minuten nach dem Gong beginnen zu können, führt zu einem zeitlichen Freiraum, den die Schüler zur eigenständigen Zeitorganisation und Spielverlängerung nutzen.

Schüler übernehmen in der häufig zu beobachtenden Situation des zeitlich überzogenen oder mindestens ausgereizten Tischtennispiels jedoch auch die Funktion des Beobachtungspostens, einem Wachposten gleich, der die Mitschüler_innen über das Kommen der Lehrkraft informiert. So rennen Schüler mit dem lauten Ausruf ‚Miriam kommt!‘ in den Raum und setzen sich auf ihren Platz. Damit werden Mitschüler_innen einerseits vorgewarnt, eventuell unerlaubte Tätigkeiten einzustellen, andererseits handeln die Tischtennispieler somit auch im Sinne der Schullogik, indem sie die angestrebte Schul- und Unterrichtsordnung mit herstellen bzw. dafür Sorge tragen, dass diese eingehalten wird.

Diese Funktion verändert sich im Laufe des Schuljahres: Während zu Beginn des Schuljahres die Pausenzeiten weitestgehend eingehalten und die Tischtennisspiele spätestens mit Ankunft der Lehrkraft im Flur beendet werden, erfährt das Tischtennispiel eine zunehmende zeitliche, räumliche und die Personen- gruppe der Schülerinnen umfassende Ausweitung. Schüler_innen werden schließlich im Spiel unterbrochen und in den Klassenraum zum Unterricht gebeten:

Die Schülerinnen spielen sehr ehrgeizig, am Ende 1:1, dabei wird eine Schülerin von den anderen angefeuert. Dann kommt ein Schüler und ruft, die Lehrkraft sei schon da. Die Schülerinnen haben dies offenbar nicht mitbekommen, sie rennen nun in den

Klassenraum. Ronja bekommt dies nicht mit, sie fragt laut „was ist denn jetzt bitte los?“, dann kommt eine Schülerin sie rufen, sodass sie auch in den Klassenraum rennt. FP_2017_03_21

Der Protokollauschnitt verweist zum einen auf den Verlauf des Tischtennispiels während des Schuljahres: Die Spielerposition von Wachposten und Beobachtungsposition hin zur Öffnung dieser Spielpositionen für die Pausenzeit deutlich überschreitendes Spielen von Schülern und Schülerinnen. Zum anderen erfolgt der Verweis auf *Schülerinnen* als Tischtennispielerinnen, die sie im Verlauf des Schuljahres werden.

Ein konkreter Zeitpunkt dieser Öffnung hin zu einem Spiel von Schüler_innen ist nicht festzulegen, vielmehr wird die Alltäglichkeit dieser Änderung des Spielbetriebs deutlich: So kommt Nesrin während der Pausenzeit im Vorderflur auf mich zu, um sich mit mir zu unterhalten. Erst auf meine Nachfrage erzählt sie, dass sie mit Maren seit Donnerstag im Tischtennis mitspielt. Kurz darauf geht sie in den Klassenraum. Für Nesrin scheint diese Änderung im Spielen keine große Neuigkeit zu sein, oder nicht mehr, denn sie erzählt davon nur auf Nachfrage, hat das Thema schnell abgehakt und in einem einzigen Satz erläutert. Das Mitspielen weiterer Schülerinnen, die laut Beobachtungen nun auch mitspielen, ist nicht erwähnenswert für sie. Sie verallgemeinert somit das veränderte Spielverhalten nicht auf die Geschlechtergruppe der Schülerinnen, was auch möglich wäre. Denn bis zu diesem Zeitraum finden ausschließlich Ausgrenzungen und Ausschlüsse von *Schülerinnen* vom Ort der Tischtennisplatte statt:

Im Flur spielen viele Schüler des 5. Jahrgangs wie immer Rundlauf, ein paar Schülerinnen stehen um den Kicker, der auf dem Hauptflur steht. Als Maren zur Tischtennisplatte kommt und sich dort an den Rand stellt, schreien ein paar Schüler sie an, sie solle dort weg gehen. FP_2016_12_06

Die Schülerinnen stehen in dieser Situation um ein weiteres, massives Spielgerät, den Kicker, den sie jedoch nicht bespielen. Ähnlich wie die Tischtennisplatte in Klasse 9b, ist der Kicker ein verschmähtes Spielgerät in Klasse 5a: Während des gesamten Beobachtungszeitraums wird keine Spielsituation am Kicker beobachtet, er dient vielmehr als raumfüllendes Objekt im langen, schmalen Flur. Insofern ist der Kicker kein Platz von begehrteter Spielinteresse. Der Kickerbereich ist zudem weitaus kleiner als der Tischtennisbereich. Bis auf Maren scheint diese starke, ungleichgewichtige Trennung seitens der Schülerinnen akzeptiert zu werden. Maren's veränderte Position des Stehens an der Platte stört nun das Spiel und die damit verbundene, bis dato geschlechterhomogene Aufteilung der Szene, denn sie betritt den durch Schüler markierten Raumbereich um die Tischtennisplatte. Maren äußert hier nicht den Wunsch des Mit-

spiels, sondern betritt allein diesen Bereich und möchte dort wohl verweilen. Die Schüler reagieren im Anschreien Maren auf das Betreten dieses Ortes, als habe Maren eine Regel missachtet. Die bloße Übertretung einer bis dato gesetzten Geschlechtergrenze ruft Empörung und Aggression bei den spielenden Schülern hervor. Das Überschreiten der alltäglichen geschlechtergetrennten Nutzung der Spielstätte ahnden sie, indem sie Maren verbal attackieren. Sie markieren somit den ihnen vermeintlich qua Geschlecht vorbehaltenen Ort als Maren nicht zustehender Aufenthaltsort.

Diese geschlechtergetrennte Raumnutzung erfolgt derart im Flur des Gebäudes des 5. Jahrgangs. Im Hauptgebäude, Ort einer weiteren Tischtennisplatte, sind die Geschlechterverhältnisse in der Raumnutzung und im Spielverhalten allerdings anders gelagert. Hier spielen Schülerinnen der Klasse 5a wie selbstverständlich mit im klassen- und jahrgangsübergreifenden Tischtennispiel mit älteren Schüler_innen.

So halten sich die Schüler_innen regelmäßig freitagvormittags, bedingt durch den dortigen Fachunterricht an diesem Tag, im Hauptgebäude nahe der Tischtennisplatte auf. Im Gegensatz zum Spielen im Flurtrakt des 5. Jahrgangs werden Schülerinnen der Klasse 5a hier als legitime Mitspielerinnen anerkannt. An dieser Tischtennisplatte ist das Spielen alters-, geschlechts- und jahrgangsübergreifend möglich und Routine. Somit unterscheidet sich dieser Ort des Tischtennisspiels gänzlich vom Ort des Flures des 5. Jahrgangs. Selbst das Spielen mit Mitschülern der eigenen Klasse ist an dieser Platte, im Gegensatz zur anderen Platte im Nebengebäude, für die Schülerinnen der 5a möglich. Das verweist auf die Raumbezogenheit des Tischtennisspiels an der „eigenen“ Platte vor dem eigenen Klassenraum. Die strikte Geschlechtergrenze, von Schülern wie oben aufgezeigt verbal aggressiv verteidigt, verliert an dieser anderen Tischtennisplatte im Hauptgebäude ihre Wertigkeit; diese Regelung ist hier nicht nur aufgeweicht, sondern gänzlich verschwunden.

Diese räumliche Dimension der Geschlechtergrenze verweist gleichzeitig auf das Aussetzen dieser Regelung in anderen Räumen und wird hier auch aufgrund der schulspezifischen Klassen- und Jahrgangsverteilung auf die Schulgebäude und deren symbolische Konnotationen wirksam. An der „heimischen“ Tischtennisplatte spielen jedoch fortan im Zuge des veränderten, nun geschlechtsheterogenen Spielverhaltens im zweiten Drittel des Schuljahrs auch die Schülerinnen Tischtennis. Nicht nur Nesrin und Maren, auch weitere Schülerinnen der Klasse 5a spielen nach einigen Monaten des Schuljahres nun auch Tischtennis. Die Schülerinnen spielen in dieser ersten Zeit meist in geschlechtergetrennten, seltener in -übergreifenden Spielkonstellationen des Rundlaufs. Ihr Spielen passt sich den schon vorhandenen Spielregeln der Schüler an: Sie spielen die gleichen Spiele, verschiedene Varianten des Rundlaufs und fügen sich somit in die bekannten Spielpraktiken ein. Ebenso wie in den vorherigen Spielen der Schüler zeigt sich sowohl im Spiel der Schülerinnen untereinander

als auch im geschlechterübergreifenden Tischtennispiel das Balancieren zwischen Spielspaß und Ehrgeiz im Wettkampf:

Einige Schüler_innen des 5. Jahrgangs haben nun Freispielphase während des klassenverbandsübergreifenden Unterrichts. Sie spielen im Vorderflur sehr laut Tischtennis. Die Schüler_innen spielen geschlechtergetrennt an beiden Platten Rundlauf. Nesrin sitzt auf der Bank. Ich frage sie, ob sie nicht mitspiele. Sie sagt ‚nee, außerdem gewinne ich immer, also bei den Mädchen‘, dann lacht sie. Später in der großen Pause vor der 5. Stunde spielen Schüler_innen gemeinsam Rundlauf, was mich wundert, da sie sonst meist geschlechtergetrennt spielen. Nach einiger Zeit spielen die Schülerinnen an einer Tischtennisplatte Rundlauf, an der anderen ein paar Schüler. FP_2017_03_21

Nesrin gibt hier ihr Spielen als erfolgreich aus, was auch oftmals in den Spielen zu beobachten ist. Sie fügt den Nachsatz ‚also bei den Mädchen‘ hinzu, was eine Geringschätzung, mindestens auf eine Einschränkung ihres zuvor verkündeten Erfolgs hindeutet, wie auch auf weiterhin größtenteils geschlechtergetrennt stattfindende Spielpraktiken. Sie zieht hier ungefragt und automatisch die Geschlechterkategorie als Maßeinheit zum Leistungsvergleich heran. Ihr Lachen kann dabei auf Unsicherheit und Verlegenheit, aber auch auf eine Scherzhaftigkeit innerhalb ihrer Aussage verweisen. Spielen und Gewinnen gegen Schüler wird demnach von Nesrin als schwieriger, anspruchsvoller eingeschätzt. Dies ist angesichts des geschlechterübergreifenden Sportunterrichts und dortiger Leistungsbeurteilung unabhängig des Geschlechts, in welchem Schülerinnen und Schüler regelmäßig zusammenspielen und ähnliche Leistungen vorweisen, bezeichnend und verweist auf unterschiedliche sportive Praktiken von Unterricht zu Freizeit (vgl. Kapitel 7.1).

Zudem fällt auf, dass geschlechtergemischte Teams im Rundlauf weiterhin trotz der im Schuljahresverlauf hergestellten Alltäglichkeit tischtennispielender Schülerinnen eine Neuigkeit darstellen, denn sie führt zu Irritation bei der Beobachterin. In der Pause wird anfangs gemeinsam gespielt, dann jedoch wieder geschlechtergetrennt, indem die zwei Platten je von Schüler- und Schülerinnengruppen bespielt werden. Dies stellt, im Vergleich zur vorherigen Spielsituation, in welchen beide Platten, teils aggressiv, von Schülern eingenommen wurden, einen Fortschritt bezüglich geschlechtergerechter Spielsituation und Raumnutzung dar.

Die erneute Geschlechtertrennung verweist sowohl auf die Fluidität und Unstetigkeit von geschlechtergetrenntem zu -übergreifendem Spielverhalten als auch auf die im Folgenden näher beschriebenen Aushandlungen der Spielsituationen, die unmittelbar die Geschlechterebene sowie materielle Dimensionen der Spielsituationen umfassen. So ist auch im obigen Protokollausschnitt ein Aushandlungsprozess zu vermuten, der zur erneuten geschlechtergetrennten Spielsituation führte: Das geschlechtergetrennte Spielen ist oftmals das Ergebnis eines voraus-

gehenden Aushandlungsprozesses im Spiel selbst, der häufig konflikthaft geführt wird und Solidarisierungen entlang der Geschlechtergrenze aufzeigt.

Aushandlungen von Geschlecht im Tischtennispiel von Schüler_innen

Die Wandlung des Tischtennispiels vom exklusiven Schülerspiel hin zum Schüler_innenspiel bringt Konflikte und Aushandlungen entlang der Geschlechterkategorie mit sich. Die folgenden Analysen zeigen Praktiken der Aushandlung, Abgrenzung und Solidarisierung entlang der Geschlechtergrenze auf. Dargelegt werden zudem Momente von (gendered) performances an der Tischtennisplatte bzw. im Tischtennispiel und die materielle Einbettung dieser Praktiken.

Tischtennis wird zum beliebten Spiel von Schülern und Schülerinnen. Es sind jedoch Formen des unterschiedlichen Umgangs innerhalb der Spielpraktiken auszumachen:

An den Tischtennisplatten im Flur vor dem Großflur spielen Schüler_innen Tischtennis. Tessa kommt zum laufenden Spiel von Sabine, Jan, Malte und ein paar weiteren Schüler_innen hinzu. Tessa fragt, ob sie mitspielen kann. Die Schüler_innen stehen verteilt für ein Rundlaufspiel. Tessa stellt sich an das Schlangenende an derjenigen Seite dazu, an welcher alle bis auf eine Person, die den Aufschlag auf der anderen Plattenseite machte, stehen. Sie fragt noch einmal, ob sie mitspielen kann. Es antwortet niemand. Schließlich bleibt sie dort am Ende der Reihe eingereiht stehen. Das Spiel beginnt.

Nun kommen Ronja und zwei weitere Schülerinnen an der Tischtennisplatte vorbei. Ronja möchte mitspielen. Ole schreit neben Ronja stehend zweimal laut ‚Nein‘. Ronja macht dann trotzdem einen Handschlag zum Ball, als er an ihre Plattenseite gespielt wird. Der Ball fliegt gegen die Mitte. Ronja geht dann weiter.

Tessa fliegt nun aus dem Spiel, weil sie den Ball verliert und keine Joker mehr hat. Sie wirft wütend und kraftvoll den Ball gegen den Schüler, der nun dran ist, und schaut diesen zornig an. Dann setzt sie sich zu mir auf die Bank und unterhält sich mit mir über die heutige Menüwahl des Mittagessens. Ronja kommt jetzt mit Afya und Alexa schreiend auf den Flur gelaufen. Sie verkündet laut, Christof sei seine Trinkmilch ausgelaufen und er komplett nass. Die Spieler_innen hören zu und blicken Ronja dabei kurz an, spielen aber kommentarlos weiter, sodass Ronja lachend zurück Richtung Klassenraum geht. Einige Schüler_innen laufen mit Tüchern, die sie im Toilettenraum geholt haben, an der Tischtennisplatte vorbei. Christof kommt nach ein paar Minuten dazu, er trägt jetzt ein anderes T-Shirt. Ein Schüler fragt grinsend, ob die Milch schmeckte. Christof ignoriert die Frage und spielt mit. Inzwischen hat ein neues Spiel begonnen. Im Finale spielen Tessa und ein Schüler gegeneinander.

Schließlich verlassen die Schüler der Parallelklasse den Raum und die zweite Platte wird frei, was sehr selten ist. Tessa ruft zu Sabine: „Sabine, komm her, wir haben eine Platte!“ Sie spielen eine Weile zu zweit, nach einiger Zeit wieder mit ihren Mitschülern

zusammen. Als der Pausengong zum zweiten Mal ertönt, spielen nur noch Christof und Jan, nun über beide Tischplatten hinweg. Jan spielt kurz mit zwei Tischtennisschlägern. Schließlich verlassen auch sie den Spielort Richtung Klassenraum. FP_2017_05_31

Die Praktik des Nachfragens wird ausschließlich von Schülerinnen im Rahmen des Rundlaufspiels ausgeführt. Ihr Nachfragen eröffnet erst die Möglichkeit, ihnen die berechnete, weil inzwischen allen Mitschüler_innen offenstehende Teilhabe zu verwehren und lässt einen derartigen expliziten Ausschluss erst zu. Dieser Möglichkeit des (verletzenden) Ausschlusses setzen sich Schüler nicht aus, sondern spielen ungefragt mit, es scheint normal und selbstverständlich, sich dem Rundlaufspiel anzuschließen.

Tessas zweimaliges Nachfragen, ob sie mitspielen kann, stößt auf Ignoranz. Tessa reagiert auf die ihr entgegengebrachte Ignoranz mit wortlosem Einreihen und Teilhabe am Spiel, was toleriert wird. Während Tessa fortan am regulären Spielbetrieb teilnimmt, erfolgt Ronjas Nachfrage aus einer Spontanität: Sie kommt zufällig am Spielort vorbei und fragt trotz fehlendem Schläger, ob sie mitspielen kann. Ihre Nachfrage wird von Ole verbal aggressiv beantwortet und als expliziter Ausschluss formuliert. Ronjas Reaktion auf diesen Ausschluss ist ihr (den Spielregeln zufolge) illegitimer Eingriff in den Spielbetrieb durch das Greifen mit der Hand in einen Ballwechsel. Ihre misslungene Aktion erweckt keine Reaktion bei den Spielenden. Ronja verlässt den Spielort nun kommentarlos. Ihr Spieleingriff stört den Spielbetrieb nur kurzzeitig.

Ronja wird hier öffentlich und unbegründet vom Spielgeschehen ausgeschlossen, was einer öffentlichen Bloßstellung gleichkommt. Ihr Spieleingriff erscheint so gesehen zwar als provozierende, jedoch auch stolze Reaktion, den Ausschluss nicht unkommentiert zu akzeptieren. Dabei erfährt sie von Spieler_innen keinerlei Solidarität, denn Oles Ruf und ihr Wurf bleiben unkommentiert. Sowohl Scham als auch Gleichgültigkeit gegenüber dem Spiel werden Ronjas Rückzug vom Ort des Geschehens begleiten; ist sie doch nicht, wie Tessa zuvor, mit Schläger und sich in die Reihe einreihend zum Spiel dazugestoßen, was auf weniger Spielinteresse verweist. Gleichzeitig bedeutet ihr misslungener Wurf einen verlorenen Joker im Spiel und ihren zeitigen Ausschluss, sollte sie durch das Eingreifen die Teilhabe ernsthaft angestrebt haben.

Tessas wütende Reaktion über ihre Niederlage im Spiel zeigt hingegen ihren Ehrgeiz im Spiel, ebenso ihre Enttäuschung über die Niederlage. Im Ballwurf gegen ihren Mitschüler äußert sich Tessas Enttäuschung als unkontrollierte Wut. Dies findet auch auf körperlicher Ebene in ihrer Gestik und Mimik Ausdruck. Ihr Handeln entspricht hier weder den im Sportunterricht gelernten und anerkannten Spielpraktiken der Fairness noch weiblich codierten Körperpraktiken von Beherrschung, Zurückhaltung und Mäßigung von Wut. Tessas Gesprächsthema des anstehenden Mittagessens kurz darauf zeigt, wie fluide und wechselhaft ihre emotionale Involviertheit in das Spiel ist.

Ronja betritt kurz darauf abermals die Bühne an der Tischtennisplatte. Nach einem Ankündigungssatz teilt sie allen Anwesenden ein kurz zuvor geschehenes Ereignis mit. Das Ereignis scheint so wichtig, dass zwei Schülerinnen Ronja zur Verkündung begleiten. Ronja selbst zieht sich nach der Verkündung, die ihr keine Aufmerksamkeit bringt, lachend in den Klassenraum zurück. Ihr abermaliger Rückzug, nachdem sie keine positive Reaktion und Anerkennung erfährt, ist bezeichnend für die Tischtennisplatte als Austragungsort: Das Spiel selbst steht im Mittelpunkt, anderweitige Geschehnisse im Klassenraum sind zweitrangig. Dies untermauert auch Christofs Handeln, indem er kurze Zeit später, aufgrund des nassen T-Shirts nun umgezogen, am Tischtennispiel teilnimmt, und dabei das Ereignis des Milchauslaufens weder erwähnt noch auf provokante Nachfragen eingeht. Auch für ihn nimmt das Spiel höchste Priorität ein.

Tessa, in einer nächsten Runde nun wieder mitspielend, beansprucht schließlich die freie Platte, eine seltene Rarität, für sich und Sabine. War das Tischtennispiel zu Anfang des Schuljahres noch ein exklusives Schülerspiel, so wird inzwischen auch eine Platte ausschließlich von Schülerinnen bespielt. Tessa bevorzugt hier das alleinige Spielen in einer geschlechterhomogenen Konstellation. Das Spiel wird jedoch nach einiger Zeit von geschlechtergemischten Spielen abgelöst. Das alleinige Spielen zu zweit an der Platte scheint weniger attraktiv als das Spiel in der Großgruppe.

Schließlich nutzen Jan und Christof die volle Spielfläche aus und bespielen zwei Platten gleichzeitig, Jan mit zwei Tischtennisschlägern. Die beiden Schüler nutzen somit maximal die Räumlichkeiten und Objekte zum Spielen. So wird anhand der unterschiedlichen Aushandlungspraktiken von Spielteilhabe abermals die Relevanz der Tischtennisplatte als vergeschlechtlichter Austragungsort sowie Ort des Geschehens deutlich. An der Tischtennisplatte werden andere Ereignisse sekundär und unbedeutend. Die Aushandlungspraktiken finden im Zusammenspiel von körperlichen, räumlichen wie dinglichen Dimensionen der Spielsituation statt: Die spezifische Nutzung des Körpers während des Spiels und der Dinge, wie Schläger und Bälle zeigen diese soziomateriellen Geschlechterpraktiken auf.

Das Tischtennispiel selbst ist zudem Gegenstand von Aushandlungen in Spielpraktiken unter Schüler_innen:

An der Tischtennisplatte im Erdgeschoss spielen Schüler_innen der Klasse 5a Tischtennis im Rundlauf. Nach einer Weile schlagen zwei Schüler vor, Armageddon zu spielen. Ein paar Mitschüler_innen bejahen begeistert. Es wird abgestimmt, aber nur ein paar Schüler_innen stimmen für das Armageddonspiel. Die Schüler_innen setzen das Tischtennispiel nun mit drei Schülern weniger fort. Es entsteht kurz darauf eine weitere Diskussion, ob weitergespielt werden soll. Kurz danach zeigen diejenigen auf, die weiter Tischtennis spielen wollen: Shirin, Alexa, Nesrin, Sabine und Ronja, die nun das Spiel

fortsetzen. Ronja springt während des Spiels bäuchlings auf die Tischtennisplatte, bleibt so liegen und lacht, nach einigen Augenblicken steht sie wieder auf.

Nach einer Weile kommen Ole, Malte und Sören wieder zum Spiel hinzu. Maren macht eine Wischpose vor jedem Aufschlag, was Malte mit „ey man, nach ein paar Mal ist es nicht mehr witzig!“ kommentiert. Daraufhin sagt Nesrin, hinter Maren stehend, sie finde es aber witzig. Es kommt zu einer unübersichtlichen Rauferei, bis schließlich ein „ey, man schlägt keine Mädchen“ von Nesrin zu hören ist. Malte, auf der gegenüberliegenden Tischseite von Nesrin stehend, sagt grinsend „außer ich!“, worüber ein Schüler lange lacht und das „außer ich“ lachend wiederholt. Die Rauferei ist nun beendet, das Spiel geht weiter. FP_2017_03_27

Das alleinige Nutzen der Platte als klassenverbandsinternes Spiel ist außergewöhnlich. Welches Gruppenspiel gespielt wird, ist ständigem Aushandlungsprozess unterworfen, der hier als demokratieorientierter Abstimmungsprozess verläuft. Im Gegensatz zum Tischtennisspiel im Nebengebäude im Flur des 5. Jahrgangs, steht im Hauptgebäude auch das Tischtennisspiel selbst zur Diskussion. Die Spielpraktiken der Schüler_innen sind flexibel und fluide. So stoßen kurz nach der Abstimmung zum Weiterspielen einige Schüler wieder zum Spiel hinzu und spielen mit. Ihre Wiederaufnahme des Spiels scheint selbstverständlich und steht nicht zur Debatte; im Gegensatz zur obigen Mitspielanfrage der Schülerinnen.

Während des Spiels werden unterschiedliche Körperpraktiken ausgeführt. So nutzt Ronja während des Spiels die Platte, um sich auf diese zu legen. Diese körperliche Einnahme erfolgt in mehreren Spielsituation und wird von Mitschüler_innen ignoriert. Maren untermalt ihre Ballwürfe mit einer körperlichen Pose, die ihre Coolness und ihr Können unterstreicht. Die Wiederholung der Geste kommentiert Malte als ‚nicht mehr witzig‘. Nesrin drückt Maren ihre Solidarität aus. Der verbale Schlagabtausch mündet in einer körperlichen Auseinandersetzung, die schließlich durch eine moralische geschlechtsbezogene Adressierung beendet wird. Maltes Ausruf ‚Außer ich!‘ kann als verteidigende Entgegnung verstanden werden: Malte weiß um die Moralität hinter der Aussage, man schlage keine Mädchen, die gesellschaftlich tief verankert ist. Das Übertreten dieser Regel löst generell Empörung und Verachtung hervor, weshalb Malte wohl von einem weiteren Schlagen Marens absieht, verbal jedoch eine Provokation hinzufügt. Durch Nesrins moralischen Ausruf wird der Konflikt beendet und Maltes Handeln als regelüberschreitend markiert. Zur Disposition steht für Nesrin an dieser Stelle nicht die Fairness aufgrund des Konflikts oder der körperlichen Fertigkeiten Maltes und Marens, sondern das falsche Verhalten Maltes aufgrund einer geschlechtlich begründeten moralischen Regel, die gleichzeitig Geschlechternorm ist. So solidarisiert sich Nesrin mit Maren in Momenten des verbalen und körperlichen Angriffs durch einen Schüler, was in einer vergeschlechtlichte Aushandlungspraktik Ausdruck findet.

Vergeschlechtlichte Aushandlungspraktiken finden zudem anhand räumlicher Abgrenzung statt:

Aufgrund des Hitzefreis gehen viele Schüler_innen nach dem gemeinsamen Mittagessen in der Mensa nach Hause. Christof, Malte, Tessa und Ronja beginnen nun, statt sich ihren Mitschüler_innen anzuschließen, zu viert an einer der beiden Platten Rundlauf zu spielen. Die beiden Schülerinnen verlieren im ersten Spiel als erste. Sie setzen sich beide auf die zweite, nahestehende Tischtennisplatte, lassen die Füße baumeln und schauen den beiden Schülern im Endspiel und Finale zu. Anschließend beginnen die vier ein neues Spiel. Als Malte in diesem als erster verliert, setzt er sich wortlos auf die Holzbank, starrt vor sich und sagt nichts. Tessa fragt ihn nach einigen Runden zu dritt, was los sei und ob er so sei, „weil er raus ist“. Malte antwortet nicht. Kurz darauf verliert auch Christof, er setzt sich zu Malte und verfolgt wortlos das Spiel. Die beiden Schülerinnen spielen weiter im Finale.

Das Tischtennispiel ist den vier Schüler_innen so wichtig, dass sie in ihrer Freizeit im sehr heißen Schulgebäude bleiben und das Spiel dem freien Nachmittag vorziehen. Obwohl zwei Platten zur Verfügung stehen, bevorzugen die vier das gemeinsame Spiel an einer Platte. Ein Rundlaufspiel ist somit attraktiver als der Einzelwettkampf. Deutlich wird der unterschiedliche Umgang mit Niederlagen: Während Ronja und Tessa entspannt und cool die Füße baumelnd als ausgeschiedene Spielerinnen das Finale zwischen den beiden Schülern beobachten, zeigt Malte ein fast apathisches Verhalten als ausgeschiedener Spieler auf der Holzbank, einer Strafbank gleich, sitzend. Höchst missmutig verfolgt er das Spiel und starrt vor sich hin, statt eine aktive Zuschauerposition einzunehmen. Tessas interessierte Nachfrage an Malte bleibt unbeantwortet. Christof, als nächster ausgeschieden, setzt sich zu Malte, die beiden verfolgen das Finale mehr stumm als interessiert. Die beiden spielen häufig Tischtennis und sind das Ausscheiden im Rundlauf gewohnt. Ihre Reaktion in sonstigen geschlechtergemischten Spielen ist hingegen nicht apathisch oder desinteressiert. Die Brisanz, dass die beiden Schüler gegen die Schülerinnen verlieren, tritt hier zu Tage: Es scheint Malte, etwas weniger Christof, besonders zuzusetzen, gegen Schülerinnen zu verlieren, was sich im Spielverlauf bestätigt:

Die vier beginnen ein drittes Spiel. Schließlich spielen Ronja und Malte im Finale. Als Ronja dabei einen Ballabschlag gewinnt, legt sie die Arme angewinkelt in ihre Hüften, schaukelt sehr schnell die Hüften schwingend hin und her und bewegt dabei ihren Oberkörper sehr viel. Ihre Kleidung, ein weißes enges T-Shirt mit Glitzerprint, Jeansjacke, Jeans-Shorts und eine schwarze Leggings, betonen dabei ihre Bewegungen. Während des Finales geraten die vier in einen lauten Streit und liefern sich ein Wortgefecht über die Spielregeln. Ronja und Tessa sind anderer Meinung als Malte und Christof. Die vier streiten sich eine Zeit lang sehr laut, bis Malte schließlich laut und überzeugt zu Christof

„komm, lass uns unten weiterspielen“ sagt und ihn leicht am Ärmel in Richtung Treppenhaustüre zieht. Die beiden verlassen durch die Glastüre den Spielort. Ronja und Tessa spielen nun allein weiter. FP_2017_06-19

Ronja untermauert ihren Punktsieg körperlich durch ihr Tanzen. Zu Hilfe kommt ihr dabei ihre enge, körperbetonende Kleidung. Ihr Tanzstil gleicht einem weiblich konnotierten Hüftschwung, wie er in diversen Musik- und Tanzvideos ausschließlich von Frauen ausgeführt wird. Ronjas Tanzen wird hier zur *gendered performance*. Sie setzt sich in einem heteronormativen Weiblichkeitsbild im Moment ihres Punktsiegs in Szene, genießt sichtlich ihren Erfolg im Spiel gegen einen Schüler. So ist das Tanzen während des Spiels keine Alltäglichkeit, sondern wird hier einmalig aufgeführt. Auch dies mag zum kurz darauffolgenden Wortgefecht beitragen.

Malte beendet das Wortgefecht durch einen Rückzug, in welchen er Christof einbindet und dessen Solidarität durch das Wegziehen am Ärmel auch körperlich einfordert. Er entzieht sich damit nicht nur dem vordergründigen Konflikt über die Spielregeln, sondern auch der Gefahr einer erneuten Bloßstellung als ausscheidender Spieler. Es kommt somit zu einer Konfliktauflösung durch die räumliche, geschlechterseparierende Trennung, die das gemeinsame Weiterspielen ausschließt. Malte tritt mit Christof den räumlichen Rückzug an, um im unteren Stockwerk an einer sonst von den Schüler_innen der 5a nicht genutzten Tischtennisplatte zu spielen. Dies wirkt umso konsequenter im Rückzug, als dass die zweite Platte im Flur des 5. Jahrgangs unbenutzt und somit frei ist zum Spielen. Wichtig scheint Malte also die größtmögliche räumliche Trennung und Distanz zu Ronja und Tessa, um das Spiel geschlechtergetrennt fortzusetzen, entgegen der logischen Möglichkeit des geschlechterhomogenen Spielens an der zweiten Tischtennisplatte im Flur. Christof folgt Malte ohne Widerworte, während Tessa und Ronja, den Konflikt nicht weiter besprechend, das Tischtennispiel wieder aufnehmen.

Trotz des vorherigen geschlechterheterogenen Spielens zeigt sich das Anrufen der Geschlechterkategorie als eine wichtige in Konflikten, die zu geschlechterseparierendem Zusammenhalt und Solidarisierungen, schließlich zur räumlichen Trennung entlang der Geschlechterkategorie führt. Diese Unterscheidung nach Geschlecht bekommt in Momenten der Aushandlungen Bedeutung, wobei gerade das Tischtennispiel als vorheriges Schülerspiel stark männlich konnotiert ist und von Schülern als dieses dominant markiert wird. Insofern spitzt sich der Konflikt in dieser Szene auch aufgrund der den Schülern provokativ erscheinenden Gewinne und *gendered performances* der Schülerin zu.

Malte wie Christof nehmen ihre Niederlage in den Spielen nicht nur unterschiedlich zu Ronja und Tessa, sondern auch unterschiedlich zu Spielsituationen mit Mitschülern auf, was die geschlechtlich unterschiedliche Bedeutung dieser Niederlage hervorhebt. Die Geschlechtertrennung ist demzufolge für sie

nicht allein ausreichend durch ein separiertes Spielen an den beiden Nachbarplatten, erst die räumliche Trennung in verschiedenen Stockwerken stellt sie zufrieden. Dies ist einerseits eine vernünftige Lösung, um weiteren Diskussionen aus dem Weg zu gehen und allein das Spiel fortzusetzen. Andererseits äußert sich darin der Wunsch, das Spiel mit den Schülerinnen endgültig zu beenden und nicht wieder aufzunehmen, was in Schülergruppen innerhalb des Tischtennis selten der Fall ist, vielmehr wird nach kurzer Diskussion das Spiel weitergespielt.

In Aushandlungen unter Schüler_innen nutzen diese zumeist die dinglichen Aspekte, die Beschaffenheit des Spielmaterials selbst:

Beim Aufräumen des Flures nach einer kleinen Abschiedsfeier für den FSJler Johannes entsteht ein Gerangel um die Tischtennisplatten, die zurück an ihren ursprünglichen Platz geschoben werden sollen: Beni und ein Mitschüler schieben die Platte zu ihrem Platz. Einige Schüler_innen gehen ihnen deshalb aus dem Weg. Maren redet jedoch mit dem Rücken zur ankommenden Platte mit einer Mitschülerin und steht somit im Weg. Als die beiden Schüler sie mit der Platte wegschubsen wollen, dreht sie sich um und schiebt mit der Mitschülerin mit viel Kraft und vollem Körpereinsatz dagegen, sodass sie ein Stück mit dem Oberkörper auf der Platte liegen. Es entsteht ein kleiner Kampf beim Hin- und Herschieben der Platte und Schüler_innen beginnen, interessiert zuzuschauen, bis die Lehrkraft Anni vorbeikommt und laut ruft, das gehe so nicht, sie sollen die Platte auf normale Art und Weise an ihren ursprünglichen Platz zurückstellen. FP_2017_06_20

Die Platte wird hier zum Hilfsgegenstand des Kampfes mit vollem Körpereinsatz. Die Schüler bitten Maren nicht verbal, ein Stück zur Seite zu gehen, sondern lassen die Tischtennisplatte selbst sprechen: Sie führen ihr Schieben fort, sodass sie Maren unweigerlich schubsen. Maren reagiert auf diesen körperlichen Kontakt mit dem Ding Platte ebenfalls non-verbal, indem sie mit einer Mitschülerin vollen Körpereinsatz verwendet, um das Weggeschubst-Werden zu verhindern. Die Provokation der Schüler erzielt Wirkung: Die Platte ist in Bewegung und dient als Aushandlungsgegenstand im Kräfteressen. Der Kampf weckt das Interesse der Mitschüler_innen und wird somit aufgrund der beiden geschlechterhomogenen Parteien auch zu einer spontan ausgetragenen performance um Stärke und Kraft, die erst durch das Einschreiten der Lehrkraft Anni beendet wird.

Die Szene zeigt zum einen die spezifische Beschaffenheit des Spiel-Dings Tischtennisplatte, die zwar mobil, weil auf Rädern, aber trotzdem sperrig und massiv ist, sodass sie nicht ohne Mühe verschoben werden kann. In Verbindung mit voller Körperkraft wird sie zum Hindernis. Zum anderen zeugt Marens Reaktion von ihrer Bereitschaft, spontan in einen körperlichen Kampf, über das Ding Platte ausgetragen, mit den beiden Schülern zu gehen, als Reaktion auf ein Geschubst-Werden. Die materielle Verbindung von Ding und Körper ist rund

um das Tischtennispiel und die Tischtennisplatte bezeichnend und dient Schüler_innen in performances.

So sind performances bei bestimmten, nämlich häufig und ehrgeizig spielenden Schüler_innen zu beobachten, die z. B. über die Pausenzeit hinaus und nach Unterrichtsschluss spielen:

Gegen Ende der Mittagspause spielen Schüler_innen gemeinsam Tischtennis im Flur des 5. Jahrgangs. Schließlich spielen Christof und Jan im Finale gegeneinander. Christof nickt übertrieben bei jedem seiner Schläge mit dem Kopf. Seine Haare, die an einer Seite rasiert, an der anderen Seite so lang sind, dass sie die Stirn seitlich bedeckend fast bis zur Augenpartie reichen, schwingen bei jedem Kopfnicken mit. Das Kopfnicken findet mit jedem Ballschlag zunehmend synchroner zum „Plopp“ des Ballschlags statt und erregt die Aufmerksamkeit der Zuschauenden, einige grinsen oder lachen. Er gewinnt schließlich das Spiel. Während des Finales spielen einige Schüler_innen parallel an der Nachbarplatte. Ein Schüler kommt nun aus dem Klassenraum angelaufen und ruft laut „Wir haben jetzt Unterricht“, vermutlich schickte ihn eine Lehrkraft. Nach und nach gehen alle in den Klassenraum. Christof geht als letzter hinterher, dann läuft er ganz schnell durch die Glastür zum Großflur zu seinem Schließfach. Er klemmt seinen Schläger zwischen die Beine und sucht mit beiden Händen und konzentriertem Gesichtsausdruck in seinem Schließfach nach den Materialien für die nächste Stunde. Anschließend verstaut er den Schläger im Schließfach und geht, die Materialien in beiden Händen haltend, in den Klassenraum. FP_2017_06_08

Christof verkörpert hier sein Spiel als lässig, dynamisch und entspannt durch eine Kopfbewegung, die durch seine Frisur unterstrichen wird. Der modische Haarschnitt, den beliebte Fußballspieler tragen, die als Vorbild fungieren, ist in der Klasse ungewöhnlich. Neben Christof trägt ihn nur Beni, der eng mit Christof befreundet ist. Das gestische Andeuten des Ballschlags durch das Kopfnicken gelingt Christof zunehmend synchron, sodass eine Annäherung hin zur Einheit bzw. „Entität“ (Schatzki) von Ding und Körper entsteht: Christofs Kopfnicken unterstützt den Ballschlag und seinen Erfolg im Spielen. Seine performance eines entspannten, ohne Mühe (gewinnenden) Spielers gelingt, denn die Mitschüler_innen bringen ihm anerkennendes Lachen und Grinsen entgegen.

Das Spiel selbst dient Christof in Verbindung mit seinem Körper im Einsatz mit den Spiel-Dingen Ball und Schläger, sich als cooler Spieler in Szene zu setzen. Die zur Schau gestellte Lässigkeit setzt sich fort, indem er, obwohl er seinen Schläger noch verstauen und die Unterrichtsmaterialien holen muss, ohne Eile als letzter hinter den Mitschüler_innen in den Großflur zum Schließfach geht und in jenem Moment zum Schließfach rennt, als er vor der Tür zum Großflur ankommt und unter weniger Augen der schon im Klassenraum verschwindenden Mitschüler ist: Das Risiko, als letzter zu spät im Klassenraum zu erscheinen, geht Christof zwar nach Abwägung ein, beeilt sich dann schließlich doch

und rennt zum Schließfach. Sein ambivalentes Verhalten zeugt von der dargestellten Coolness seines Zuspätkommens bei gleichzeitiger Befürchtung der Standpauke durch die Lehrkraft.

Während hier die Darstellung als lässiger Spieler vor Mitschüler_innen dominiert, führt Christof in anderen Spielsituationen im Spiel gegen seine Mitschülerin Afya Gesten des Kokettierens auf, indem er sich nach einer Niederlage auf den Boden fallen lässt und ausgestreckt einige Sekunden liegen bleibt. Afya und die zuschauende Tessa freuen sich sichtlich über Christofs Niederlage und lachen. Christof begibt sich hier in eine ganz bestimmte Verliererpose: Das Fallenlassen auf den Boden und Liegenbleiben dort ist zwar ein Zeichen der Unterwerfung bzw. Anerkennung einer Niederlage, hat jedoch auch etwas Überzeichnetes, Überspitztes inne, sodass Christof der eigentlich ernstesten Situation des Verlierens gegen eine Schülerin ein Stück weit den Spielsinn nimmt. Durch das Herausnehmen der Ernsthaftigkeit der Situation wird die Niederlage weniger verlustreich und erträglicher. Die Schülerinnen freuen sich zwar über ihren Sieg, sie lachen dann jedoch über Christofs Pose, der so die Aufmerksamkeit weg vom Sieg geschickt auf sich selbst und seine lustige Verlierergeste lenkt. Das Karikieren der Niederlage deutet jedoch ebenso auf ein anfängliches Imponiergehabe gegenüber der Schülerin hin, indem sich Christof sprichwörtlich vor ihr niederlegt und geschlagen gibt.

Bezeichnend ist das ausschließlich gegenüber dieser Schülerin dargelegte Verhalten, denn gegenüber Schülern, die gegen Christof gewinnen, ist das Fallenlassen nicht zu beobachten, was die Geschlechteradressierung dieser Geste verstärkt. Afya wie auch Tessa nehmen Christofs Geste denn auch positiv auf. Durch Christofs Geste gesteht er auf charmante Art seine Niederlage ein und nimmt sich somit gleichzeitig ein Teil der Handlungskontrolle über die folgende Reaktion der Schülerin, die so zumindest in Verlegenheit käme, wenn sie ihren Sieg auf gemeine oder schadenfreudige Art auskosten würde. So dient das Tischtennispiel auch der Erfahrung heteronormativ gerahmter Flirts zwischen Schüler_innen, in welchen Schüler und Schülerinnen entlang der Geschlechterkategorie den Rahmen gegenseitiger legitimer Anerkennung auf spielerische Weise ausprobieren.

Materialität im Tischtennispiel

Innerhalb der dargelegten vergeschlechtlichten Spielpraktiken, in Aushandlungen und (gendered) performances, kommt materiellen Dimensionen von Körpern, Räumen und Dingen zentrale Bedeutung zu. War in der Entwicklung des Tischtennis die materielle Beschaffenheit der Spielgeräte stets von Bedeutung, so gilt dies auch in den Spielpraktiken der Schüler_innen. So nimmt die Platte selbst in ihrer Größe, Massivität und, durch die verriegelten Rollen zumindest zeitweilige, Immobilität den Spielort ein. Schüler_innen arrangieren sich um die Platte herum im Bereich des Flures, das Spielgeschehen um die Platte domi-

niert den Flurbereich. Die Platte wird, z. B. in Spielpausen, als Sitz- und Liegegelegenheit genutzt.

Räumlich ist die Platte an einem strategisch wichtigen Ort platziert: Während des Tischtennispiels über die Pausenzeit hinaus kann sie als Wachposten für das Herannahen der Lehrkräfte genutzt werden. Die sie umgebenden Holzbänke dienen als Beobachtungsplatz und laden als Ort des Verweilens, Unterhaltens und Wartens von Schüler_innen, Lehrkräften, aber auch Eltern und der Forscherin ein. Während der Pausen ist auf den Holzbänken sitzend das Tischtennispiel zu beobachten, aber auch außerhalb der Pausenzeiten entstehen Interaktionen. Während der Schläger in seinem dinglichen Zwecke, d. h. in seiner Nutzung ersetzbar ist, indem Schüler_innen andere Dinge oder den eigenen Körper, die Hand, als Wurf-Ding einsetzen, ist der Ball *das* notwendige Ding des Spiels. Fehlt dieser, wird kein Ersatz-Wurf-Ding eingesetzt, das Spiel findet schlicht nicht statt. So ist der Ball als das bedeutende, notwendige Ding im Tischtennispiel für die Schüler_innen der Klasse 5a nicht ersetzbar, sie weichen nicht auf mögliche Ersatzbälle wie Flummis, selbstgebastelte Papierbälle oder ähnliches aus. Auch verfügen nicht alle Spieler_innen über einen eigenen Ball. Im Gegensatz zu einem Schläger, den viele Schüler_innen, die regelmäßig Tischtennis spielen, besitzen und im eigenen Schließfach oder im Rucksack aufbewahren, verfügen nur wenige Schüler_innen über einen Tischtennisball, obwohl gerade der Schläger als Spiel-Ding ersetzbar ist, der Ball jedoch augenscheinlich nicht, denn Bälle sind rar und nicht in Fülle vorhanden.

Ersichtlich wurde in den analysierten Spielsituationen, dass das Tischtennispiel in Schüler_innenpraktiken im Zusammenspiel von Körpern, Räumen und Dingen ausgeführt wird. Nicht nur die Ballschläge und das Laufen um die Tischtennisplatte während des Spiels, auch das Einnehmen der Platte während des Spiels (durch Ronja), das Sitzen auf ihr und der Körpereinsatz beim Verschieben der Platte (im Konflikt zwischen Maren und Beni) verweisen auf die Bedeutung der materiellen Dimensionen in Praktiken rund um das Tischtennispiel. Dabei werden die beschriebenen (gendered) performances der Schüler_innen *verkörpert*: Es werden Tanz- und Kopfbewegungen in Verbindung mit dem Spiel, dem Ballschlag oder dem Punktsieg ausgeführt. Diese soziomateriellen Geschlechterpraktiken im Tischtennispiel liegen in Formen der Aushandlung, Abgrenzung, des Ausschlusses (durch Ignoranz, Aggression, Toleranz) und der Solidarisierungen entlang der Geschlechterkategorie vor.

Spielpraktiken im kontrastiven Vergleich: Das Spiel an der Rutsche

Im Schulalltag abseits des Tischtennispiels als Wettkampfspiel führen Schüler_innen der Klasse 5a auch Spielpraktiken aus, die den Klassenverband als freundschaftlich verbundene Gemeinschaft auszeichnen:

Die ersten beiden Stunden fallen heute aus, sodass die Schüler_innen Freiphase haben. Sie spielen im Hauptgebäude im Erdgeschoss Tischtennis. Schließlich wird gemeinsam Verstecken und Freischlagen gespielt, anschließend wieder Tischtennis. Einige Schüler sind im Pausenraum oder spielen draußen auf dem Schulhof auf mitgebrachten, handlichen Konsolen. Viele Schülerinnen sind an der Tischtennisplatte oder in der Nähe dieser.

Kurz darauf gehen viele Schüler_innen zur grünen Rutsche. Schüler_innen helfen sich dabei, andere Mitschüler_innen die Matte hinunterzuziehen und auf den Rand, d. h. die Spitze der Rutsche, zu klettern. Arme und Beine fallen dabei durcheinander aufeinander. Alle paar Minuten gibt ein_e Schüler_in vor, was nun als nächstes an der grünen Rutsche gespielt wird. Nach einiger Zeit spielen die Schüler_innen wieder Verstecken und Freischlagen. Bei diesem Spiel nutzen die Schüler_innen das Erd- und Obergeschoss und laufen die Treppen hoch und runter. Als Abschlag- und Zählstation fungiert die Säule in der Mitte des Erdgeschosses nahe der Tischtennisplatte. Als Versteck werden u. a. die umliegenden Holzbänke genutzt. Einige Schüler_innen nutzen den Aufzug als Versteck. Sie fahren anfangs in diesem mit Jamal, der im Rollstuhl sitzend mitspielt, später auch ohne Jamal. Nach einiger Zeit weist ein Lehrer die Schüler_innen deshalb laut und aufgebracht zurecht: Sie wüssten doch, dass sie den Aufzug nicht nutzen dürften. Er fügt streng hinzu, wenn sie Ausfall hätten, sollten sie in den Pausenraum gehen. Die Schüler_innen sind stumm und bleiben gemeinsam vor dem Aufzug stehen. Als der Lehrer schließlich weggegangen ist, gehen sie raus auf die Rutsche auf dem großen Schulhof.

Dort spielen die Schüler_innen nun "Stau bilden", indem sie eine Barriere mit ihren Körpern bilden. Dazu breiten sie sich nebeneinander lang auf der Rutsche aus. Die nächste Person, die hinunterrutscht, schubst somit die Gruppe an, was alle zum Rutschen und Schlittern bringt. Alle lachen und schreien freudig. Alle Schüler_innen rutschen mehrmals aufeinander und schlittern bis zum Ende der Rutsche. Jan und Emil sitzen nun oben am Rutschenanfang, wo die Sitzfläche flach ist. Sie schauen zu und klatschen beim Aufeinanderfallen ihrer Mitschüler_innen laut und enthusiastisch.

Inzwischen hat die große Pause begonnen, und zwei Schülerinnen einer höheren Klasse kommen zur Rutsche. Sie wollen auch rutschen und sagen zu den Schüler_innen der Klasse 5a, sie sollen zu Ende rutschen und den Stau auf der Rutsche beenden. Die Schüler_innen antworten, sie werden nicht weggehen und spielen weiter auf der Rutsche. Um kurz nach zehn fragt mich ein Schüler nach der Uhrzeit. Als ich die Uhrzeit sage, laufen alle nach und nach in den Klassenraum, um ihre Sachen für die nächste Unterrichtsstunde zu holen. FP_2017_05_16

Die beiden Freistunden verbringen die Schüler_innen überwiegend gemeinsam, als Gruppe im Klassenverband, und dabei unabhängig des Geschlechts miteinander spielend. Sie bevorzugen Spiele, die Körpereinsatz und viel Bewegung fordern. In ihren Spielen nehmen sie als Gruppe viel Raum ein: sowohl die Tischtennisplatte im Hauptgebäude, als auch die Flure, den Aufzug, die grüne Rutsche sowie die Rutsche auf dem Schulhof. Die Spielpraktiken der Schüler_innen sind von Fluidität und Schnelllebigkeit durchzogen: Das Spiel wird häufig und spontan

gewechselt ebenso wie die verschiedenen Spielformen innerhalb eines Spielortes, wie z. B. auf der grünen Rutsche, wo im Minutentakt neue Anweisungen von Mitschüler_innen bezüglich der Spielform erfolgen. Das Spiel an der grünen Rutsche ist durch hohen Körpereinsatz und -kontakt gekennzeichnet, was hier in der Freispielphase im Gegensatz zu den körperbezogenen Spielen im Sportunterricht geschlechterübergreifend stattfindet. Die Geschlechterzuordnung und -grenze scheint in diesem Spiel vergessen, zumindest wird ihr keine Bedeutung beigemessen.

Die Schüler_innen halten verstärkt als Gruppe und im Kollektiv zusammen. So können sich weder die Lehrkraft in ihrer Aufforderung, im Pausenraum zu spielen, noch die beiden älteren Schülerinnen in ihrer Forderung, den Stau auf der Rutsche aufzulösen, durchsetzen. Während die Schüler_innen die Standpauke der Lehrkraft unkommentiert und stillschweigend aushalten, begegnen sie den beiden älteren Mitschülerinnen mit Widerworten. Nach unfreiwilligem Beenden des Versteckspiels im Schulgebäude eignen sich die Schüler_innen einen neuen, zu dieser Unterrichtszeit verbotenen Spielraum an, den Spielplatz auf dem Schulhof. Die Rutsche wird dort zum Hauptspielort, Objekt des Begehrens und Ausdruck des Spielvergnügens, welches für ältere Schülerinnen nicht freigegeben, sondern blockiert und somit verteidigt wird.

Im Spiel des Staubildens findet jede_r eine passende Rolle und Aufgabe. So bilden Emil und Jan keinen Stau, sondern klatschen als begeisterte Zuschauer. Die Rutsche ermöglicht Gemeinschaftserleben und Körperkontakt, das Spiel auf ihr führt schließlich zur Solidarisierung gegen Schülerinnen außerhalb des Klassenverbands. Im Gegensatz zur im Tischtennispiel aufgerufenen Geschlechterkategorie in Aushandlungspraktiken wird im Spiel während der Freiphase jenseits der Geschlechterkategorie der Klassenverband als Gruppenzugehörigkeit eingesetzt und dient der Abgrenzung zu anderen Mitschüler_innen. Schüler_innen der Klasse 5a spielen während dieser Freiphase gemeinsam und harmonisch ohne Konflikte, sie halten gegen Schüler_innen anderer Klassen sowie eine Lehrkraft zusammen. Diese Spielatmosphäre und die Spielpraktiken der Schüler_innen stärkt den Klassenverband als soziale Gemeinschaft.

Resümierend sind in den kollektiven Spielpraktiken von Wasserflaschenspiel und Tischtennispiel (gendered) performances von Schülern wie Schülerinnen beider Klassen auszumachen. Während im Wasserflaschenspiel in Klasse 9b die Unterscheidung der Wasserflaschenspiele, in Bottleflip und Nassspritzen, differenzielle Bedeutung für (gendered) performances von Schülern und Schülerinnen einnimmt, wird das Tischtennispiel im zeitlichen Verlauf vom Schülerspiel zum Schüler_innenspiel. Geschlechteraushandlungen sind in Spielpraktiken somit in zeitlicher Dimension sowie in der Differenzierung der Spielform auszumachen. Die Materialität der Spiel-Dinge sowie die räumliche Dimension des Spielsetting ist zudem von Relevanz innerhalb der Geschlechterpraktiken in Spielsituationen: So sind Wasserflaschenspiele aufgrund der Materialität der Flaschen sowie der Materialität des Klassenraums innerhalb des spezifischen

Schulsetting möglich. Auch die Tischtennisspiele dienen der Aushandlung von Geschlecht in soziomateriellen Geschlechterpraktiken anhand der räumlichen Gestaltung, der Materialität von Platten und der Körperlichkeit des Spiels. Aufgeführt werden dabei bestimmte, geschlechterstereotype Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit.

6.2 Öffentliche Arenen

Die im vorherigen Unterkapitel 6.1 beschriebenen Aushandlungspraktiken zwischen Schüler_innen sind eingebettet in kollektive Spielpraktiken des Tischtennispiels und in Wasserflaschenspiele. Vergeschlechtlichte Aushandlungen zwischen Schüler_innen finden dort im Rahmen von allen Beteiligten bekannten Spielen statt, die implizite wie explizite Spielregeln enthalten und bestimmtes Spielverhalten leiten sowie ermöglichen.

Außerhalb dieser Spielsituationen finden Aushandlungspraktiken von Geschlecht sowohl zwischen einzelnen Schüler_innen als auch zwischen Einzelnen und Peer-Groups statt: Zu beobachten sind dabei verschiedene Formen von Aushandlungspraktiken in öffentlichen Arenen. Die schulklassenspezifischen Formen dieser Aushandlungen sowie die materiellen Aspekte der Praktiken verdeutlichen deren situative Bedingtheit und Diversität, die im Folgenden in öffentlichen Arenen anhand dreier vertiefter Szeneanalysen dargelegt werden.

6.2.1 Wrestling-Match als grenzüberschreitender Kampf

Von spielerischer Kabbelei zur ernststen Auseinandersetzung

Der Kampf zwischen Sonja und Emil ist in einen spezifischen zeitlichen Kontext des besonderen Tags der Zeugnisvergabe und des letzten Tags vor den Sommerferien einzuordnen. Dieser Tag wird in der Klasse 5a durch ein gemeinsames Frühstück zelebriert:

Es ist der Tag der Jahreszeugnisausgabe, ein Mittwoch im Juni. Die Schüler_innen der Klasse 5a haben in den beiden Schulstunden zuvor gemeinsam mit den beiden Klassenlehrkräften gefrühstückt und die Tische in zwei lange Reihen für das Festmahl aufgestellt. Diese „Frühstücksordnung“ wurde auf Anweisung der Lehrkräfte nach dem Frühstück wieder zur ursprünglichen Tischanordnung für den täglichen Unterricht umgestellt. In der anschließenden Pause vor der Zeugnisübergabe sind nun wenige Schüler_innen im Klassenraum und verhalten sich ungewöhnlich ruhig. Viele Schüler_innen spielen im Flur und auf dem Schulhof während der Pause.

Die Tischordnung wird in ein Bankett für die Frühstücksgemeinschaft umgestellt, an welcher an zwei langen Tischreihen die Schüler_innen gemeinsam mit den beiden Klassenlehrkräften speisen. Die umfunktionierten Tische werden nach Beendigung des Frühstücks und vor dem Pauseneintritt wieder in ihre ursprüngliche Ordnung gestellt, das Gemeinschaftsritual somit auch räumlich beendet. Es herrscht nun wieder die räumlich schlichte und funktionale Atmosphäre in der Raumanordnung, der Moment von Feierlichkeit und Gemeinschaft wird auf Anweisung der Lehrkräfte durch das Verändern der Raumordnung aufgehoben und beendet. Die an das Frühstück anschließende Pause verbringen die Schüler_innen nun wie üblich auf den Fluren und im Klassenraum, dabei ist allen die anstehende Zeugnisübergabe bewusst. Neben der Zeugnisvergabe steht auch das Verabschieden von den Mitschüler_innen in die sechswöchige Ferienzeit an, was von Trauer und Aufregung begleitet sein kann. Wenn auch nicht Gesprächsthema im Klassenraum, so lässt das Wissen um die Zeugnisvergabe und der nahende Schuljahresabschluss die Atmosphäre erwartungsvoll und angespannt wirken, was sich im verhältnismäßig leisen und leeren Klassenraum äußert, der von vielen Schüler_innen zugunsten des Spiels auf Flur und Pausenhof eher gemieden wird.

In diese angespannte Stille betreten nun Ronja und Emil den Raum. Sie sind in einen freundschaftlichen, spielerischen Kampf verwickelt, im Protokoll als Kabbelei vermerkt, eine Form des Neckens, die unter ihnen und weiteren Schüler_innen des Klassenverbands häufig vorkommt und deshalb zu anfangs als gewöhnliches Pausenspiel einzuordnen ist (s. Abbildung 6):

Ronja und Emil sind in einer Kabbelei, als sie laut sich etwas zurufend plötzlich in den Klassenraum kommen. Sie laufen sich durch den Klassenraum quer hinterher und weichen Tischen und Stühlen dabei geschickt aus. Schließlich legt sich Emil vorne im Raum nahe der Tafel zwischen den beiden vorderen Tischen auf den Boden auf den Rücken. Nun läuft Ronja bis nach vorne zu Emil, stellt sich vor ihn und deutet Tritte auf ihn an, sie stoppt in ihren Ausführungen jedes Mal einige Zentimeter vor Emils Bauch. Dann tritt Ronja tatsächlich auf Emil, jedoch nicht sehr fest, mit dem Fuß auf seinen Bauch. Emil ist Klassengrößter, mindestens einen Kopf größer als Ronja und kräftig. Im Raum ist es bis auf die Stimmen von Ronja und Emil ziemlich leise und der Raum weiterhin bis auf wenige anwesende Schüler_innen leer.

Malte und Sören sitzen auf orangenen Drehstühlen, jeweils an der Außenseite der vorderen Einzeltische. Einer der beiden lehnt sich zurück an die Stuhlrückenlehne, die nicht viel nachgibt, der andere, verkehrt herum auf dem Stuhl sitzend, stützt auf der Rückenlehne mit dem Ellbogen den Kopf auf. Die beiden schauen Ronja und Emil interessiert zu, verfolgen genauestens das Geschehen mit ihren Blicken und schweigen dabei. Ronja tritt nun mehrmals auf Emils Körper, der dies geschehen lässt und anscheinend keine Schmerzen verspürt. Ronja deutet daraufhin stärkere Tritte an, sie untermalt dies gestisch durch das Anspannen ihrer Arme sowie mimisch durch einen verzerrten Ge-

sichtsausdruck, dem sie einen Laut der Anstrengung hinzufügt. Emil nimmt weiterhin einen entspannten Gesichtsausdruck ein und bleibt mit ausgestreckten Armen und Beinen unbeweglich auf dem Boden liegen.

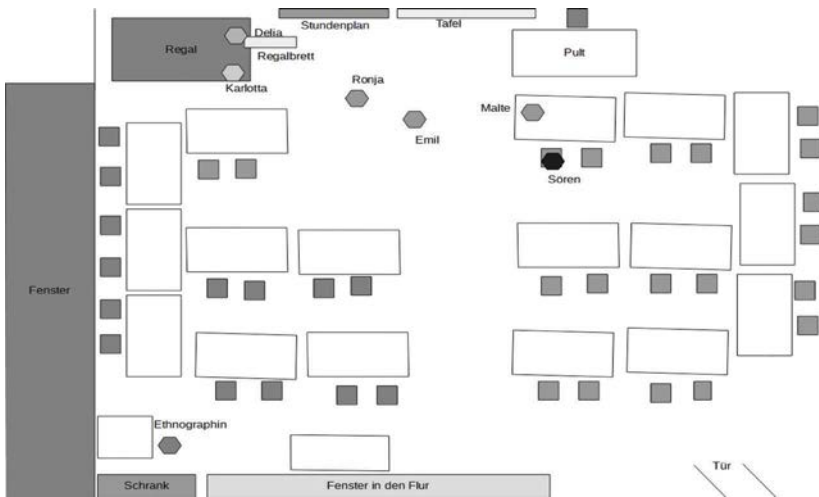


Abb. 6: Positionierungen in der Situation Wrestling in Klasse 5a (eigene Darstellung)

Der Begriff Kabbelei verweist auf die Harmlosigkeit und den spielerischen Faktor des Konflikts. Emils darauffolgende Geste des Hinlegens kann als Unterwerfung, jedoch auch als Geste des Vertrauens verstanden werden. Er gibt Ronja hier eine steile Vorlage und biedert sich an, indem Ronja somit über Emil erhöht steht und unabhängig der unterschiedlichen körperlichen Kräfteverhältnisse zwischen Ronja und Emil nun mit Leichtigkeit auf ihn eintreten kann. Die Unterwerfungsgeste ermöglicht somit erst dieses körperliche Überlegenheitsverhältnis von Ronja über Emil. Die Körperposition der Untergebenheit kann als Annäherungsversuch gelesen werden, denn er stellt über die Fortführung der Kabbelei in diesem körperlichen Schaukampf Nähe her. Ronja greift dieses Annäherungsangebot auch sofort auf, indem sie über Emil stehend einem Theaterstück gleich zunehmend stärkere Tritte andeutet.

Die Form der Steigerung ist dabei besonders interessant: Ronja deutet Tritte anfangs spielerisch an und führt diese zunehmend wie ein Showelement des Wrestling-Kampfs aus. Im Wrestling führen die Kämpfenden ihre individuellen Showcharaktere im schauspielerischen Kampf auf. Dabei sind die Rollen bzw. Figuren der Kämpfenden meist in bestimmten körperlichen oder kulturellen Eigenschaften überzeichnet und die Kampfbewegungen und -abfolgen in diese Figuren eingebettet. Wrestling stellt eine Art des Schaukampfs dar, verstanden als Kampf zur Publikumsunterhaltung, mit international verschiedenen Formen, Formaten und theatralen Zügen (vgl. Laine 2019: 2 ff.). Ronja deutet jedoch nur

Tritte an und bedient damit ausschließlich dieses Element des Wrestlings. Schließlich tritt Ronja Emil tatsächlich, allerdings nicht in einem Maße, dass Emil Schmerz kundtut, bis Ronja schließlich wieder zum nun gesteigerten spielerischen Treten wechselt, welches sie nun gestisch und mimisch stark untermauert, ebenfalls ein Showelement des Wrestlings. Ronja wahrt einerseits trotz der Tritte auf Emil ihr Ansehen, da sie Emil nicht ernsthaft verletzt durch die Tritte. Emils Reaktion zeugt von körperlicher Überlegenheit, da er mimisch und gestisch unbeeindruckt von den Tritten bleibt. Ronja zielt andererseits mit ihrem Angriff ins Leere, zumindest kann sie Emil körperlich nicht sichtbar schmerzvoll treffen und dermaßen angreifen, dass sie als Siegerin aus der nun als körperlichen Schaukampf fortgesetzten Kabbele hervorgehen kann.

In der Schmerzfreiheit darstellenden Gestik und Mimik Emils wird offenkundig, dass Ronja diesen Schaukampf verliert. Ebenso verliert die Kampfdarstellung, sollte es denn eine Art des Wrestlings sein, durch Emils Reaktion der Gelassenheit ihren Reiz: Es ist zu befürchten, dass das Publikum durch weitere Wiederholungen der Tritte gelangweilt wird, denn Emil reagiert darauf körperlich nicht. Ziel des Wrestlings ist hingegen die Unterhaltung des Publikums. Die Einsicht, sowohl den körperlichen Kampf als auch die Aufmerksamkeit des Publikums zu verlieren, führt nun zu Ronjas veränderten Strategie im Schaukampf: Sie führt nun, in Worten des Wrestlings, die *Storyline* weiter und bringt an dieser Stelle das ungefragte Vorführen von Emils Foto ins Spiel:

Schließlich lässt Ronja von Emil ab, geht zu Emils nahestehender Tasche und nimmt aus dieser seinen Schülerausweis. Sie lacht dann laut über das Foto. Emil schreit „ey!“, er liegt noch auf dem Boden. Ronja geht zwei Schritte mit Emils Ausweis in ihrer Hand weiter und ruft dann ein entzückendes „ah, wie süß hey!“ aus. Emil steht nun auf und reißt Ronja den Ausweis aus der Hand.

Delia und Karlotta kommen hinzu und setzen sich währenddessen auf das Regal links vorn an der Wand. Sie schauen Ronja und Emil nun auch zu, reden dabei aber über den Lehrer Konstantin. Delia wedelt währenddessen mit einem langen Regalbrett, das locker ist und gewöhnlich lose auf dem Regal liegt, vor sich hin und her in Richtung der beiden Kämpfenden. Sie hält das Brett während des Wedelns mit beiden Armen vor ihrem Körper. Malte setzt sich nun, nachdem der Kampf inzwischen schon einige Minuten geführt wird, auf einen der beiden vorderen Tische. Sören sitzt hinter ihm auf dem Drehstuhl an diesem Tisch. Die beiden schauen weiterhin Ronja und Emil zu, Ronja läuft Emil hinterher, und versucht, den Ausweis zurückzugreifen. Dann geht sie bis zum anderen Raumende. Sie kneift Emil, der nun auch an dieses Raumende geht, der schreit und auf Ronjas Ellbogen schlägt. Ronja haut dann zurück und guckt ihn wütend an.

Statt den Schaukampf zu beenden, beginnt Ronja eine neue Stufe des nun ernsthaften Kampfes: Sie verlässt den direkten körperlichen Zweikampf und nimmt ohne das Einholen der Erlaubnis Emils seinen Schülerausweis in Besitz. Sie zeigt

sich hier abermals als schlechte Verliererin. Im Gegensatz zur Auseinandersetzung zuvor während der Unterwerfungsgeste Emils ist Ronja an dieser Stelle jedoch tatsächlich körperlich angegriffen worden und unterliegt Emil nun körperlich im ernsthaften Kampf. Bisher führte sich Emil einem Gentleman entsprechend auf und griff Ronja körperlich nicht an, an dieser Stelle setzt er jedoch auf körperliche Gegenwehr. Ronja schlägt daraufhin mit wütender Mine zurück, ihre Stimmung der Angriffslustigkeit schlägt nun um in Wut. Deutlich wird hier, dass Emil eine von Ronja selbst gesetzte Grenze überschritten hat, indem er sich körperlich wehrt und Ronja schlägt.

Ronja wendet, nachdem das zunehmend feste Treten Emils schon illegitim im spielerischen Kampf war, in gesteigerter Form unfaire Kampfmittel an. Sie scheint in ihrem Stolz verletzt durch die öffentliche Niederlage im zuvor geführten Schaukampf, der von ihr schon wechselnd geführt wurde zwischen spielerischen Andeutungen von Tritten und tatsächlichem körperlichem Kampf. Dieses Wechseln stellte schon eine Grenzüberschreitung in dieser Spielsituation dar, lag Emil doch ergeben vor ihr. Sie überschreitet nun eine zweite Grenze der Fairness, indem sie sich Emils Foto aneignet und dieses öffentlich, vor dem Publikum von Schüler_innen, kommentiert.

Ronjas Ausruf ‚wie süß, hey!‘ zeugt von einer Doppeldeutigkeit: Ronja degradiert Emil, indem sie ihn durch das einige Jahre alte Kinderfoto verkindlicht. Offen bleibt, ob sie sich nicht ebenso auf die Gegenwart und damit eine aktuelle Kommentierung von Emils Aussehen bezieht – in jedem Fall ist die Feststellung des „Süß-Seins“ eine heikle, fast intime Feststellung unter den zehn- bis elfjährigen Schüler_innen. „Süß sein“ kann Schüler_innen als besonders begehrenswert qualifizieren und ihr Ansehen steigern oder degradierend als Hinweis auf Kindlichkeit verstanden werden. „Süß sein“ wird somit zum sozialen Kapital und dient der Anerkennung wie Abwertung. Die Form der Beendigung des Kampfes und die Reaktion des Publikums verweisen auf das soziale Kapital der beiden Kämpfenden:

Dann geht Ronja in eine andere Raumecke. Die anwesenden Schüler_innen lachen. Emil redet nun lauter und regt sich auf, dass „Ronja das einfach so macht“, während Ronja sich, Emil keinen weiteren Blickes würdigend, zu der nun inzwischen erweiterten anwesenden Schüler_innengruppe um Malte, Jamal und Nesrin und weitere begibt und mit diesen redet. Die Gruppe ignoriert Emils Reden und Aufregen über Ronja, die Schüler_innen reden untereinander weiter. FP_2017_06_21

Ronja verlässt den Kampf, indem sie wütend in eine andere Raumecke geht, Emil keines weiteren Blickes würdigt und ihn ignoriert. Das Schweigen Ronjas auf Emils empörte Ausrufe über ihr Verhalten zeugt von Widerstand und der Weigerung Ronjas, Emils Sieg und Emil als Sieger anzuerkennen. Das Lachen der Mitschüler_innen hält Ronja nicht davon ab, sich in den Kreis der Mitschü-

ler_innen zu begeben und „*business as usual*“ zu betreiben. Vielmehr kann Ronja aufgrund ihres Ansehens im Klassenverband selbst bestimmen, dass der Kampf für sie nun vorbei ist, und Emil wie Luft behandeln. Sie kann sich darauf verlassen, in den Kreis der Mitschüler_innen wohlwollend aufgenommen und für ihre unfaire Kampfführung nicht belangt zu werden.

Emil hingegen steht nun allein im Raum. Er empört sich lauter als zuvor über Ronjas Verhalten und bezieht so explizit die anwesenden Mitschüler_innen als Publikum mit ein. Diese jedoch agieren nicht als Schiedsgericht, das ihm aufgrund seines fairen Kampfstils Recht zuspricht. Vielmehr steht Emil lamentierend in der Raumecke und wird von den Mitschüler_innen ignoriert.

Sozialer Status und Geschlecht im verletzenden Sprechakt

Deutlich wird hier der soziale Status von Emil und Ronja im Klassenverband: Während Emil trotz fairen Verhaltens die Anerkennung von Mitschüler_innen als Sieger sowie die Kommunikation von Ronja verweigert werden, kann Ronja darauf vertrauen, dass sich die Mitschüler_innen ihr trotz ihres unfairen Kämpfens und ihrer aggressiven Kampfmittel zuwenden und deren Solidarität und Anerkennung erfahren. Ronja verfügt entscheidend über die Führung und Gefolgschaft ihrer Mitschüler_innen, was das anerkannte und gleichzeitig verkannte Machtverhältnis zwischen Emil, Ronja und den Mitschüler_innen unterstreicht, auf welchem die von ihr ausgeübte symbolische Gewalt beruht. Ronja verfügt aufgrund ihres sozialen Status über symbolisches Kapital, das ihr Autorität von ihren Mitschüler_innen durch den Glauben dieser an eben jene Autorität verleiht und sich seitens Ronja im Ausüben symbolischer Gewalt gegen Emil legitimiert und mittels der ihr zukommenden Autorität wirkt (vgl. Bourdieu 1987: 395).

Das Handeln der beiden in der zum Kampf gesteigerten Kabbeleie ist geprägt von ihren sozialen Status innerhalb des Klassenverbands und heteronormativen Geschlechtervorstellungen. So dient Ronja die Betonung des „süß“ in ihrem Ausspruch in Verbindung mit ihrem Lachen und dem für alle Anwesenden erkenntlichen veralteten Kinderfoto Emils nicht ausschließlich der positiven Ansehenssteigerung. Sie spielt vielmehr mit der *Möglichkeit* des Kapitalerwerbs Emils durch „Süß-Sein“ und karikiert diese durch das Kinderfoto. In ihrem Ausruf ‚Wie süß hey!‘ wird die *Kraft des verletzenden Sprechens und die subversive Macht von Sprechakten* ersichtlich und kommt zur Wirkung, gerade weil Ronjas sozialer Status weitaus höher ist als Emils (vgl. Butler 2006: 70 f.) Ronjas Ausruf zählt im Klassenverband, sie bezeichnet hier Emils Äußeres und verleiht ihm qua *doppeldeutiger* Beurteilung *bestimmte* Bedeutung; als Sprecherin in ihrer hohen sozialen Position ist sie

„gerade wegen des Zitatcharakters des Sprechens für seine [ihre] Äußerungen verantwortlich. Der Sprecher erneuert die Zeichen der Gemeinschaft, indem er dieses

Sprechen wieder in Umlauf bringt und damit wiederbelebt. Die Verantwortung ist also mit dem Sprechen als Wiederholung, nicht als Erschaffung verknüpft“ (Butler 2006: 68).

So wirkt bzw. gelingt Ronjas Ausruf, indem die Äußerung durch „*autoritative Kraft*“ (Butler 2006: 84) angereichert werden kann, weil in dieser Äußerung frühere Äußerungen nachwirken und somit die Kraft historisch aufgebaut und zitierend ist (vgl. Butler 2006: 84). Emil gehört der Peer-Group im Klassenverband mit hohem Status nicht an und verbringt gewöhnlich mit einigen, oft auch einzelnen Mitschülern abseits des Klassengeschehens die Pausen. Er ist zu Mitschüler_innen wie Lehrkräften freundlich und hilfsbereit, agiert für Mitschüler_innen als eine Art großer Bruder und pflegeleichte Frohnatur für Lehrkräfte. Kabbeleien mit Ronja können deshalb für ihn ein Mittel sein, das eigene Ansehen zu steigern.

Seine Unterwerfungsgeste kann in diesem Sinne verstanden werden, denn aufgrund seiner Körperstatur ist ersichtlich, dass er einen ernst geführten Kampf grundsätzlich gegen Ronja gewinnen würde, er ermöglicht die Weiterführung des spielerischen Kampfes jedoch, indem er sich durch das Hinlegen kleiner macht und somit diese Geste als symbolische Gabe nutzt. Der Einsatz einer symbolischen Gabe erfordert eine Gegengabe des Gegenübers, wobei dies nicht sofort erfolgen müsste; das Annehmen bzw. Ablehnen sowie das Erwidern der Gabe sind jedoch unmittelbar (vgl. Mauss 1968). Eine Gegengabe als Form der Erwidern wäre in diesem Fall das Fortführen der Kabbeleien als Schaukampf mit Ronja. Diese Gegengabe findet jedoch nicht in diesem Sinne statt, im Gegenteil: Ronja verweigert und misshandelt Emil diese Gegengabe und verhält sich unfair, als sie erkennt, nicht als eindeutige Siegerin aus dem Schaukampf, in welchem sie schon eine Spielgrenze überschreitet durch den körperlichen Angriff, hervorzugehen: Sie entwendet Emils Besitz und führt ihn vor. Dies wiederum empört Emil, der sich sehr genau an die Regeln der Fairness im Kampf hält. Sein lauter Ausspruch ‚Ey!‘ zeugt von seiner Empörung, als Ronja beginnt, seinen Besitz ungefragt öffentlich zu präsentieren.

Ronja enteignet nicht irgendeinen, sondern einen äußerst intimen Gegenstand Emils. Die Enteignung und situativ degradierende Kommentierung des Kinderfotos stellt eine Form *symbolischer Gewalt* dar (vgl. Bourdieu 2015c: 230 ff.): Emils Privatsphäre wird verletzt, er erfährt durch Ronja sowohl diese Verletzung der Privatsphäre als auch deren Aggression durch die anschließende Vorführung seines Fotos samt der Verniedlichung seiner selbst.

Das Ergreifen des Kinderfotos allein als Form der symbolischen Gewalt wird durch die Macht der Sprache untermauert und gesteigert wirkmächtig. Bourdieu beschreibt die Ausübung von symbolischer Herrschaft (als Herrschaftsverhältnis) und symbolischer Gewalt (von ihm synonym verwendet) als „unmerkliche, unsichtbare Gewalt“ (Bourdieu 2017: 8) gegenüber den Betroffenen,

die gerade aufgrund ihrer Unkenntlichkeit wirkt. So nutzt Ronja die Situation, in welcher Emil sich ihr freiwillig unterwirft, als jene Form des gemeinsam reproduzierten, als solches aber *nicht erkanntes* Gewaltverhältnis, und darauf folgend den Ausruf ‚wie süß, hey‘ in der Doppeldeutigkeit, vermeintlichen Harmlosigkeit und positiven Besetzung des Wortes „süß“ bezüglich des Kinderfotos. Sprache wird hier symbolisch wirkmächtig und Medium symbolischer Gewalt, indem Emil durch diese symbolisch derart vorgeführt wird, dass er keine andere Möglichkeit symbolischer, sprachlicher Gegenwehr hat (vgl. Bourdieu 2012; Bourdieu 2005: 63 ff.). Die Vorführung gelingt Ronja aufgrund der „sozialen und historischen Bedingtheit der Sprache und des Sprechers“ (Bourdieu 2012: 111), die somit ihren Effekt und ihre Wirkung in der jeweiligen Situation erzielen kann.

Ronja kann durch den Einsatz symbolischer Gewalt das Publikumsinteresse und deren Gefolgschaft sichern, und somit ihren sozialen Status in diesem Moment als vor dem Publikum gewinnende Kämpferin sichern. Symbolische Gewalt stabilisiert hier letztlich Ronjas sozialen Status. Emil ergibt sich der Situation und Ronja jedoch nicht wehrlos, sondern geht auf körperlicher Ebene die Auseinandersetzung als Form des Widerstands gegen Ronjas Einsatz symbolischer Gewalt an. So entwickelt sich schließlich die Kabbelei mit Ronjas Ergreifen des Kinderfotos als Grenzüberschreitung von einem Schaukampf hin zu einem Kampf. Die Anwendung symbolischer Gewalt in der Grenzüberschreitung Ronjas stabilisiert letztlich deren Position, während Emils Grenzüberschreitung des Schlagens einer Schülerin zwar keine direkte Destabilisierung zu Folge hat, sein Sieg im Kampf jedoch auch nicht zu gesteigertem Sozialkapital führt.

Die Materialität des Kampfes: Arena, Kämpfende, Publikum und Requisiten

Die materiellen Dimensionen von Raum, Körpern und Dingen sind in der Auseinandersetzung ebenso zentral wie die Sprechakte und körperlichen Praktiken der Akteur_innen. So trägt der spezifische Schultag, die Situation kurz vor Verabschiedung in die Ferien und die Zeugnisvergabe, zur besonders angespannten Atmosphäre im Klassenraum bei, was die innerhalb der Klasse 5a außergewöhnliche Situation des körperlichen Kampfes zwischen Schüler und Schülerin auch aufgrund der zeitlich bedingten räumlichen Veränderung beeinflusst hat, die Raumanordnung an diesem Tag ist flexibel und kann das weitere Umfunktionsieren von Raum und Dingen begünstigen.

So wird der Klassenraum in seiner Tisch- und Stuhlordnung kurz vor Beginn der Kabbelei zwar ordentlich hergerichtet, jedoch zur Kampfarena mit verschiedenen Sitzgelegenheiten und Requisiten des Publikums.

Während des Kampfes verziehen sich die beiden Kämpfenden ähnlich eines Wrestling-Matches in bestimmte Raumecken zur kurzen Erholung und zur Vorbereitung eines Gegenangriffs. Die Schultische im Raum dienen als Banden zur

Begrenzung des Kampffeldes. Während die beiden Kämpfenden Emil und Ronja wechselnd verschiedene Raumpositionen einnehmen, nimmt das Publikum je nach Interesse am Kampfgeschehen bestimmte Sitzpositionen ein: Malte und Sören sitzen direkt am Kampfgeschehen vorne mit bester Sicht. Das Publikum der zweiten Reihe, Delia und Karlotta, gibt sich mit der etwas entfernten Sitzgelegenheit des Wandregals zufrieden. Das offene, circa ein Meter hohe Wandregal dient im Unterricht als spontane Ablagefläche für Unterrichtsmaterialien der Schüler_innen und wird gewöhnlich nicht als Sitzfunktion genutzt.

Die Sitzgelegenheiten der beiden Schüler, orangefarbene Drehstühle, die zur Grundausstattung an jedem Arbeitsplatz im Klassenraum gehören, werden entgegen ihrer Verwendung des ergonomischen Arbeitsstuhls zu Logen umgewandelt. Auch aufgrund der ergonomischen Beschaffenheit der Stühle können Malte und Sören auf diesen Stühlen dem Kampf durch den Raum bequem und komfortabel folgen, die Rückenlehne haben sie umfunktioniert zur ergonomischen Armhalterung. Die Regale als Plätze in der zweiten Reihe von Delia und Karlotta sind ihrer Materialität zwar weitaus unbequemer, geben jedoch ebenso, aufgrund der erhöhten Sitzposition durch die Regalhöhe, einen guten Blick auf das Geschehen. Auch Tische werden zum besseren Ausblick auf die Kämpfenden und zum optimalen Verfolgen der sich im Raum bewegenden Kämpfenden zwischendurch zur Sitzgelegenheit umfunktioniert.

Während es Ronja und Emil als Kämpfende spieltaktisch gelingt, an diesem speziellen Tag den Raum zeitlich begrenzt zur Aufführung des Wrestling-Matches zu nutzen, erschaffen sie in stillem Einvernehmen mit den anwesenden Mitschüler_innen als Praktik der Aneignung des Raumes, als *doing space*, schließlich eine Arena, die von Kämpfenden und Publikum bespielt wird: Sie funktionieren den Klassenraum durch ihre Körper in Verbindung mit den räumlichen wie dinglichen Gegebenheiten um, was im Begriff des *spacing*, als Platzierung der Dinge und Menschen als zuvorderst symbolische Markierungen, raumtheoretisch eingeholt werden kann (vgl. Löw 2017: 179).⁹⁰

Zwar sitzen hier, als Publikum fungierend, die Schüler vorne, die Schülerinnen hinten. Zudem sitzen die Schüler, Malte und Sören, auf den weitaus bequemeren Drehstühlen. Allerdings führt die bloße Nähe zum Geschehen und der Sitzkomfort nicht zur Schlussfolgerung einer Benachteiligung der Schülerinnen am Geschehen oder deren Passivität. Vielmehr zeigt sich, dass die Schülerinnen durch den Einsatz der Requisite Regalbrett, hier als Fächer und Palmwedel eingesetzt, zur Aufrechterhaltung der Situation des Wrestling-Matches beitragen: Palmwedeln gleich fächert Delia mithilfe des Regalbretts in Richtung der Protagonist_innen im Ring bzw. der Kampfarena, Ronja und Emil, die im

90 Die Ausführung raumtheoretischer Aspekte der Szene im Vergleich zu weiteren Szenen erfolgt in Kapitel 6.2.4.

Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Das Regalbrett ist dünn und leicht, weshalb keine ungewöhnlich große körperliche Anstrengung vonnöten ist, mit diesem zu wedeln. Vermutlich bedarf dieses Regalbrett einer Reparatur, um es wieder in das Wandregal einzufügen, denn seit mehreren Wochen liegt das Brett lose auf dem Regal. Allerdings ist es im Gegensatz zu einem Palmwedel nicht agil, sondern fest d. h. nicht biegsam.

Delias Platz vom Rande des Geschehens ist dabei keineswegs benachteiligend, denn das Regalbrett wird hier zur Requisite der Teilhabe am Geschehen gemacht: Funktional zum Ablegen von Unterrichtsmaterialien gedacht, wird das Regalbrett von Delia zum Hilfsding, zur Verstärkung der Szene selbst als Aufführung eines Kampfes samt Publikum, das unterhalten wird und zum publikumseigenen Beitrag zum Kampf aufgefordert wird durch eben jene Requisite, die zum Wedeln bereitliegt. Die räumliche Geschlechterseparierung des Publikums wird durch die Beteiligung Delias mithilfe des Regal Bretts insofern geschwächt, da sie in Richtung des Geschehens wedelt, die Kämpfenden somit huldigt und Anteil am Geschehen nimmt.

Zentrales Requisit des Wrestling Matches ist das Foto von Emil: Es dient der Fortführung des Wrestling-Matches, nun jedoch als ernsthafter Kampf, dient als Ding der Grenzüberschreitung, denn der Moment der Inbesitznahme und der Kommentierung dieses Fotos durch Ronja stellt die entscheidende Grenzverletzung im bis dato spielerischen Wrestling-Match dar. Mithilfe dieses Requisites wird somit der ernsthafte Kampf eröffnet, es gibt Anlass zum verbalen Ausruf der Bloßstellung Emils. Der Kampf zwischen Ronja und Emil wird, neben dem Ausruf ‚wie süß‘ von Ronja, zentral über körperliche Praktiken ausgetragen, die entscheidend zum Verlauf des Kampfes beitragen und in performances münden.

Materielle Verbindungen in widerständigen Performances

Die Aushandlungspraktiken als widerständige performances von Ronja und Emil im Kampf sind von Widerstand gegen vergeschlechtlichte Machtverhältnisse und heteronormative Geschlechterverhältnisse durchzogen und mit materiellen Dimensionen von Raum, Körpern und Dingen verbunden. So beugen sich weder Emil noch Ronja der Geschlechterzuordnung, welche im Schulalltag der Klasse 5a gegenwärtig ist: Schüler raufen sich untereinander, Schülerinnen ebenso untereinander, allerdings kommt es nicht zu geschlechterübergreifenden körperlichen Raufereien oder Kämpfen. Dies zeigen beispielhaft Nesrins empörter Ausruf ‚Mädchen schlägt man nicht‘ im Tischtennispiel und die zu beobachtenden Kämpfe innerhalb der Schüler- und Schülerinnengruppe auf, die im geschlechterübergreifenden Kampf sowie in Spielen und Wettkämpfen im Sportunterricht stets als Gruppe gegeneinander kämpfen (möchten).

Ronja und Emil agieren nun in diesem Kampf entgegen dieser vergeschlechtlichten Verhaltenserwartung und Geschlechternorm. So fügt sich Ronja

nicht nur nicht dem Bild einer fair spielenden Schülerin, sie wendet aktiv auf unfaire Spielweise verbale und körperliche Gewalt an.

Der Kampf als Kabbelei beginnt in der Darstellung eines Wrestling-Match, in welchem die Showelemente zur Unterhaltung des Publikums überwiegen und die gelungene Aufführung vielmehr im Vordergrund steht als die körperlichen Fertigkeiten selbst. Dieser Schaukampf eskaliert jedoch in einer gewaltvollen Auseinandersetzung, in welcher Ronja zwei Grenzüberschreitungen vollzieht durch das tatsächliche feste Treten Emils und die unerlaubte Inbesitznahme und Kommentierung von Emils Kinderfoto. Ronjas anfängliches Spielen fester Tritte auf Emils Körper wird zum festen Treten, schließlich kneift sie zu einem späteren Zeitpunkt Emil. Sie bewegt sich während des Kampfes im gesamten Klassenraum, verschiedene Raumecken einnehmend, ist körperlich präsent und die Raumecke des Kampfes bestimmend. Emil, zu anfangs in der Rolle des Gönnenden und Gebenden, wendet im Laufe des Kampfes körperliche Gewalt an. Anfangs Unterwerfung symbolisch aufführend, schlägt er Ronja auf den Arm gegen Ende des Kampfes und setzt seine Körperkraft ein, er wechselt somit von passiver hin zu aktiver Körperdarstellung. Körperlich gängige Geschlechtervorstellungen von weiblicher Unterlegenheit und männlicher Überlegenheit, was auch dem Ausdruck bzw. der Orientierung an hegemonialer Männlichkeit nach Connell (2005) entspricht, werden von den beiden aufgehoben, indem sie diese im Verlauf des Kampfes durch ihr eigenes Handeln untergraben. Das Publikum folgt diesem Kampf fortwährend interessiert und teilnehmend bis zum Höhepunkt.

Ronjas und Emils Aushandlungspraktiken umfassen Formen symbolischer Gewalt sensu Bourdieu sowie die performative, iterative Kraft von Sprechakten sensu Butler: So werden Emils Empörungsausrufe vom Publikum und von Ronja ignoriert, und Ronja beendet nach verletzendem Sprechakt und unfairer Kampfführung den Kampf und schließt sich den Peers im Publikum an. Ihr Rückzug aus dem Kampf und ihr unfairer Kampfstil wird vom Publikum anerkannt. Die widerständige performance Ronjas wird durch die Anwesenheit und Reaktion des Publikums gerahmt und bestätigt, Ronjas Verhalten legitimiert und gehuldigt. Emil geht zwar nicht als körperlich Unterlegener aus dem Schaukampf, jedoch als Verlierer, insofern ihm weder Aufmerksamkeit noch Anerkennung am Ende der Aufführung zukommen.

Die von Emil und Ronja aufgeführten widerständige performances sind verflochten und gelingen auf diese Art und Weise mit materiellen Dimensionen von Zeit, Raum, Körpern und Dingen: Im Wrestling-Match wird der Klassenraum zur Arena umfunktioniert, Stühle und Tische als Publikumsplätze genutzt, das Regalbrett zur Requisite des Zuwedelns in Richtung der Kämpfenden. Der Raum wird an diesem Tag nicht zum ersten Mal umfunktioniert und seinem Zweck als Unterrichtsort enthoben, das zuvor erfolgte Frühstückbankett kann die erneute Raumumordnung begünstigt haben. Ebenso wird die ange-

spannte Atmosphäre aufgrund der anstehenden Zeugnisübergabe die Situation von spielerischem Wrestling-Match zu dem ungewöhnlichen, weil Geschlechtergrenzen überschreitenden, körperlichen Kampf beeinflusst haben. Das Foto Emils fungiert als entscheidendes materielles Ding während des Kampfes, das in seiner Exklusivität und Intimität die Aussage Ronjas ‚wie süß hey!‘ als Vorführung und Bloßstellung Emils erst ermöglicht. Schließlich sind die Körper der beiden Kämpfenden und des Publikums unmittelbar an den performances als widerständige beteiligt, indem sie Kampfhandlungen und -legitimierungen ausführen. So wird das Zusammenspiel der materiellen Dimensionen in den sozialen Praktiken der Schüler_innen als soziomaterielle Geschlechterpraktik in Form widerständiger performances sichtbar.

6.2.2 Das Heiße-Spiel mit Ukulele

Das Heiße-Spiel als beliebtes, geschlechtersepariertes wie -separierendes Schülerspiel der Klasse 9b dient Schülern zum Zeitvertreib in Pausen und Freistunden.⁹¹ Es fungiert dabei sowohl als Spiel der Kooperation wie des Konkurrens, was im Konzept hegemonialer Männlichkeit (Connell 1995, Kapitel 2.1) als Verhältnis von Solidarität und Konkurrenz grundlegend für männliche Suprematie in der Geschlechterordnung gilt (vgl. Budde 2005b: 197). Während es als Spiel unter Schülern stets harmonisch und konfliktfrei gespielt wird, kommt es in Situationen des Einbezugs von Schülerinnen zu nicht alltäglichen Momenten innerhalb der Spielsituation, nämlich zum öffentlichen Kampf ebenso wie zum Spiel an der Geschlechtergrenze, die kurzfristig geöffnet und ausgehandelt wird als Arbeit an der Grenze (*borderwork*; vgl. Thorne 1993, Kapitel 2.1). Diese beiden Situationen sind wesentlich von spezifischen Dingen geprägt, die das Heiße-Spiel auf diese Art und Weise erst ermöglichen: Im Falle des öffentlichen Kampfes ist dies die Ukulele Nailas, im Falle des *borderwork* der zum Spielball umfunktionierte Pappbecher, den Rhea auffängt. Beide Spielsituationen werden im Folgenden auf ihre materiellen Aspekte in Aushandlungspraktiken analysiert und anschließend zur Szene des Wrestlings zwischen Emil und Ronja in Beziehung gesetzt.

Das Heiße-Spiel in aufgeheizter Stimmung

Die Stimmung im Klassenraum ist zu Anfang der Szene aufgeladen und provozierend: Rhea zieht Noah mit ihrem Kommentar auf, dieser werde zum Mitläufer von Finn und setzt ihn somit dem Gelächter seiner Mitschüler aus:

91 Das Heiße-Spiel als geschlechterseparierendes wie -separiertes Spiel der Klasse 9b wird in Kapitel 5.1 ausgeführt.

Ungefähr ein Drittel der Schüler_innen der 9b verbringt die Mittagspause im Klassenraum. Einige sind von ihren Lebensmitteleinkäufen vom Supermarkt zurück und sitzen nun an oder auf Tischen im Klassenraum in Kleingruppen zu dritt bis zu fünf zusammen, essen ihr Gekauftes und unterhalten sich über verschiedene Themen. Um Noah und Rea, auf zwei Stühlen sitzend, sitzen einige Schüler auf zwei Tischen verteilt. Sie essen und unterhalten sich währenddessen über aktuell gefragte Turnschuhmodelle und Kleidung allgemein. Rhea fragt Noah, weshalb er „solche Kleidung“ anziehe. Er trägt wie gewöhnlich Hose und Pulli in lässigem, weitem Schnitt. Rhea sagt nun zu Noah „Du wirst noch zum Mitläufer von Finn“. Darüber lachen die Schüler der Gruppe.

Rhea beschämt Noah mit ihrer Aussage und führt ihn vor. Implizit verweist sie mit dieser Aussage auch auf eine Rangfolge unter Schülern. Noah selbst nimmt ebenfalls einen hohen Schüler_innenstatus innerhalb der Klassengemeinschaft ein. Die Kleidungswahl ist unter Jugendlichen nicht nebensächliche Notwendigkeit, sondern Ausdruck des richtigen Geschmacks und identitäts- wie gruppenstiftend. So zeichnen sich gerade Jugendsubkulturen auch über ihren eigenen Kleidungsstil aus und grenzen sich durch diesen ab. Innerhalb der Klasse 9b sind subkulturelle Kleidungsstile nicht direkt auszumachen, die Kleidung der Schüler_innen ist insgesamt sehr konform und homogen. Allerdings sind bestimmte, teure Marken hoch angesehen und dienen als Distinktionsmerkmal, so auch in der Peergroup von Noah und Rhea.⁹² Noahs Kleidungswahl abwertend als eine des Mitläufertums zu bezeichnen, ist somit für Jugendliche brisant und ihren sozialen Status angreifend.

Dabei werden Rheas eigene romantische Beziehung zu Finn und ihre eigene sowie auch Finns Position als sehr beliebte Schüler_innen des Klassenverbands hier nicht erwähnt, sind aber wichtiges Detail und allen Anwesenden bekannt. Rhea unterstreicht mit ihrer herablassenden Aussage der Kritik somit Finns Führungsanspruch als Schüler, an dem andere Schüler sich orientieren. Sie stabilisiert auf diese Weise Finns Status innerhalb des Klassenverbands. Zudem unterstreicht sie mit diesem verbalen Angriff ihre eigene Stellung zum einen als Schülerin, die es sich leisten kann, Noah derart vorzuführen, zum anderen als Freundin von Finn, den sie in ihrer Aussage als Respektsperson und nicht zu erreichenden Konkurrenten anderer Schüler markiert.

Noah reagiert nicht auf Rheas Aussage, sondern lässt die Lacher der Mitschüler über sich ergehen. Er befindet sich aufgrund der Freundschaftskonstellation zwischen ihm und Finn, jedoch auch der Beziehung zwischen Finn und Rhea, in einem Dilemma: Wenn er zum verbalen Gegenangriff ausholt, greift er die Freundin seines guten Freundes an. Sein Schweigen zeigt jedoch auch eine gewisse Stärke, nicht auf Rheas provozierende Aussage reagieren oder kontern zu müs-

92 Vgl. die Ausführungen zu Kleidungs- und Körperpraktiken in Kapitel 5.2.

sen, sondern sie ignorieren zu können, und dient damit auch als reibungsarme Lösung, das Dilemma auszusitzen. Indem Noah nicht in Konfrontation geht und den Angriff ignoriert, liegt seine Reaktion außerhalb des Konzepts bzw. der Orientierung an hegemonialer Männlichkeit, die sich durch Stärke und Dominanz auszeichnet (vgl. Connell 2015: 10). Seine Reaktion der Ignoranz liegt jedoch im Bereich des Männlichen und übertritt keine Geschlechtergrenze, auch weil diese Reaktion als bürgerliche Männlichkeitsform gewertet werden könnte.

Die Stimmung im Klassenraum ist auch aufgrund dieser Situation atmosphärisch aufgeladen, die Gruppe führt dieses Gespräch für die wenigen anwesenden Schüler_innen deutlich hörbar und positioniert sich damit auch nach außen, d. h. außerhalb der Peer Group. So entsteht in dieser atmosphärisch aufgeladenen Stimmung kurz darauf eine risikoreiche Spielsituation, in der Schüler mit einer Ukulele als Risiko-Ding spielen.

Die Ukulele als Risiko-Ding

Einige Schüler formieren sich schließlich zur Gruppe, die das Heiße-Spiel spielt (s. Abbildung 7):

Nach ein paar Minuten beginnt eine Schülergruppe von fünf Schülern in der Mitte des Klassenraums, das Heiße-Spiel zu spielen. Sie nehmen Gegenstände wie z. B. Mäppchen von den Tischen ihrer Mitschüler_innen, die sie sich zuwerfen und gleichzeitig weiterwerfen. Die Gegenstände dürfen nicht herunterfallen. Finn findet nach einigen Minuten Spielzeit im Klassenschrank eine hellblaue Ukulele. Er nimmt sie aus dem Schrank, hält sie hoch und sagt zu den Schülern halb lachend: „Ey, kommt, wir spielen hiermit das Heiße-Spiel!“ Die Schüler sagen lachend und begeistert zustimmend „ja, hey“ oder „ja, man“. Sie stellen sich nun im hinteren Teil zwischen den Tischen im Klassenraum in einen ungefähren Kreis und beginnen, sich die Ukulele mit Händen und Armen, selten mit Füßen, gegenseitig zuzuworfen. Samira kommt am Klassenraum vorbei, sieht das Spielgeschehen und schreit einen Augenblick später im Flur Naila zu, dass die Schüler mit ihrer Ukulele spielen. Nach einigen Sekunden, das Spiel wird weitergeführt, kommt Naila herein. Sie sagt an die spielende Schülergruppe gewandt, das sei ihre Ukulele, „gebt her“ und darauffolgend „ey man, hört auf“. Sie versucht, die Ukulele dem jeweiligen Fänger und Werfer abzunehmen und läuft einige Male von Schüler zu Schüler. Diese lachen sich schlapp.

Das Heiße-Spiel wurde während der Feldforschung mehrmals beobachtet und findet, in unterschiedlicher Formation, jedoch stets aus einem bestimmten Pool an Schülern, auf diese Art und Weise im Klassenraum der Klasse 9b statt (vgl. Kapitel 5.1). Insofern entsteht keine ungewöhnliche Spielsituation, die Schüler kennen dieses Spiel schon und sind eingespielt, Räumlichkeiten und Mitspieler sind ebenso bekannt. Als Ballspiel-Dinge dienen in dieser wie in weiteren Spiel-

situationen unterschiedliche Dinge, die eine angemessene, d. h. werfbare Größe vorweisen und sich im Moment des Spielens im Klassenraum befinden und zufällig griffbereit liegen wie Mäppchen, leere Wasserflaschen, Brotdosen oder Wörterbücher.

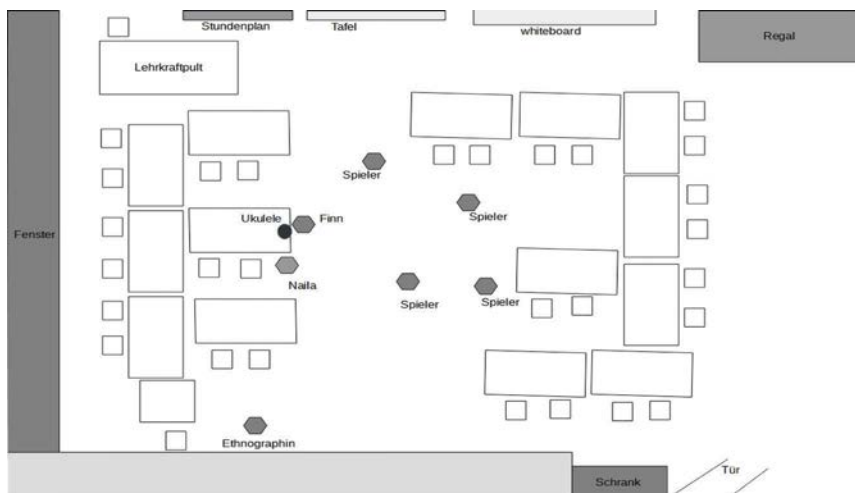


Abb. 7: Positionierungen in der Situation Ukulele in Klasse 9b (eigene Darstellung)

Das Auffinden des Dings Ukulele als ungewöhnliches Spiel-Ding ist nicht zufällig oder alltäglich, denn der Schrank im Klassenraum ist das einzige mit Türen versehene Möbelstück, welches den Schüler_innen zugänglich ist. Der Schrank, neben der Klassentüre positioniert und fast zwei Meter hoch, ist zwar prinzipiell abschließbar, jedoch stets unverschlossen. Die Türen des Schanks sind hingegen stets geschlossen. Finn muss also die Schranktüren öffnen, um das Innere zu erkunden und gegebenenfalls Dinge zu entdecken. Insofern geht Finn hier neugierig und interessante Dinge aufspürend vor, was sich von der bisherigen Suche nach geeigneten Ballspiel-Dingen unterscheidet: In bisherigen Spielen lagen Dinge entweder auf den Tischen und mussten nur ergriffen werden oder waren schon im Besitz eines Spielers und wurden kurzerhand zum Ballspiel-Ding erkoren und eingesetzt.

Finns erfolgreiche Suche zeigt sich im Hochhalten der Ukulele gleich einer Trophäe. Mit dem dabei laut geäußerten Satz ‚Ey, kommt, wir spielen hiermit das Heiße-Spiel!‘ fordert er mehr zum Mitspielen auf, als dass er nachfragt, ob Interesse besteht. Sein Lachen zeugt von seiner eigenen Begeisterung für seine Spielidee, weist jedoch auch auf die mögliche Ausnahmesituation und den sich anbahnenden Konflikt und die Provokation hin, die in dieser Aufforderung stecken. Die Spieler stimmen Finns Aufforderung ohne Zögern begeistert zu.

Nachfragen, wem die Ukulele gehört oder ob das Spielen und eine eventuelle Beschädigung Probleme bereiten könnte, bleiben aus.

Möglich ist sowohl die Unwissenheit über die Besitzer_innen der Ukulelen, da Alex' Abfrage des Besitzes der drei im Schrank liegenden Ukulelen, schon vor einigen Monaten stattfand. In Erinnerung könnte den Spielern jedoch sein, dass Naila ab und an in den Pausen auf ihrer hellblauen Ukulele klimpernd und singend im Flur umherläuft, d. h. die Verbindung zwischen der nun zum Spiel Ding erkorenen Ukulele und Naila ist nicht abwegig.

In jedem Fall ist allen Mitspielern bekannt, dass sie das Ding Ukulele als Musikinstrument eines_r Mitschülers_in zum Ballspiel-Ding werden lassen und den Bruch, wenn nicht gar die Zerstörung dieses Dings durch das Spiel in Kauf nehmen. Der Reiz, mit einem derart ungewöhnlichen und individuellen Ding das Heiße-Spiel fortzuführen, sowie die fast schon als Anweisung anmutende Aufforderung ist jedoch groß genug, um solche Überlegungen zu ignorieren und zu übergehen. Das Risiko von Bruch und Zerstörung trägt eventuell sogar zum Nervenkitzel bei und macht den Reiz der nun besonderen Spielsituation aus. So kann der Reiz des Spiels in dieser Szene durch die unterschiedliche Materialität der Spiel-Dinge gesteigert werden hin zum Nervenkitzel: Fungierten zu Anfang des Spiels noch bruchsichere, und deshalb banale Dinge wie Mäppchen als Ballspiel-Dinge, so wird die Ukulele als Ballspiel-Ding zum absoluten Risiko-Ding.

Die Ukulele ist in ihrer Beschaffenheit aus Holz zwar mittelfristig robust. Die Verarbeitung zum kleinen Zupfinstrument mit vier bis acht angebrachten Saiten und dem länglichen Saitenhals aus dem bauchigen Korpus herausragend, an die Achterform der Akustikgitarre angelehnt, macht sie jedoch anfällig für Brüche bei Würfen und starken Schlägen. Zudem lädt ihre Form nicht zum Werfen ein, im Gegenteil: Die Form der Ukulele, v. a. ihr langer herausragender Saitenhals, sind ungünstig als Ballspiel-Ding. Ihre Größe hingegen bleibt im äußeren Grenzbereich eines angemessenen Rahmens von Ballspiel-Dingen für das Heiße-Spiel. Die Schüler spielen das nun zum Höchststrisikospiel gewordene Heiße-Spiel mit der Ukulele nun einige Augenblicke für alle im Klassenraum anwesenden oder vorbeikommenden Schüler_innen öffentlich sichtbar. Diese Sichtbarkeit ist Teil des Spiels, sodass sowohl ihre Risikobereitschaft als auch ihre Grenzüberschreitung des Aneignens von Privatbesitz von Mitschüler_innen für alle erkennbar ist.

Räumlich ist die Spielgruppe, wie auch in weiteren Spielsituation des Heiße-Spiels, exponiert, denn ihr Spiel ist sowohl durch die Glasfensterfront als auch durch die offene Türe des Klassenraums wie gewöhnlich während dieses Spiels einsehbar. Insofern ist die Entdeckung der Spieler durch ihre Mitschülerin Samira keineswegs ungewöhnlich oder nicht vorstell- und absehbar. Zudem hält sich Samira gewöhnlich mit ihrer Peer Group im Flurbereich vor dem Klassenraum auf und kommt immer wieder mal in den Klassenraum gelaufen. Die

Entdeckung durch eine_n Mitschüler_in, der_die sich über das Umfunktionieren der Ukulele zum Ballspiel-Ding empört, ist somit einkalkuliert und steigert das Spielrisiko. Samira ist sehr eng mit Naila befreundet und ruft dieser nun im Flur zu, was im Klassenraum mit ihrer Ukulele vor sich geht. Sie greift nicht selbst in die Spielsituation ein und vermeidet damit eine direkte Konfrontation mit der Schülergruppe, was der Tatsache geschuldet sein kann, dass die Ukulele nicht ihr Eigentum ist. Das Unrecht dieses Spiels ist Samira jedoch augenblicklich bewusst und sie gibt dieses laut und transparent an ihre Freundin weiter. Ihr schnelles Ausrufen zeugt auch von einem Allgemeinwissen über die Besitzverhältnisse der Ukulelen im Klassenschrank. Samira verhält sich hier solidarisch zu ihrer Freundin Naila, legt jedoch den Schülern ihr Handeln dar, sodass sie diese nicht ins offene Messer laufen lässt.

Die spielende Schülergruppe wird Samiras lauten Ausruf gehört haben. Sie ignoriert diesen jedoch und spielt weiter. Trotz der demonstrierten Unbekümmertheit ist die Schülergruppe nun gewarnt und die einzelnen Spieler können sich auf das Erscheinen Nailas in den nächsten Augenblicken einstellen, zumal die Schülergruppe weiß, dass Naila meist in Samiras Nähe ist. Naila ist denn auch wenige Augenblicke nach Samiras Ausruf im Klassenraum und weist die Spielergruppe mit Worten und Ausrufen deutlich und bestimmt an, ihr die Ukulele zu geben und das Spiel zu beenden. Körperlich und verbal setzt sie sich für die Beendigung des Spieles ein und läuft von Werfer zu Werfer. Spätestens hier kann das Spiel mit der Ukulele als Machtspiel, d. h. als Spiel um Macht, verortet werden, welches allmählich steigernd zum Machtkampf zwischen Finn und Naila wird und dabei der Einsatz symbolischer Gewalt durch Finn deutlich zu Tage tritt. So gibt das Erscheinen Nailas als Besitzerin des Spiel-Dings Ukulele dem Höchststrisikospiel einen zusätzlichen Antrieb: Das risikoreiche Werfen wird nun von der Herausforderung begleitet, Nailas greifenden Händen und ihrem Körper in der Spielmitte auszuweichen. Zwar war das Spiel zuvor schon bezüglich des Spieldingeinsatzes illegitim und damit machtvoll, die Steigerung erfolgt jedoch mit dem Auftritt Nailas im Spiel selbst. Die Schüler lachen über Nailas unmissverständliche Aufforderungen und ihr Laufen, das zusehends zu einem Hinterherlaufen im Kreis wird. Das einsetzende Lachen der Schüler zeugt von Belustigung über Naila, jedoch ebenso von einer Art Lust- und Spaßsteigerung durch die deutlich hervorgerufene und anhaltende Provokation Nailas, was den Nervenkitzel des Spiels weiter in die Höhe treibt.

Nailas Umherlaufen von Werfer zu Werfer je nach Position des Ballspiel-Dings zeugt von der Unmöglichkeit, das Spiel aus eigener Kraft und eigenem Willen zu beenden. Naila ist zwar sportlich, ihre Leistungen in Sport sind sehr gut und sie ist eine der wenigen Schülerinnen innerhalb des neunten Jahrgangs, die sich in geschlechtergemischten Ballspielen durchsetzen kann. Das nun stattfindende unfaire Spiel ist jedoch so angelegt, dass sie schlecht gewinnen kann, da fünf Personen gemeinsam gegen sie spielen. Zudem ist auch Nailas Eingrei-

fen selbst in das stattfindende Spiel höchst risikoreich, denn sie könnte so zum Bruch der Ukulele beitragen. Im Heiße-Spiel wird Naila in dieser Spielsituation somit zum Spielball und nahezu zum Ballspiel-Ding selbst: Sie wird in ihrer verbalen Forderung ignoriert und ist körperlich der Gruppe von Spielern unterlegen, die gemeinsam gegen sie spielen und sie in ihrer Mitte wie das Ballspiel-Ding Ukulele einsetzen.

Naila wird somit der Platz als akzeptierte Mitspielerin ausschließlich in der Position der Verliererin angeboten: Naila allein gegen eine Gruppe an schon eingespielten Schülern wird in die Position des Opfers und der Leidtragenden gedrängt. Die Situation auf Spielebene ist offensichtlich höchst unfair, denn weder stimmt das Größenverhältnis der beiden Parteien zueinander, noch wird das Spiel von Naila als eine der beiden Parteien geführt. Diese sieht sich gezwungen, in das unfaire Spiel einzusteigen, da sie ihren Privatbesitz, die Ukulele, verteidigen und vor einer nicht unwahrscheinlichen Zerstörung retten möchte. Naila erhält hier von niemandem Unterstützung: Ihre enge Freundin Samira ist nicht in den Klassenraum zurückgekehrt und entzieht ihr somit die Solidarität, die anwesenden und das Spiel verfolgenden Schüler_innen schauen interessiert zu, greifen jedoch nicht ein und lassen die Vorführung Nailas gewähren.

Macht und symbolische Gewalt im Spiel mit der Ukulele

Diese öffentliche Vorführung Nailas und die schon am Höhepunkt der Spannung erscheinende Stimmung wird nun von Finn noch gesteigert und überschritten:

Finn nimmt nun die Ukulele und deutet ein kräftiges Schlagen mit ihr auf den Tisch an. Er stoppt bei jedem Schlag kurz vor der Tischplatte. Während des Schlagens schaut er Naila direkt an. Es scheint, als halten alle Anwesenden nun ihren Atem an, es ist mucksmäuschenstill. Naila sieht wütend aus, sie hat die Stirn in Falten gelegt und schaut Finn böse an, bleibt aber auf ihrem Platz stehen. Eine Sekunde später spielen die Schüler im Kreis weiter das Spiel mit ihrer Ukulele, als warteten sie darauf, dass Naila weiterhin versucht, ihnen die Ukulele abzunehmen. Die zuschauenden Mitschüler_innen, welche bisher einen interessierten, teils amüsierten und gespannten Gesichtsausdruck einnahmen, schauen nun weiterhin zu, jedoch mit eher neutraler, weniger interessierter Mimik. Naila schaut nun weiterhin wütend in die Runde, ruft dann ein „ooaahh“ in die Runde verbunden mit einer schnellen Handbewegung nach unten, die, so schließe ich aus vorherigen Beobachtungen, ein „ist mir jetzt egal“ andeutet. Sie dreht sich dann auf dem Absatz um und geht schnellen Schrittes zur Türe. Die Schüler lachen, Simons lang gedehntes kräftiges „Haahaa!“ ist herauszuhören. An der Türschwelle öffnet Naila Simon nach, sie dreht sich um und sagt mit hässlicher Grimasse „Haha!“ im nachäffenden Ton, bevor sie endgültig den Klassenraum verlässt. Ich schmunzle ein wenig über Nailas Geste, die in ihrer Übertreibung sehr lustig aussieht. FP_2017_03_29

Finns Körperhaltung ist extrem angespannt, seine Schläge sehen kraftvoll und entschieden aus, als wäre das Zerschlagen der Ukulele nach jedem Schlag zu erwarten. Diese Geste Finns ist im Gesamten äußerst gewaltvoll, indem sie sowohl körperliche Gewalt, in Körperhaltung und Schlagen der Ukulele, als auch psychische Gewalt, durch das Andeuten wie Stoppen des Schlagens und des bewussten Provozierens als öffentliche Vorführung Nailas einsetzt. Finn, einen Status des beliebten Schülers und Anführers („big boss“, vgl. Kapitel 4.2.3) innehabend, stabilisiert durch die Anwendung symbolischer Gewalt seine Position im Klassenverband: Er geht über das Provozieren und Vorführen Nailas im Gruppenspiel hinaus in einen Zweikampf mit ihr. Der Einsatz symbolischer Gewalt erfolgt somit über Finns alleinigen, persönlichen Einsatz, der von der Gruppe verfolgt und legitimiert wird. Diese Legitimation kommt Finn durch die Anerkennung seiner Autorität durch seine Mitschüler_innen zu (vgl. Bourdieu 2015c: 234).

So ist es Finn aufgrund der Anerkennung dieser symbolischen Gewalt möglich, Naila mit derart unfairen Spielmitteln vorzuführen und daraus Anerkennung und somit soziales Kapital zu erlangen. Die Mitspieler sowie die zuschauenden Mitschüler_innen lassen Finn nicht nur gewähren, sondern werden von seinem Tun unterhalten und amüsieren sich: Als „sanfte, unsichtbare, als solche verkannte, gleichermaßen erwählte wie erlittene Gewalt des Vertrauens, der Verpflichtung, der persönlichen Treue [...] mit einem Wort, die Gewalt aller Tugenden, an die sich die Ehrenmoral hält [...]“ (ebd.: 232) kommt symbolische Gewalt hier zur Wirkung.

Naila steht in diesem Augenblick sehr nahe vor Finn, die beiden sind gleich groß und schmal gebaut. Während Finns Schlägen nimmt sie ebenfalls eine angespannte, leicht vornübergebeugte Körperhaltung ein. In diesem Augenblick scheint die Atmosphäre im Klassenraum am Höhepunkt der Spannung angelangt, alle Augen im Raum sind auf Naila und Finn gerichtet. Naila und Finn haben direkten Augenkontakt. Nailas Gestik und Mimik sind zwar eindeutig voller Wut und Empörung. Sie bewegt sich jedoch nicht weiter auf Finn zu, sondern verharrt in ihrer Position ungefähr einen halben Meter von Finn entfernt. Sie reagiert nun auf Finns weitere Schläge weder verbal noch physisch. Sowohl das Risiko und damit eine berechtigte Angst, die Ukulele könnte zu Bruch gehen, als auch Nailas Einsicht, dass sie unabhängig ihrer Reaktion ihre Forderung nicht durchsetzen und das Spiel nicht gewinnen kann, erklären Nailas Verharren. Finns Augenkontakt zu Naila bleibt beständig. Es scheint, als wolle er Naila mit seinem Blick fixieren, was in dieser Situation in Verbindung mit den angedeuteten Schlägen als absolute Provokation und letztlich als Demonstration seiner Autorität innerhalb des Klassenverbands gelesen werden kann: Er scheint sich der Akzeptanz seines Tuns und der Legitimation durch die Anwesenden sicher und fürchtet keinen Eingriff in dieses. Finns Gestik und Mimik zeugen zudem von der Erwartung eines Angriffs von Naila auf ihn, welche jedoch nicht erfüllt, sondern konterkariert wird durch Nailas Starre.

Darauf wiederum reagiert Finn mit einer erneuten Aufnahme des Spiels und wirft die Ukulele zu einem Mitspieler.

Einerseits kann Finn an dieser Stelle, da Naila verharrt und ihn weder verbal noch körperlich angreift, die Provokation auf keine weitere Spitze treiben. Andererseits untermauert er in der Wiederaufnahme des Spiels seine Position als Gruppenspielleiter mit fügsamen Mitspielern und somit seinen sozialen Status: Die spielende Schülergruppe nimmt augenblicklich das Heiße-Spiel wieder auf und wirft sich Nailas Ukulele als Ballspiel-Ding zu. Das Spiel der Schülergruppe zeugt von Entschlossenheit und Provokation gegenüber Naila, die weiterhin in der Mitte des Spielkreises steht und somit Teil des Geschehens und in der Position der Verliererin ist.

Sowohl die spielende Schülergruppe als auch die zuschauenden Mitschüler_innen erkennen hier Finns Ausübung symbolischer Gewalt durch einen Akt des Gehorsams bzw. der Unterwerfung und Fügung als selbstverständliche und natürliche Reaktion innerhalb der sozialen Ordnung an (vgl. ebd.). Naila entzieht sich nun der ihr zugeordneten Position als Verliererin und Spielball, indem sie ihre Wut mimisch äußert, jedoch gestisch und verbal eine Art Gelassenheit, jedoch auch Resignation ausdrückt: Ihr Ausruf ‚ooaahh‘ verbunden mit ihrer gezielten und schnellen Handbewegung zeugt von einem Wandel ihrer Einstellung. Ihr daraufhin folgendes Kehrtmachen und Verlassen des Spielkreises unterstreichen ihren Ausstieg aus der Szenerie und der Entledigung ihrer Position als Verliererin.

Die Spielergruppe kommentiert Nailas Handeln mit Lachen, was Belustigung ausdrückt, jedoch in diesem Fall auch eine eventuell aufkommende Verunsicherung und Niederlage der Spielergruppe verdecken möchte, was die nun eher neutrale, weniger interessierte Mimik der zuschauenden Mitschüler_innen als Publikum stützt: Der Höhepunkt des Machtspiels ist erreicht, der Kampf beendet, sodass das Publikumsinteresse am Spiel mit Nailas Verlassen der Kampfarena nachlässt. Simon lacht nun zwar besonders markant, indem er ein ‚Haahaa!‘ sehr laut und langgezogen sagt. Dieses nimmt Naila jedoch zum Anlass, Simon vor dem endgültigen Verlassen des Klassenraumes und damit auch der Situation nachzuäffen. Nailas Nachäffen dient als Geste der Verspottung, in welcher sie eine übertriebene, fasst obszön anmutende Mimik als Mittel der Übertreibung einsetzt.

Nailas Abgang erfolgt somit nicht leise, beschämt oder „still und heimlich“. Sie wählt stattdessen einen Austritt, der auf bewusste Provokation durch die abwertende Nachahmungsgeste setzt und den Schülern nicht das letzte Wort lässt. Diese Geste kann auch wirken, weil die Schülergruppe von Naila in der ihr auferlegten Position als Verliererin und Opfer erwartet hat, das Spiel weiter mitzuspielen und in zweiter Runde den Würfeln der Ukulele hinterherzulaufen. Indem Naila jedoch aus dem Spiel aussteigt und die Schülergruppe allein weiterspielen lässt, widersetzt sie sich der Situation und der ihr aufgezwungenen Position. Sie gewinnt durch ihre Entscheidung zum Abbruch und Austritt aus

der Situation die Kontrolle über ihre Handlungsfähigkeit und entzieht sich der Position des Spielballs der Schülergruppe. Ihr Handeln wird von den zuschauenden Schüler_innen wie auch der Spielergruppe zur Kenntnis genommen, weder verhandelt noch blockiert. Diese Reaktion zeugt von Nailas Stellung innerhalb des Klassenverbands als respektierte Schülerin. Allerdings wurde sie in dieser Szene von der Schülergruppe mit hohem Ansehen und der Führungsfigur Finn massiv in eine despektierliche, unterlegene Position gedrängt.

Naila beweist in dieser Szene zwar ihre eigene Handlungsfähigkeit und ihr Vermögen der Wiederherstellung ihrer Souveränität durch widerständiges Handeln. Allerdings fällt ebenso auf, dass Mitschüler_innen im Klassenraum in der Position des Publikums und somit im bloßen Zuschauen verharren und keine offene Solidarität zeigen. Die Ausgangssituation des unfairen Spiels, in welchem sich alle Spieler gegen eine Schülerin verbünden und gemeinsam die Grenzüberschreitung des zerstörerischen Spielens mit außergewöhnlichem, materiell exklusivem, teurem und aufgrund der Farbe individualisiertem Privatbesitz demonstrieren, wird vom Publikum stillschweigend akzeptiert. Die Schülergruppe verfügt durch den tonangebenden Mitspieler Finn, der auch die Ukulele als Ballspiel-Ding vorschlägt, über hohes soziales Kapital und präsentiert sich dementsprechend legitimiert und selbstsicher. Der hohe soziale Status der Gruppe trägt zur Legitimierung durch das Publikum bei. Das Publikum lässt die Spielergruppe in ihrer Unfairness gewähren, eventuelle Solidarität Naila gegenüber wird nicht geäußert. Zu hoch scheint das Ansehen der Spielergruppe um Finn als Wort- und Spielführer.

Mit eben jener Publikumsreaktion wird auch die Geschlechterebene zwischen Schüler und Schülerin mit sehr hohem Sozialstatus verhandelt: Finn kann sich im Machtkampf mit Naila auf die Gefolgschaft der Mitspieler verlassen. Naila jedoch erfährt weder von Schülerinnen noch Schülern offen geäußerte Solidarität. Da beide über hohes Ansehen innerhalb des Klassenverbands verfügen, scheint hier die geschlechtliche Zuschreibung von Naila und Finn von Relevanz zu sein. Im Sinne „patriarchaler Dividende“ (Connell 2013: 192, vgl. ebd. 2015: 133 ff.) profitieren die Mitspieler durch solidarisches Verhalten in Form der „Komplizenschaft“ (ebd.) gegenüber Finn. Sie solidarisieren sich mit dem Schüler mit hohem sozialem Status und nehmen am Geschehen teil, ohne Finns Stellung oder ihre eigene zu gefährden. Die Spieler kommentieren Nailas Widerstand denn auch nicht, sie präsentieren sich unbeeindruckt und betont lässig, indem sie deren Auftritt überspielen im doppelten Sinne durch eine Neuigkeit in der Weiterführung des Spiels: Als Naila draußen ist, beenden die Schüler das Spiel mit der Ukulele. Im fließenden Übergang nimmt Finn eine PC-Tastatur aus dem Schrank und sagt: „Ey, lass mal Heiße-Spiel mit der Tastatur spielen“. Die Schüler werfen sich einige Male die Tastatur zu. Anschließend findet Finn eine Weihnachtskugel im Schrank, mit dieser wird weitergespielt. Sie fällt nach einiger Zeit auf den Boden, ein paar Splitter fallen ab.

Die Spielspannung scheint beendet, der Enthusiasmus des vorherigen Spiels mit der Ukulele in Nailas Anwesenheit ist abgeschwächt und verschwindet schließlich. Finns Versuch, die Spielsituation durch das weitere Einbringen neuer Ballspiel-Dinge aufrecht zu erhalten, gelingt nicht. Der Reiz des Spiels scheint verpufft, nachdem Naila den Raum verlassen hat, was ihrer Geste in Nachhinein Wirkung verleiht und sie die Spielsituation nachhaltig aktiv mitgestalten lässt. Denn selbst das Spiel mit der Ukulele, im gesamten Spielverlauf das spektakulärste umfunktionierte Ding, verliert nach Nailas Austritt aus dem Spiel seinen Reiz. Die nach der Ukulele eingesetzten Ballspiel-Dinge besitzen wiederum nicht die prägnante Eigenschaft der Ukulele, denn sie sind nicht eindeutig einer_m Mitschüler_in zuzuordnen und in diesem Sinne vielmehr neutrale Gegenstände in Besitz des Klassenverbands oder der Schule. Die zuvor gegenüber Finn äußerst solidarischen, fügsamen Mitspieler widersetzen sich hier zwar nicht gänzlich, denn sie spielen mit, lassen aber keinerlei Enthusiasmus und letztlich dadurch ihren Unmut, nicht weiterspielen zu wollen, gestisch wie mimisch erkennen.

Geschlecht und sozialer Status in Aushandlungspraktiken der Klasse 9b

Zwar kann Finn die Spielsituation hier nicht wie von ihm gewünscht weiterführen. Die Spielsituation und der Kampf zwischen ihm und Naila lässt ihn jedoch nicht als Verlierer erscheinen: Sein Verhalten und seine Anstiftung zu diesem Spiel haben bei Publikum wie Mitspielern zu allgemeiner Erheiterung und angenehmem Zeitvertreib geführt, das Publikum wurde erfolgreich unterhalten. Diese Unterhaltung erfolgte zwar auf Kosten Nailas als Spielball der Spielgruppe, allen voran von Finn in einem Zweikampf mit Naila, aber sie verhilft Finn zum Erhalt seiner Führungsposition innerhalb des Klassenverbands.

Finns performance, das Andeuten, die Ukulele zu zerschlagen und die anschließende Wiederaufnahme des Spiels mit der Ukulele, ist gerade im Zusammenspiel mit den anwesenden Mitspielern, dem Publikum und Naila als Spielball und indirekte Kontrahentin Finns als *gendered performance* einzuordnen, ist doch die Geschlechterzugehörigkeit Finns und Nailas die entscheidende Ebene innerhalb dieses Kampfes. Der Verlauf des Spiels ist einer der Machtaushandlung mit Höhen wie Tiefen und Rückschlägen: Naila als beliebte Mitschülerin wird kurzzeitig zur Verliererin der Spielsituation degradiert und von der Spielergruppe vorgeführt, kann sich jedoch sowohl in der Spielsituation mit der Gruppe als auch im Zweikampf mit Finn durch ihr widerständiges Handeln dieser Position entziehen. Finns Alleingang gegen Naila, durch das Andeuten der mutwilligen Zerstörung ihrer Ukulele, zeugt von einem explizit anvisierten Zweikampf mit der Schülerin mit hohem sozialem Status innerhalb des Klassenverbands, die dem Kampf gegen Finn als Führungsposition würdig erscheint. Er gibt sich dazu hin, sich auf einen Kampf gegen sie einzulassen, was sie wiederum erwidert durch eine körperlich und verbal aktive Reaktion. Dass

dieser Kampf von Anfang an mit unfairen Mitteln geführt wird, scheint unerheblich. Finn findet in dieser Situation vielmehr eine geeignete Möglichkeit, seinen Führungsanspruch auch gegenüber Naila, die ihm im Sozialstatus ebenbürtig ist, jedoch aufgrund ihres Geschlechterstatus auf der Geschlechterebene nicht gleich begegnen kann, zu beweisen.

Finn hat dabei die Solidarität der Mitspieler ausnahmslos auf seiner Seite. Er beginnt somit diesen Kampf in einer für ihn absolut sicheren Situation, die er nicht wirklich verlieren kann, denn die Mitspieler stehen unabhängig Nailas Reaktion hinter ihm und fahren die *patriarchale Dividende* ein. Dies äußert sich in der Szene durch deren unhinterfragtes Mitspielen, auch nachdem Naila den Raum verlassen hat. Die Auflösung des Spiels erfolgt denn auch eher leise und unauffällig denn öffentlich verkündend: Der Schein der vermeintlichen Sieger soll hier gewahrt werden, die beginnende Unlust, die im Zusammenhang mit Nailas Austritt einsetzt, wird so gut wie möglich verlangsamt und verschleiert.

Das eigentliche Ende der spannungsgeladenen Atmosphäre im Raum wurde jedoch von Naila zuvor ausgeführt, die damit zwar als durch die Vorführung angeschlagene, jedoch auch als überlegene, souveräne Spielerin das Spiel verlässt: Sie bestimmt nicht nur über ihr eigenes Spielende eigenmächtig, sondern leitet mit ihrem Verhalten gleichzeitig das Ende des Heiße-Spiels für die Schülergruppe ein. Sie gewinnt somit nicht zuletzt wieder Handlungsmacht und Souveränität über die zuvor erfahrene Degradierung ihrer Person und ihres Status.

Der Machtkampf zwischen Finn und Naila löst sich somit nicht zugunsten einer Person auf. Sowohl Finn als auch Naila erfahren Rückschläge, beide verschaffen sich Respekt von Mitschüler_innen. Während Finn jedoch auf unfaire Regeln und eine unfaire Spielsituation setzt und diese weitestgehend nutzt, stehen diese Möglichkeiten Naila nicht zur Verfügung, sie begibt sich von Anfang an in eine ihr gegenüber unfaire Kampfsituation. Die in dieser Situation aufgerufenen Geschlechterzuschreibungen bedient sie jedoch nicht. Dem Bild der ins Lächerliche gezogenen, hilflosen Mitschülerin, die ihren begehrten Privatbesitz aus einer gegen sie spielenden Schülergruppe, noch dazu in einem stets ausschließlich von Schülern gespielten und damit geschlechtlich männlich markierten Spiel innerhalb der Klasse 9b, nicht fangen bzw. ergreifen kann, widersetzt sich Naila.

Naila verweigert sich somit auch einer Reproduktion dieses Geschlechterbildes, indem sie sich der ihr zugeordneten Spielrolle entzieht. Hingegen geht Finn aus einer gestärkten und Rückhalt erfahrenden Position in den Kampf, den er selbst durch Provokation hervorruft. Sein im Alleingang geführter Kampf gegen Naila, indem er die Zerschlagung ihrer Ukulele andeutet und sie herausfordert, äußert den von ihm als notwendig empfundenen Wettkampf gegen Naila: Finn beschwört in dieser Spielszene eine Situation herauf, die die Grenze zwischen Finn und Naila verhandelt und verfestigt. Er setzt Naila bewusst diesem Zweikampf aus und geht aus der Gruppenkonstellation gegen Naila hinaus in einen exklusiven Wettkampf mit ihr.

Naila besitzt im Klassenverband einen hohen sozialen Status. Sie ist beliebt bei Mitschüler_innen und zeichnet sich durch eine kumpelhafte, direkte, witzige und schlagfertige Art aus, die innerhalb des Klassenverbands ansonsten eher Schülern vorbehalten ist. Damit nimmt sie eine besondere Stellung als Schülerin ein. In gewisser Weise macht sie somit allerdings Finns Position als Schüler mit sehr hohem sozialem Status streitig, denn Naila verfügt ebenso wie Finn über Schlagfertigkeit und ist oft Teil des Mittelpunkts von Gruppengesprächen und in Lerngruppen wie auch im Unterricht. Ihr Status trägt einerseits dazu bei, dass sie sich der unfairen Kampfsituation aussetzen kann, ohne ihr Gesicht bei einer eventuellen Niederlage völlig zu verlieren. Andererseits ist sie aufgrund des Status dem Druck ausgesetzt, den Kampf zu führen und die Herausforderung anzunehmen, um nicht als Finn untergeordnete Schülerin dazustehen, denn sie ist sich über die Beobachtung durch das Publikum in diesem Entscheidungsmoment der Kampfaufnahme im Klaren.

Das Aufführen symbolischer Gewalt durch Finn und Nailas Reaktion sind somit nicht außerhalb des sozialen Settings zu verorten, vielmehr sind sie geprägt von räumlichen wie zeitlichen Gegebenheiten der sozialen Ordnung, die in habituellen Dispositionen Ausdruck finden: Der Klassenraum ist in einer angespannten Atmosphäre und zudem durch das männlich markierte Heiße-Spiel eingenommen. Diese Einnahme kann erst mit Ende der Pause zwangsweise beendet werden, was innerhalb des Klassenverbands anerkannt ist. Diese soziale Ordnung samt den Positionierungen im sozialen Raum ist Finns wie Nailas Körper einverleibt und lässt symbolische Gewalt wirken:

„Jeder Akteur hat eine praktische, körperliche Kenntnis seiner Position im sozialen Raum [...] Das praktische Wissen, das dieser Sinn für die Position verschafft, nimmt emotionale Gestalt an [...] Von diesem praktischen Wissen lassen die Interventionen in den zur Konstruktion der sozialen Welt beitragenden symbolischen Kämpfe des täglichen Lebens sich leiten – weniger augenfällig zwar, aber nicht weniger wirksam als von den theoretischen Kämpfen[...] Als praktischer Sinn ist dieser Sinn für die aktuelle oder potentielle Platzierung [sic], wie wir gesehen haben, jedoch frei für unterschiedliche Äußerungsformen“ (Bourdieu 2001: 236 f.).

Finn und Naila lassen hier, ebenso wie das schweigsam zuschauende Publikum und die mitspielenden Schüler, ihren praktischen Sinn für ihre eigene Platzierung wie die der Anwesenden erkennen. Naila nimmt den Kampf gegen Finn denn auch auf als Person mit ähnlich hoher sozialer Stellung im Klassenverband. Allerdings führt sie den Gegenangriff nicht körperlich gewaltvoll aus und wahrt so die in der Klasse 9b herrschende Geschlechtergrenze körperlicher Auseinandersetzungen, die als Raufereien und Konflikte nur innerhalb geschlechtshomogener Gruppen stattfinden. Nailas Wissen um diese Grenze scheint einverleibt, insofern sie entsprechend dieser körperlichen Geschlechtergrenze handelt

und sie wahrt. In Einhaltung dieser Grenze ist ihr Reaktionsrepertoire eingeschränkt, ein körperlicher Angriff auf Finn ausgeschlossen und zudem verstärkt eingeschränkt durch das Risiko, die Ukulele zu gefährden.

Die Geschlechterebene fungiert damit im Verhältnis zwischen Finn und Naila als massive und eindeutige Unterscheidungsebene denn ausschließlich der soziale Status, auch weil Finn sich dieser Unterscheidungskategorie in demjenigen Spiel bedient, das innerhalb der Klasse 9b männlich markiert ist und die spielenden Schüler, im Gegensatz zu Naila, über alltägliche Spielerfahrung verfügen. Finns Spielbedingungen sind somit vorteilhaft gegenüber Naila. Ihm gelingt es denn auch verhältnismäßig leicht, seinen Status als Schüler mit Führungsposition zumindest teilweise zu verfestigen, sich von Naila abzugrenzen und diese Grenze zu stabilisieren. Er befördert durch sein Verhalten in dieser Szene geradezu die erneute Grenzziehung, stabilisiert und festigt diese Grenze somit anhand der Spielsituation in dieser Szene. Denn das Heiße-Spiel als geschlechtersepariertes, damit auch geschlechterseparierendes Spiel ist ungeschriebenes Gesetz innerhalb des Klassenverbands und festigt die Geschlechtergrenzen sowie die Solidarität der jeweiligen Spiel- bzw. Geschlechtergruppe im Spiel- und Freizeitverhalten. Schüler und Schülerinnen der Klasse 9b verbringen ihre Pausen zwar in gemeinsamen Gesprächen involviert. Ein darüber hinaus gehendes Spielen und persönlicher Unterhaltungen finden jedoch geschlechtergetrennt statt: So sitzen oder stehen Schülerinnen zusammen im Klassenraum oder Flur und gehen gemeinsam zum Supermarkt ebenso wie Schüler gemeinsam Online-Spiele auf ihren Smartphones spielen, die Sporthalle in der Mittagspause zum gemeinsamen Spiel nutzen oder das Heiße-Spiel spielen.

Finn bedient sich dieser schon gesetzten Grenze in der beobachteten Situation des Heiße-Spiels, indem er die mit ihm spielende und verbündete Spielergruppe zur Unterstützung im Zweikampf gegen Naila nutzt. Naila wird in diesem unfairen Spiel ein Platz eingeräumt und „zugestanden“, der nicht gleichwertig ist, sondern als Position der „Läuferin von Schüler zu Schüler“ und als Spielball.

Somit nutzt Finn hier auch das kurzzeitige Übertreten der sonst stabilen Geschlechtergrenze in diesem Spiel zum eigenen Vorteil erfolgreich, denn die Schüler der Spielergruppe folgen ohne Zögern Finns Aufforderungen und seinem Tun trotz dieses Übertretens der Geschlechtergrenze. Sie verhalten sich absolut solidarisch ihm gegenüber, obwohl sie Naila als Mitschülerin mögen, und treten als gegen Naila verbündete Geschlechter- bzw. Schülergruppe auf.

Finn selbst nutzt die vergeschlechtlichte Position Nailas als Schülerin mit sehr hohem Sozialstatus im Kampf gegen sie. So gelingt es ihm, jedoch ebenso den mitspielenden Schülern, soziales wie symbolisches Kapital anzuhäufen: Zur Reproduktion dieses Kapitals ist die „unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt“ (Bourdieu 1983: 193). Finn nutzt besonders die Solidarität der Spieler durch seine soziale Stellung und sein schon

angehäuftes soziales wie symbolisches Kapital, um dieses durch sein Verhalten gegenüber Naila zu vergrößern.

Interessanterweise bildet sich das Heiße-Spiel auch in anderen Unterrichtspausen auf Aufforderung Finns, er nutzt dieses Spiel also zur Gruppenstabilisierung und der Stabilisierung seiner eigenen Position und Anhäufung seines eigenen sozialen Kapitals. Von dem männlich markierten Heiße-Spiel profitieren schließlich auch die von Finn zum Spiel aufgeforderten Mitschüler, die ihr soziales Kapital erweitern können. Die soziale Geschlechterordnung der Klasse 9b, die vergeschlechtlichte Positionen von Schüler_innen umfasst, wird somit, bei gleichzeitiger Notwendigkeit der steten Aushandlung dieser umkämpften Positionen, gewahrt.

In Form des *borderwork* findet die Arbeit an der Geschlechtergrenze in dieser Spielsituation von Noah, Finn und Naila statt. Indem Noah einer hegemonialen Männlichkeit durch das Ignorieren des verbalen Angriffs Rheas nicht entspricht, handelt er an der Grenze von (legitimer) Männlichkeit. Auch Nailas Reaktion ist an der Grenze zu verorten, denn sie geht in den Kampf gegen die Schülergruppe und Finn, hält die Grenze jedoch ein, indem sie verbal agiert und keinen körperlichen Kampf führt. Finn hingegen begibt sich in eine Situation, in welcher er einen körperlichen Kampf herausfordert, Komplizenschaft in Form des solidarischen Schülerverhaltens einfordert und diesen Kampf im Zentrum des Raumes öffentlich ausführt. Diese Männlichkeitsaufführung erfolgt in Orientierung an der Männlichkeitsform hegemonialer Männlichkeit und hält Geschlechtergrenzen so vollkommen ein. Das Heiße-Spiel fungiert dabei als vergeschlechtlichtes Spiel der Selbst-Darstellung, in welchem sozialer Status und Geschlecht zusammenspielen und Finn durch seine Machtdemonstration die Männlichkeitsperformance bzw. *gendered performances* gelingt.

Die Stabilisierung von Finns sozialem Kapital und die Demonstration von Macht erfolgt somit anhand der Reproduktion hegemonialer Männlichkeitsvorstellungen und ist an diese gebunden. Bedeutung kommt in dieser Situation materiellen Dimensionen zu: Neben Raum und Körper ist zuvorderst die Ukulele als Spiel-Ding zentral. Denn durch ihre gebrechliche, für das Spiel ungünstige Beschaffenheit und ihren Status als teurer, exklusiver Privatbesitz wird sie innerhalb des Klassenraums zu *dem* Risiko-Ding und lässt das Heiße-Spiel zum Spiel des Risikos und der Vorführung von Naila werden.

6.2.3 Das Heiße-Spiel mit Pappbecher

Das Heiße-Spiel dient in weiteren Pausen als alltägliche Beschäftigung zum Zeitvertreib. Kann das Spiel mit Nailas Ukulele als heißes Ballspiel-Ding bzw. Risiko-Ding als außergewöhnliche Spielpraktik eingeordnet werden, so ist das Spiel mit einem zum Spielball umfunktionierten Pappbecher gängige Spielprak-

tik im Heiße-Spiel. So ist auch die folgende Szene anfänglich als gewöhnliche Heiße-Spiel-Spielpraktik zu verorten, die im Laufe des geschlechterhomogenen Spiels zur Geschlechtergrenzen verhandelnden Spielsituation wird. Die Szene findet in der Pause vor der 5. Stunde statt.

Raumeinnahme als Arrangement der Geschlechter

Schüler_innen kommen kurz vor Pausenbeginn in den Raum:

Im Raum sitzen einige wenige Schülerinnen, darunter Carolin und Rhea nebeneinander auf ihren Plätzen rechts hinten im Raum nahe der Türe, außerdem Sarah und Nuria in der linken hinteren Raumecke. In der Mitte des Klassenraums haben nun Lukas, Paul, Bastian, Finn und Patrick einen halbwegs runden Kreis gebildet und spielen sich mit einem Kaffeebecher aus Pappe zu. Dieser wurde kurz zuvor von Finn mit viel Tesafilm zugeklebt, sodass der Plastikdeckel nicht vom Pappbecher fallen kann. Die Schüler spielen sich den Becher nun je nach Flug bzw. Wurf mit den Händen, zunehmend auch mit Füßen, Beinen und allen Körperteilen im Schlagabtausch zu. Dabei fliegt der Becher sehr schnell, sodass das gesamte Spiel sehr schnell stattfindet.

Die Schüler kommentieren lustige und ungewöhnliche Schläge, Tritte und Flugstile des Bechers und scheinen viel Spaß am Spiel und am Kommentieren zu haben, was sich in Lachern, erstaunten Rufen und gegenseitigem Lob ausdrückt. Nach einiger Zeit kommen Kora, Nele und eine weitere Schülerin hinein. Sie wollen durch den Raum zu ihren Plätzen gehen, stoppen jedoch vor der spielenden Schülergruppe. Die drei Schülerinnen bleiben am Raumende neben der Türe stehen und unterhalten sich weiter. Seit dem Betreten des Raums sind sie angeregt in ein Gespräch vertieft. Sie quatschen sich nun neben der Türe fest und stehen damit eigentlich unpraktisch, da sie so den Zugang zum Klassenraum, durch die hintere Bankreihe zusätzlich eingeschränkt, versperren und andere Schüler_innen sich an ihnen vorbei drängen müssen beim Betreten des Raums. Einige Schüler_innen betreten den Raum, schlängeln sich an der Schülerinnengruppe vorbei zu ihren Sitzplätzen der linken und rechten Außenreihe, einige bleiben, sich unterhaltend, am Türeingang stehen. Die Schülergruppe spielt nun einige Minuten konzentriert weiter.

Im Klassenraum „ist was los“. Die spielenden Schüler präsentieren sich für alle öffentlich und kommentieren ihr Können gegenseitig, ihre Aufführung ist durch die breite Fensterfront zum Flur für Mitschüler_innen einsehbar. Die in den Klassenraum kommenden Schülerinnen bilden ihre Gruppenzugehörigkeit über ein intensives Gespräch und weichen der Raumeinnahme durch die Schülergruppe aus auf Nebenschauplätze des Raumes. Ein sich anbahnender Raumkonflikt kommt gar nicht erst zum Vorschein, da dieser durch das passive Ausweichen der Schülerinnen auf das Raumende neben der Türe umgangen wird. Die Raumeinnahme durch die Schülergruppe wird somit seitens der Schülerinnen nicht angefochten, vielmehr arrangieren sie sich, indem sie eine weniger

zentrale Raumecke einnehmen. Diese ist für andere Schüler_innen auf dem Flur nicht sichtbar, jedoch aufgrund der Tür- und damit Eingangsnähe auch nicht ganz unbedeutend, denn die im Laufe der Szene den Raum betretenden Mitschüler_innen werden so behindert.

Die spielende Schülergruppe steht hingegen in der absoluten Raummitte und nimmt diese ein. So sind hier sowohl die Schülergruppe als auch die Schülerinnengruppe raumeinnehmend und raumergreifend, jedoch graduell unterschiedlich aufgrund der verschiedenen Orte und der unterschiedlichen Aktivitäten. Die Raumeinnahme der Schülerinnen erfolgt in Orientierung an der Raumeinnahme durch die Schüler als *Arrangement der Geschlechter*: Die Anordnung der Geschlechter in dieser sozialen Situation findet mittels Geschlechtereinteilung statt (vgl. Goffman 2001: 56 ff.).

Das Heiße-Spiel fungiert in der Szene abermals als geschlechtergetrenntes Spiel und Form der Geschlechterseparierung und festigt somit die Gruppeneinteilung über die Geschlechtszugehörigkeit. Die Raumverhältnisse, spezifisch die Raumeinnahme der Mitte des Raumes ausschließlich durch Schüler im Spiel und das Aufführen für Schüler_innen im und außerhalb des Klassenraums, tragen durch diese Positionierung zum Heiße-Spiel als *gendered performance* bei.

Die Materialität des Pappbechers im Heiße-Spiel als Schülerspiel

Wie in vielen Pausen, spielen die Schüler das Heiße-Spiel mit einem zum Spiel Ding umfunktionierten Pappbecher. Finn ist als einziger Schüler der Klasse für seinen hohen Kaffeekonsum bekannt, er hat den für das Spiel umfunktionierten Kaffeebecher am Schulkiosk erstanden und anschließend bearbeitet zum Ballspiel-Ding. Er dient hier als kreativer, dadurch auch außergewöhnlicher und begehrter Ballersatz.

Das Material des Bechers selbst, Pappe, verweist auf dessen mittelfristige Materialität: Für das Umfunktionieren zum Ballspiel-Ding eignet sich die Pappe weitaus besser als Porzellan oder Glas, die sonst durchaus üblichen Materialien für Becher und Tassen für Heißgetränke. Die Materialität des Pappbechers ist den Anforderungen als Ballersatz in diesem Spiel gewachsen: bruchsicher und soweit robust, um mit verschiedenen Körperteilen in unterschiedlicher Stärke geworfen zu werden. Das Material Pappe lässt sich zudem bekleben und kann mit dem Plastikdeckel durch Klebeband verbunden werden, d. h. der Pappbecher wird durch Festkleben erst zum funktionalen Ball gemacht. Ballspiel-Dinge müssen somit nicht Bälle sein, wichtig ist die Fähigkeit, „werfbar“ zu sein. Das technische Artefakt Pappbecher wird von Finn in diesem Sinne manipuliert hin zum Ball bzw. Ballspiel-Ding, Finn lässt den Kaffeebecher somit zum Ball werden, der im geschlechterseparierten wie -separierenden Heiße-Spiel zum Einsatz kommt.

Innerhalb des Klassenverbands fungiert das Hacky-Sack-Spiel als männlich dominiertes und Geschlechterstereotype stabilisierendes Spiel, was dem gesamt-

gesellschaftlichen Bild und dem Ausdruck dieses Spiels entspricht.⁹³ Wie andere Szenespiele auch, bedarf es Fähigkeiten, die geschlechtlich konnotiert sind und dem männlichen Geschlechterstereotyp entsprechen: Technische Fertigkeiten, öffentliche Präsentation der eigenen Kompetenz und Coolness, d. h. Unverkrampftheit des Spielens. Der Pappbecher verfügt in diesem Spiel jedoch über einen wesentlichen Unterschied zum Hacky Sack: Die Größe und Form des Pappbechers erschwert es, im Gegensatz zum kleineren und leichter formbaren Hacky Sack, diesen für einen Augenblick auf Fußinnen- oder -außenseite vor dem nächsten Wurf liegen zu lassen. Das Spiel mit dem Pappbecher ist in seiner Geschwindigkeit dem Spiel des Hacky Sack voraus, denn der sofortige Weiterwurf nach der Annahme durch Fuß, Bein oder Körper ist notwendig.

Im Hacky-Sack-Spiel verschränkt sich Geschlechter- und Jugendkultur, sodass von einem vergeschlechtlichten Szenespiel gesprochen werden kann. Es ist vom Massenphänomen Fußballsport abzugrenzen, denn eine beliebte Form des Hacky-Sack-Spiels ist sowohl die auf Individualität setzende Form des „free style“, die zumeist anhand Choreografien von Einzelspieler_innen erfolgt, als auch die Spontanität bedingende Form des „Circle“, in welchem im Kreis gespielt wird. Die benötigte Spontanität während des Spiels verweist auf die Inkorporierung der einzelnen Spieler_innen und damit auf das Phänomen einer Szenekultur.

Die Abgrenzung von Sportarten der Massenkultur findet somit über das Hacky-Sack-Spiel hin zu Individualität und Szenekultur statt, denn trotz der individuellen Ausübung des Spiels ist die Ähnlichkeit der Körperbewegungen unter den Spielenden festzustellen. Deren Umgang mit Dingen, in diesem Fall dem Kaffeebecher aus Pappe, ist einer der Umfunktionierung. In diesem umfunktionierten Umgang ist eine Vertrautheit zu erkennen, denn die Schüler wissen, was zu tun ist und üben dieses Tun im Sinne der vorhandenen spezifischen jugendkulturellen Szene aus. Das Ausüben dieser posttraditionalen Szenepraktiken als individualisierte Form eines Phänomens der Vergemeinschaftung (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010: 15) anhand bestimmter Bewegungsformen sind zwar ähnlich in Ballspielarten wie der des Fußballs zu finden, werden dort jedoch gänzlich unterschiedlich gerahmt: In der vorliegenden Spielsituation nutzt die Schülergruppe die 20-minütige Pause spontan und situativ, denn nicht in jede dieser Pausen kommt es zum Heiße-Spiel. Diese situative Rahmung verweist, neben der individualisierten und gleichzeitig kooperativen Spielform, auf die bestehende Szenekultur der Heiße-Spiel-Spieler. Auch die Zusammensetzung dieser Spielgruppe selbst verweist auf deren szenekulturellen Ausdruck, denn sie gleicht einem losen Netzwerk, welches sich situativ aufgrund gemeinsamen Interesses zusammensetzt (vgl. Hitzler/Niederbacher

93 Analysen der Jugendkultur- und Jugendszeneforschung zeigen weiterhin Jugendkultur als Jungenkultur auf und weisen den überwiegenden Teil der Jugendkulturszenen als männlich dominiert aus (vgl. Bauer 2010: 107 f.; Rohmann 2007: 7).

2010: 13 ff.). So achten die Schüler während des Spiels nicht darauf, ob sie den Platz zu Sitzreihen versperren, was zählt, ist das Spiel. Die kooperative Spielform ohne Ausschluss ermöglicht es der Schülergruppe, sich als Team und Freundschaftsgruppe nach außen zu präsentieren, die zusammenhält und gemeinsam Spaß hat bei gleichzeitiger konkurrierender Darstellung als gute Spieler.

Spiel an der Geschlechtergrenze und verkörperte Geschlechternormen

Die nun im Spielverlauf erfolgende Einladung zum Mitspielen an die Schülerin Rhea ist aufgrund deren Geschlechtszugehörigkeit außer der Reihe und ungewöhnlich (s. Abbildung 8):

Rhea sitzt, wie auch schon vor Spielbeginn, fortwährend auf ihrem Platz hinten in der letzten Reihe und unterhält sich mit ihrer Sitznachbarin Carolin sowie einigen Schülerinnen, die sich in das Gespräch der beiden einschalten. Sie verfolgen nicht das Spiel der Schülergruppe, sondern sind aufmerksam in ihr Gespräch vertieft. Der Kaffeebecher fällt plötzlich in Rheas Richtung. Sie steht daraufhin auf, wirft den Becher in die Schülergruppe hinein und bleibt nach dem Wurf stehen, als spiele sie nun mit. Der Kreis der Schüler ist nun zu Rhea hin geöffnet, die Körper der Schüler zu ihr gedreht. Ein Schüler aus der Gruppe fordert sie nun mit dem Satz „Komm, spiel doch mit!“ freundlich auf, mitzuspielen. Rhea lacht, allerdings steht sie etwas verkrampft dort und wippt etwas nach vorne und zurück mit ihrem Oberkörper, Standbein und Spielbein ebenfalls wippend. Sie bleibt für einige Momente in dieser unsicheren Haltung, ohne verbal auf die Einladung der Schüler zu reagieren. Die Schüler deuten durch Zurufe und Handzeichen an, dass sie doch mitspielen soll. Nach einigen Augenblicken setzt sich Rhea jedoch wieder hin, während das schnelle Becherspiel weitergeht. Die Gruppe der Spieler spielt noch einige Minuten bis kurz vor Ende der Pause. Der Raum füllt sich langsam mit dem Rest der Schüler_innen der 9b, die ihre Plätze, in Gespräche vertieft, einnehmen. Die Spielergruppe beendet nun ihr Spiel und die Spieler gehen zu ihren Plätzen. FP_2017_03_27

Die spontane, schnelle Öffnung des Spielkreises für Rhea spricht gegen ein vollständig ritualisiertes Spiel. Die im Beobachtungszeitraum einmalige Öffnung dieser Geschlechtergrenze lässt die Brüchigkeit und Instabilität von Geschlechtergrenzen erkennen und verweist auf die Verbindung von sozialem Status und Geschlecht.

So bleibt zwar unklar, ob die Schüler bloß Rheas Gunst erlangen möchten oder sie wirklich zum Mitspielen bewegen wollen. Unabhängig des Beweggrunds sind dabei Rheas Stellung innerhalb des Klassenverbands und ihre Sozialbeziehungen zu den Spielern von Bedeutung: Rhea ist mit Finn in einer Beziehung und sowohl Finn als auch Rhea verfügen über einen sehr hohen sozialen Status in der Klasse. Die Schüler der Spielgruppe führen zudem Freundschaften untereinander und sind Schüler mit hohem Sozialstatus inner-

halb des Klassenverbands, zudem freundschaftlich verbunden mit Rhea, die oft in Pausengesprächen und Gruppenarbeiten im Unterricht mit einzelnen Schülern der Gruppe involviert ist. Insofern kann die Einladung an Rhea als ehrliche, freundliche Aufforderung verstanden werden, in welcher die Schüler ihr männlich codiertes und im Rahmen des Klassenverbands geschlechterseparierendes Spiel für ihre beliebte Mitschülerin öffnen. Sie überschreiten hier somit die vorhandenen geschlechterseparierenden Praktiken und öffnen den Raum zur Grenzüber tretung und -erweiterung.

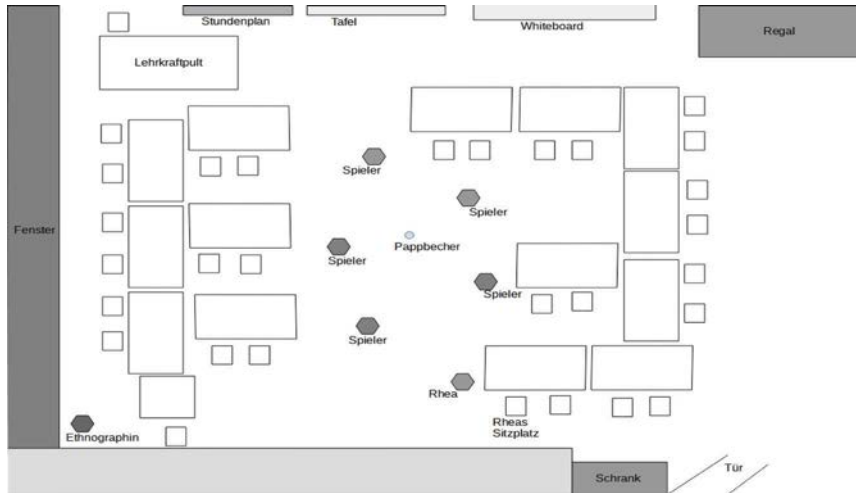


Abb. 8: Positionierungen in der Situation Pappbecher in Klasse 9b (eigene Darstellung)

Im Spiel und in der gegenseitigen Kommentierung ihrer Würfe führen die Schüler verkörperte Geschlechterpraktiken aus. So gilt ihre Spielpraktik des Schülerinnen ausschließenden Heiße-Spiels als männliche Körperlichkeit und Form des *bodily knowledge* (Wacquant 2005: 454), die in dieser Situation durch die Einladung an Rhea durchbrochen wird. Priorität der Schülerinnen hingegen hat das Gespräch untereinander, sie führen Konversation und setzen vielmehr Sprache denn Körper zur Kommunikation ein. Auch Rhea sitzt auf ihrem Platz im Gespräch mit ihrer Sitznachbarin vertieft. Sie müsste aus dieser Konversation mit ihrer Mitschülerin heraus, wenn sie der Einladung des Schülers und den Aufforderungsgesten der Schülergruppe folgt und sich deren Spiel anschließt. Sie wäre diejenige, die die vorhandene geschlechterseparierende Grenze damit überschreiten würde.

Auch stellt sich die Frage, ob Rhea durch die Annahme der Spieleinladung ihren sozialen Status innerhalb des Klassenverbands steigern würde. Rhea steht an oberster Stufe der Beliebtheitsskala innerhalb des Klassenverbands: Sie hat es zum einen nicht nötig, diesbezüglich weiteres symbolisches Kapital durch das

Heiße-Spiel anzuhäufen. Zum anderen bleibt fraglich, ob sie ihr symbolisches Kapital durch die Praxis des Heiße-Spiels ausbauen kann oder vielmehr das Risiko der Beschämung und des Kapitalverlusts auf sich nimmt und dieses relativ hohe Risiko eingeht. Denn entgegen der Schülergruppe verfügt sie über geringe sportliche Ballfertigkeiten. Die Aufforderung eines Schülers an Rhea, am Spiel teilzunehmen, lässt diese nun zwar zögern, sie nimmt das Angebot schlussendlich jedoch nicht an: Dies würde neben den ausgeführten Einwänden die im Klassenverband herrschende Geschlechtergrenze der geschlechtlichen Separierung im Heiße-Spiel überschreiten.

So zeugt Rheas Körperhaltung während des und kurz nach dem Ballwurf(s) von Unsicherheit und Unschlüssigkeit, ihre Bewegungen sind zaghaft und sie begibt sich zurück an ihren Platz in eine sitzende Haltung. Die Einladung des Schülers führt bei ihr zu kurzzeitigem Stress und lässt sie in Bedrängnis kommen, ihren hohen sozialen Status als beliebte, zurückhaltende und körperlich passive Schülerin aufs Spiel zu setzen, indem sie sich dem für sie ungewohnten, noch dazu im Klassenverband als Schülerspiel markierten Spiel anschließt und diesem Risiko aussetzt. Dieses Risiko resultiert aus den unterschiedlichen Erwartungen an sie als beliebte Schülerin und an die Spielerschüler des Heiße-Spiels.

Rheas Entscheidung und ihr Handeln werden als verkörpertes Verstehen und somit im Zuge des praktischen Sinns getroffen: Der Inkorporierung dieser Normen und Werte liegen bestimmte habituelle Dispositionen zugrunde, die sich in Gestik, Mimik und Körperhaltung ausdrücken (vgl. Bourdieu 2001: 181 ff.). Dieses körperliche Sprechen kann herrschenden Normen zwar widerstehen und diese sowohl irritieren als auch deren Grenzen überschreiten (vgl. ebd.: 205). Rheas körperliches Sprechen zeigt hier jedoch die Einhaltung bestimmter Normen auf: Sie führt eben jene performative Praktik aus, die einer innerhalb des Klassenverbands herrschenden Geschlechternorm entspricht. Diese Aufführung hat somit keine destabilisierende Funktion, sondern entspricht der Geschlechternorm, die in diesem sozialen Umfeld Rheas, der Schule, legitim ist. Rheas Entscheidung und ihr darauf gründendes Verhalten geben ihr somit Sicherheit, im legitimen Rahmen der anerkannten Geschlechterordnung zu handeln. Zwar ist die Geschlechternorm nach Butler stets fragil und dynamisch. Rhea führt diese jedoch im praktischen Sinn angemessen aus, obwohl sie keine Schulnorm des Spielverhaltens übertreten würde und zudem in diese(r) Situation eingeladen wurde. Sie stabilisiert somit mit ihrem Handeln in Form der Nichtannahme der Einladung zuvorderst die im Klassenverband vorherrschende, zudem im neunten Jahrgang und teils schulweit vorhandene Geschlechternorm des Schülern vorbehaltenen aktiven Ballspiels.⁹⁴

94 Zu Aushandlungen und Kämpfen um die Verschiebung der Norm und die Unterscheidung dieser Norm zur Klasse 5a vgl. Kapitel 7.1.

Rhea handelt hier entsprechend einer Erwartungshaltung an sie als Schülerin bzw. in ihrer Geschlechterzugehörigkeit, die sie von ihren Mitschülerinnen kennt und um deren Legitimation sie weiß. Ihr Wurf des Balls an die Schülergruppe ist als legitim im Rahmen dieser Erwartungshaltung einzuordnen: Sie hilft einer im sozialen Status hoch angesehenen Gruppe von Schülern und ihrem Freund somit, weiterspielen zu können. Ein anderes Verhalten wäre, die Sozialbeziehungen der Schüler_innen in ihrer Klassengemeinschaft berücksichtigend, durchaus möglich, denn ein spielerisches Ärgern durch die Wegnahme von Spielgegenständen wie Bällen findet im Schulalltag, zumal in den Pausen, ebenfalls neben geschlechterseparierendem Ballspielverhalten innerhalb des Klassenverbands statt.

So werden die *gendered performances* der Schüler im Heiße-Spiel zwar durch einen Schüler durchbrochen, indem er Rhea zum Mitspielen einlädt und seine Einladung Unterstützung durch seine Mitspieler erfährt. Das Grenzen durchbrechende Verhalten des Schülers in Form der Einladung wirkt denn auch verführerisch und äußert seine Irritationskraft im Zögern Rheas. Die bisher gültige Grenzziehung könnte Rhea in diesem Moment durchbrechen. Sie verweilt denn auch einige Sekunden in einer Art Körperstarre und steht verkrampft im Raum, auf die spielende Schülergruppe ausgerichtet. Auch ihr Lachen verweist in Kombination mit ihrer verkrampften Körperhaltung auf ein Zögern in ihrem Verhalten und ihrer Entscheidung, die Einladung anzunehmen. Rhea durchbricht die Grenze jedoch nicht, sondern setzt sich zurück auf ihren Platz. Damit bleibt sie in der Position der normkonformen Hilfsdienstleisterin und belässt ihr Handeln bei der Zuorkommenheitsgeste (*presentational rituals*, Goffman 1967: 77) des einmaligen Ballwurfs zurück in die Gruppe. Dabei ist diese Geste, hier in Form der kleinen Hilfsfähigkeit, von Goffman als rituelle Handlung einer Form der Ehrerbietung deklariert worden, die aufzeigt, was getan werden soll, und die Verbundenheit der die Geste ausführenden Person an den_die Empfänger_in, in diesem Fall die Spielgruppe, anhand einer Hilfsleistung darlegt (vgl. Goffman 1967: 71). Der Einladung, mehr zu tun als diese Geste, leistet sie nicht Folge, sondern verweilt in der vergeschlechtlichten Position als hübsche, hoch angesehene Mitschülerin und Freundin des ebenfalls hoch angesehenen Spielers Finn.

Die Grenzziehung bzw. -öffnung wird in dieser Szene von Rhea habituell bearbeitet, indem sie den ihr zugewiesenen Platz annimmt, damit dem Kreislauf *sozialer Magie* folgt und diesen schließt, insofern folgt sie der symbolischen Geschlechterdifferenz statt diese aufzubrechen oder zu verschieben (vgl. Bourdieu 2017: 71 f.). Der Moment der Grenzarbeit äußert sich in Rheas Lachen und ihrer Körperstarre im Augenblick der Grenzöffnung bzw. der Einladung zum Mitspielen, in welcher ihr offeriert wird, aus der ihr zugewiesenen Position auszubrechen. Rheas gestisch wie mimisch sich äußernde Irritation zeigt eindrücklich, wie diese Einladung zur Grenzübertretung in dieser bestimmten Po-

sition wirkt: Die Spielarena der Schüler wird in diesem Moment spontan und ungewöhnlicherweise auf Rheas Person ausgeweitet und in dieser kurzzeitigen Öffnung wenden sich die Körper der Schüler, jedoch auch der Mitschülerinnen, allein Rhea zu.

Die „Akte des praktischen Erkennens und Anerkennens der magischen Grenze zwischen Herrschenden und den Beherrschten“ (Bourdieu 2017: 72) bilden sich in dieser Szene aus als „körperliche Emotionen“ (Bourdieu 2017: 72) des verlegenen Lachens und der unsicheren, unstillen wie unbeholfenen Körperhaltung Rheas. Sie antwortet nach einigen Augenblicken des Abwägens und Zögerns auf die explizite Einladung der Schüler mit einem Selbstausschluss. Die Geschlechtergrenze des Ballspiels innerhalb des Klassenverbands wird somit von Rhea aktiv unterstützt:

„Die symbolische Macht kann ihre Wirkung nicht ohne den Beitrag derer entfalten, die ihr unterliegen und die ihr nur deshalb unterliegen, weil sie sie als solche konstruieren. [...] Man wird dann zu der Erkenntnis gelangen, daß diese praktische Konstruktion alles andere ist als der willentliche, freie, bewußte intellektuelle Akt eines einsamen ‚Subjekts‘. Sie ist vielmehr der Effekt eines Vermögens, das in Form von Wahrnehmungsschemata und Dispositionen (zu bewundern, zu achten, zu lieben usf.), die für bestimmte symbolische Äußerungen der Macht empfänglich machen, dauerhaft in die Körper der Beherrschten eingeprägt ist“ (Bourdieu 2017: 74 f.).

Bourdieu verweist hier auf die Gleichzeitigkeit von der Anerkennung von und Unterwerfung unter eben jene Herrschaft, der auch Rhea unterliegt; so wird verständlich, weshalb sie trotz Einladung der Schülergruppe nach sichtbarem Zögern die verlockende Einladung ausschlägt. Ihr Verhalten in dieser Situation der Öffnung der Geschlechtergrenze stabilisiert letztlich die zweigeschlechtliche Ordnung sowie die vorhandenen, inkorporierten Geschlechternormen innerhalb der Klasse 9b und wahrt gleichzeitig Rheas vergeschlechtlichten sozialen Status.

Die Schüler wiederum nehmen Rheas Entscheidung kommentarlos hin, spielen ohne Unterbrechung weiter und schließen nach Rheas Ablehnung der Einladung den Spielkreis wieder. Einerseits zeigt dies ihre Akzeptanz der Entscheidung Rheas, andererseits die Unabhängigkeit von Rhea als Mitspielerin sowie die Normalisierung des geschlechterseparierten Spieles.

Materielle Verbindungen von Geschlecht und Ding im Ganztag

Die Analyse der Szene verweist auf das Zusammenspiel von Körperlichkeit, Raumverhältnissen und Dingen in soziomateriellen Geschlechterpraktiken. So hält Rhea körperlich habituelle Dispositionen trotz der Möglichkeit, Geschlechtergrenzen durch oder mit Hilfe des Pappbechers zu überschreiten, aufrecht und reproduziert diese. Die Dinglichkeit in Form des umgebauten Pappbechers

hat somit keine grenzüberschreitende, stabilisierende Wirkung auf Rhea, stattdessen wird die Inkorporierung bestimmter Habitualisierungen, die „Hexis“ (Bourdieu 2017: 57), in Rheas Gesten und Mimik ersichtlich.

Der Pappbecher ist in der Szene jedoch als Ballspiel-Ding mittelbar an der Reproduktion von Geschlechternormen und von symbolischer Macht der Geschlechterverhältnisse beteiligt: Er fügt sich in die bestehenden vergeschlechtlichten Raumverhältnisse (die geschlechterseparierte Raumeinnahme) und dient im geschlechterseparierten Heiße-Spiel als situatives, der symbolischen (Geschlechter-)Ordnung angepasstes Ballspiel-Ding. In der dargelegten Spielsituation kommt das Ballspiel-Ding Pappbecher nun als Grenzöffner zum Einsatz und ist somit in seiner spezifischen Materialität einsetzbar: Der Pappbecher ist unzerbrechlich, leicht zum Ballspiel-Ding umzuändern und erleichtert in dieser Materialität die Einladung zum Mitspielen an Rhea, die den Pappbecher nach dem unbeabsichtigten Wurf in ihre Richtung schon in den Händen hält.

Der Pappbecher ist in dieser Szene damit situationsbezogenes symbolisches, statt rein technisches Artefakt und seiner eigentlichen gesellschaftlichen Funktionszuweisung enthoben. Er trägt zu *gendered performances* der Schüler durch das Spiel bei und ermöglicht gleichzeitig die Öffnung der Geschlechtergrenze und somit das Überschreiten bestimmter Geschlechternormen der Klasse 9b. Letztlich ist jedoch in Rheas Verhalten die Stetigkeit der Inkorporierung von Geschlechternormen und das Ausführen dieser im praktischen Sinn leitend, was zur Reproduktion der Geschlechternorm im geschlechterseparierten Spiel führt. Im Moment der Verunsicherung und des Stresses, was in Rheas Gestik, Mimik und Körperhaltung Ausdruck findet, ist schließlich die „*soziale Magie*“ (Bourdieu 2017: 71 f.) gesellschaftlicher symbolischer Reproduktion zu erkennen. Situationspezifisch kommt diese hier in Rheas Verhalten zur Wirkung, sodass sie ihren vergeschlechtlichten sozialen Status als beliebte Schülerin stabilisiert.

Deutlich wird dies gerade im Vergleich zu weiteren Szenen des Unterrichts, in welchen Rhea nicht leise und zurückhaltend, sondern selbstsicher und souverän auftritt:

Die Schüler erklären mir schon freudig vor Beginn des Naturunterrichts, dass sie heute Solarautos in Kleingruppen bauen. Die Kleingruppen löten und arbeiten mit dem Heißkleber an ihren Solarautos bzw. an ihren noch nicht erkenntlichen Modellen und Holzplatten. Die Kleingruppe von Fiete, Marita und Rhea beginnt mit der Heißklebepistole vorne am Arbeitspult der Lehrkraft. Als Achim nicht hinschaut und anderen Kleingruppen hilft, beginnen Marita und Rhea „Radiergummi“ aus Heißkleber erst auf ihren Bleistiftenden, schließlich auch eigene Radiergummis herzustellen. Dazu benutzen sie heimlich die Klebepistole, deren Kleber sie zu einem runden Kreis auftürmend festkleben. Sie haben währenddessen aus den Augenwinkeln Achim und dessen Tun im Blick. Fiete beschäftigt sich indes weiter mit Autobau.

Marita und Rhea haben sehr viel Spaß, lachen viel und sind begeistert von ihren Radiergummis. Sie erzählen mir, dass sie das auch schon ansatzweise in der letzten Stunde gemacht haben. Nach einer Weile ist der Klebestift fast leer, sodass sie am Auto nicht mehr ausreichend kleben können. Sie rufen deshalb Achim. Dieser ist etwas enttäuscht, dass der Klebestift schon aufgebraucht ist und fragt, was sie denn damit gemacht haben. Die beiden sagen unschuldig „wir haben nichts gemacht!“, sie hätten nur auf die Autofläche geklebt und fragen direkt nach einem neuen Klebestift. Achim sagt mehrmals, es seien keine mehr vorhanden. Nach einer Weile lenkt er schließlich ein und meint, er schaue mal in den Arbeitsräumen nach. Marita und Rhea freuen sich darüber grinsend.

Fiete schraubt nun alle sechs Drähte an das Autogehäuse. Kurz darauf müssen einige Stellen des Autos gelötet werden. Fiete beginnt, die Seiten zu löten. Achim beauftragt nun Marita und Rhea, eine Bauanleitung im Internet zu suchen. Die beiden setzen sich auf ihre Plätze und versuchen dies auf ihren Smartphones, allerdings streikt die Internetverbindung. Nach einer Weile kommt Rhea zu Fiete ans Pult zurück und ruft enthusiastisch „ooh, ich möchte löten!“. Fiete hält das Auto fest, während sie lötet. Er sagt Rhea, wie sie löten soll. Der Autobau ist von Beginn an improvisiert, weshalb sie nun auch an diesen Stellen improvisatorisch löten müssen, damit die Einzelteile zusammenhalten. Rhea verwirft Fietes Hinweis und sagt, sie habe da nun ihre eigene kreative Technik herausgefunden. Das Modell ist sehr wackelig, durch das Löten hält es nun einigermaßen zusammen. FP_2017_04_05

Die Szene gibt exemplarisch Einblick in Aushandlungspraktiken zwischen Rhea und Mitschülern (und Lehrkräften), in welchen sie, entgegen der Aufforderung eines Schülers, ihre Idee vertritt und umsetzt. Dies steht der beobachteten Spielsituation mit dem Pappbecher fast konträr gegenüber, denn in Aushandlungssituationen des Unterrichts erfolgen in Momenten geschlechtlich männlich konnotierter Inhalte, hier der Technikunterricht, weder Stress und Verunsicherung in Rheas Körperhaltung noch eine Zurückhaltung ihrerseits in der Durchführung ihrer eigenen Ideen, trotz der Anweisung Fietes.

Die Kontrastierung der Szenen lässt Rückschlüsse über die Stabilisierung von Geschlechterpositionen und -vorstellungen zu: Diese finden nicht im Unterricht und Lehr-Lern-Situationen, sondern außerhalb des Unterrichts im Pausenspiel der Schüler_innen statt, in welchem sich diese Stabilisierung in habituellen Dispositionen äußert. Der Befund steht Aussagen von Lehrkräften gegenüber, welche von einer schon verwirklichten Geschlechtergleichheit der Schüler_innen und der Gleichbehandlung dieser überzeugt sind. Vielmehr werden binäre Geschlechtergrenzen und die heterosexuelle Geschlechterordnung von Schüler_innen primär außerhalb des Unterrichts reproduziert.

6.2.4 Soziomaterieller Vergleich der Szenen

Die drei Szenen der Wrestlings-Show und der Spielsituationen des Heiße-Spiels mit dem Pappbecher und der Ukulele weisen unterschiedliche wie auch ähnliche materielle Dimensionen auf. So ist die Materialität der Klassenräume ebenso wie die Materialität der Dinge zentral in den Aushandlungspraktiken der Schüler_innen. In der Verflechtung von Geschlecht und sozialem Status kommen materielle Aspekte in soziomateriellen Geschlechterpraktiken zum Einsatz.

Der Klassenraum im spacing-Prozess

Der Klassenraum fungiert in der Szene Ukulele wie in den Szenen Pappbecher und Wrestling als Spielarena (Bühne, „Scheibe“ im Wrestling), in welcher Aushandlungspraktiken stattfinden und Kämpfe um Anerkennung ausgetragen werden. Speziell die Anordnung des Klassenraums der Klasse 9b ist dabei von Bedeutung: So ermöglicht die breite Fensterfront zum Hauptflur die ständige Transparenz des Geschehens im Klassenraum nach außen. Die materielle Raumanordnung trägt dazu bei, dass die öffentlich ausgetragenen Kämpfe und gendered performances im „eigenen“ Raum erfolgen und zur Öffentlichkeitsherstellung nicht in einen für alle Schüler_innen der Schule begehbaren Außenraum wie Flur oder Pausenhof verlagert werden.

Der Klassenraum schafft somit zwar Transparenz, kann jedoch ebenso als Schutzraum fungieren, denn nur die Mitschüler_innen des eigenen Klassenverbands dürfen diesen betreten. Andere können des Raumes verwiesen werden, was rein situativ geschieht, denn diese Regelung wird nicht konsequent und kontinuierlich eingehalten und gehandelt. So ist der Klassenraum der Klasse 9b eine geschützte, halböffentliche Spielarena: Er ermöglicht das Zuschauen der Schüler_innen auch außerhalb des Raumes durch die Fensterfront, begrenzt jedoch das Betreten des Raumes und Agieren im Raum auf bestimmte Schüler_innen. Somit wird Exklusivität gewahrt, was den Raum in dieser Gleichzeitigkeit von Öffentlichkeit und Exklusivität verstärkt zur Bühne werden lässt.

Der Klassenraum der Klasse 5a wird in der Auseinandersetzung zwischen Emil und Ronja ebenfalls als Bühne genutzt, wobei das Publikum selbst stark dazu beiträgt durch das Nutzen des Regals und der Stühle in ihrer spezifischen Materialität als Publikumsplätze. Der Raum ist durch die oftmals offenstehende Tür und das schmale, längliche Fenster am Ende des Klassenraumes zum Flur hin einsehbar. Im Gegensatz zur breiten Fensterfront im Klassenraum der 9b ist dieses Fenster schmaler, kürzer und an einem nicht dermaßen exponierten Ort eingebaut, denn hier halten sich meist ausschließlich die Schüler_innen der im Großraum gegenüber liegenden Parallelklasse auf, seltener die Schüler_innen der weiteren Parallelklassen. Mitschüler_innen aus anderen Klassenverbänden wird der Eintritt selten verwehrt, allerdings findet Besuch von Schüler_innen außerhalb der

Klasse 5a auch selten statt. Die Schüler_innen der 5a verbringen ihre Pausen zu-
meist in klasseninternen Kleingruppen oder im Vorderflur zum Tischtennispiel.

Die Klassenräume werden nun in den Szenen ähnlich eines Ensemble von
Gütern und Menschen angelegt, indem Dinge und Personen bestimmte symbol-
lisch markierte Positionen im Klassenraum einnehmen, was als Teil des Handelns
von Löw als *spacing* beschrieben wird (vgl. Löw 2017: 179 f.).⁹⁵ Der Klassenraum
ist zwar u. a. durch die Tischreihen und das Lehrkraftpult als symbolische wie
räumliche Zuweisungen sozial vorstrukturiert, er wird hier jedoch innerhalb der
Aushandlungspraktiken prozessual konstituiert. Dabei ist diese Raumkonstitui-
tion von den situativen, in der sozialen Situation der Aushandlungspraktik vorzu-
findenden, symbolischen wie materiellen Faktoren abhängig (vgl. Löw 2017: 191).

So findet in den Szenen die soziomaterielle Verbindung von Schüler_in-
nenpraktiken und Räumlichkeiten als zu beobachtende kurzfristige Rauman eig-
nung statt, die weniger *subkulturelle Gegenwelt* (Willis 1979) oder *Hinterbühne*
(Zinnecker 1978) ist, sondern Form einer soziomateriellen Verräumlichung und
situativen Raumkonstitution in Schüler_innenpraktiken. Diese Form bezieht
sich auf ein Raumverständnis von relationalem Raum (Löw 2001), in welchem
Handeln raumbildend ist, und physischem Raum (Bourdieu 1991), in welchem
die relationale Anordnung der über den Sozialraum bestimmten Beziehungen
realisiert wird. Laut Bourdieu sind folglich Kämpfe um Rauman eignung nicht
unabhängig der Kapitalausstattung und somit der Position innerhalb des sozia-
len Raumes und der Relevanz separierender Effekte, der Nutzer_innenadres-
sierung sowie der Repräsentation bestimmter Normen von Räumen selbst (vgl.
Rieger-Ladich/Ricken 2009: 196 f.), was die Analyse der sozialen Positionen der
Schüler_innen in den Szenen wiedergab.

Dabei ist die Nutzung des Raumes als Spielarena und gleichzeitig als Bühne
zur Aufführung eines Stückes in der Situation räumlich wie sozial auffällig: Die
sozialen und vergeschlechtlichten Positionierungen der Schüler_innen prägen
diese Aufführung und lassen Schüler_innen mit hohem sozialen Status den
Klassenraum einnehmend nutzen; soziale Raumkonstitution und die Materiali-
tät des Raumes sind hier miteinander verflochten (vgl. Ruhne 2003: 79).

Materialität und Status der Dinge

Sowohl das Foto Emils als auch der Pappbecher und die Ukulele zeichnen sich
durch ihre spezifische Materialität als relevante und entscheidende Dinge für die
jeweiligen situativen Aushandlungspraktiken aus. Besondere Bedeutung kommt

95 Auf Praktiken als beständige Form des *spacing* weist Schatzki hin im Verständnis von
Praktiken als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“
(Schatzki 1996: 89).

dabei dem Privatbesitz einzelner Schüler_innen zu, welcher nur einmalig vorhanden ist, d. h. auch die exklusive Verfügbarkeit dieser Dinge ist entscheidend.

Emils Foto ist in dieser Hinsicht einzigartig, gibt es doch Einblick in sein wesentlich jüngeres Ich, welches sich im Äußeren des weitaus kindlicheren Gesichts zur Zeit des aufgenommenen Schülerfotos zeigt. Ronja nutzt diese äußerliche Veränderung in ihrem Ausruf ‚ey, wie süß hey!‘ und spielt mit der in diesem Ausspruch offenbleibenden, unausgesprochenen Frage, ob ihre Aussage auf das kindliche Aussehen Emils einige Jahre zuvor zielt und dieses in Vergleich setzt zu Emils heutigem Aussehen. Das Foto gibt somit Anlass zur Beurteilung Emils Äußeren, sodass dem Foto als Ding höchste Intimität innerhalb der drei Situationen von Aushandlungspraktiken zukommt.

Der Pappbecher, für das Heiße-Spiel umfunktioniert zum Ballspiel-Ding, erhält durch das seltene Vorkommen dieses Gegenstands in der ursprünglich angedachten Funktion als Trinkgefäß im Klassenraum einen Seltenheitswert. Im Gegensatz zu den sonst üblichen Ballspiel-Dingen, wie Mäppchen oder Wasserflaschen, ist das Ding Pappbecher eine Rarität im Klassenraum. Nicht nur die exklusive Verfügbarkeit des Bechers, auch die spezifische Bearbeitung des Bechers durch Finn, der den Becherdeckel mit Klebeband am Becherrand fixiert, trägt zur Einmaligkeit bei. Der Pappbecher eignet sich als agiles, bruchsicheres Spielding, das im finanziellen Wert gering. Die mögliche Beschädigung des Dings ist somit risikoarm, denn in diesem Falle ist der Becher ersetzbar durch den Neukauf am Kiosk.

Der exklusive Status der Ukulele hingegen, die im Klassenraumschrank gelagert wird, zeichnet sich durch deren Seltenheit aus: Wenige Schüler_innen verfügen über eine Ukulele. Nailas Ukulele ist die einzige oder eine der wenigen im Klassenraum vorhandenen Ukulelen, denn es bleibt unklar, ob die beiden anderen, farblich unterschiedlichen Ukulelen noch im Schrank sind. Sie ist durch ihre Farbe gekennzeichnet als zuzuordnendes Ding, und ist von Wissenden, in diesem Falle Samira, sofort als Nailas Musikinstrument erkennbar.

Die Ukulele ist zudem in ihrem materiellen Wert ein besonderes Ding innerhalb des Klassenverbands, denn ihr finanzieller und symbolischer Wert steht über dem der sonst üblicherweise genutzten Materialien, die an den Plätzen der Schüler_innen frei zugänglich auf den Tischen liegen. Die spezifische Beschaffenheit der Ukulele macht sie zu einem Ballspiel-Ding mit extrem hohem Risikofaktor bzw. Risiko-Ding, denn besonders der Instrumentenhals ist sensibel und leicht brüchig. Als Wurfgegenstand im Heiße-Spiel wird sie im Verlauf des Spiels noch „heißer“ durch Finn, der den Instrumentenhals der Ukulele umklammert hält und heftige Schläge auf den Tisch andeutet, was das Ding beschädigen würde. Nailas Rückzug aus der Spielsituation und dem Kampf mit Finn führt dazu, die Ukulele zum uninteressanten Ding werden zu lassen, sobald die Besitzerin dieses heißen Gegenstands den Raum verlässt.

In den Szenen Ukulele und Wrestling wird im Vergleich deutlich, wie sehr der symbolische Wert der Dinge durch deren Status des Privatbesitzes gekennzeichnet ist. Die von Ronja bzw. Finn begangenen Grenzüberschreitungen gegenüber Emil bzw. Naila funktionieren aufgrund des Status dieser Dinge als private, höchst sensible Besitztümer, deren Wegnahme und Vorführung die Besitzer_innen extrem verletzen. Die beiden Szenen sind zwar ähnlich bezüglich dieses Status der Dinge, allerdings ist die Ukulele weniger individualisiert und intim als Emils Foto auf dem Kinderausweis, es kann keine Bloßstellung dieser persönlichen Art mit der Ukulele erfolgen. Der materielle Wert der Ukulele sowie des Fotos ist gegenüber dem Pappbecher weitaus größer.

Während in Klasse 5a die ungefragte Besitznahme des Fotos durch eine einzelne Schülerin erfolgt, sind es in den Spielsituationen der Klasse 9b jeweils Gruppen von spielenden Schülern, die die Gegenstände Pappbecher und Ukulele als Ballspiel-Dinge nutzen, jedoch lässt jeweils ein einzelner Schüler, Finn, sie zu Ballspiel-Dingen werden und funktioniert sie dementsprechend um: Finn nimmt die Ukulele aus dem Schrank und fordert zum Spiel auf, und er funktioniert den Pappbecher durch das Zukleben des Deckels mit Tesafilm zum Ballspiel-Ding um. Während das Heiße-Spiel mit dem Pappbecher zum vergnüglichen Zeitvertreib betrieben wird, kommt im Spiel mit der Ukulele von Anfang an das erhöhte Risiko des Spiels aufgrund der materiellen Beschaffenheit des Ballspiel-Dings Ukulele zum Ausdruck, was sich mit Eintreten Nailas in den Klassenraum abermals verschärft und zuspitzt.

Auch die Klassenatmosphäre kann als prägender Faktor des Geschehens und somit als zeitliche Dimension sowohl in der Auseinandersetzung des Wrestling-Matches zwischen Ronja und Emil als auch im Heiße-Spiel der Schülergruppe mit der Ukulele konstatiert werden; die Atmosphäre begünstigt das provozierende Verhalten gegenüber Emil bzw. Naila.

Verflechtungen von Geschlecht und sozialem Status

An den dargelegten Aushandlungspraktiken sind vor allem Schüler_innen mit hohem sozialem Status beteiligt. Lediglich Emil und Simon, ein Mitspieler in der Ukulele-Spielgruppe, nehmen einen mittleren sozialen Status ein. Das aktive Aushandeln bestimmter Positionierungen muss man „sich leisten können“, weshalb Schüler_innen mit mittelmäßig bis hohem bzw. sehr hohem Status aufgrund dieses Status Aushandlungen ein- bzw. angehen: Zwar sind diese durch eine mögliche Niederlage risikoreich, sie verfügen jedoch schon über soziales und symbolisches Kapital, das sie im Spiel und im Spieleinsatz zu nutzen wissen.

Bedeutung kommt zudem der Verbindung von hohem sozialem Status zur Geschlechterzugehörigkeit der Schüler_innen in den drei Szenen zu. So wird Naila im Heiße-Spiel mit der Ukulele in das männlich markierte Heiße-Spiel eingebunden, weil sie einen fast ähnlich hohen Status wie Finn hat, der den Zweikampf mit ihr herausfordert. Die Einladung zum Mitspielen an Rhea erfolgt

ebenfalls aufgrund ihres hohen Sozialstatus, allerdings wird sie nicht, wie Naila, als Spielball eingebunden, sondern als Mitspielerin im Spiel angesprochen. Die unterschiedlichen Reaktionen Nailas und Rheas auf die spielende Schülergruppe resultieren aus der unterschiedlichen Adressierung an die beiden. Denn während Rhea freundschaftlich zum Spiel eingeladen wird und dies als Türöffner zur Überschreitung der Geschlechtergrenze verstanden werden kann, dient der Einbezug Nailas als Spielball und nicht als gleichberechtigte Mitspielerin zur Verfestigung der Geschlechtergrenzen innerhalb des männlich markierten Heiße-Spiels.

Rheas Zögern und Nailas Rückzug müssen vor diesem kontextuellen Hintergrund eingeordnet und in Verbindung zu ihren sozialen Positionierungen innerhalb des Klassenverbands gesetzt werden: Rhea ist als beliebte, gemäß vergeschlechtlichten Schönheitsnormen hübsche und ruhige Mitschülerin und Freundin Finns hoch angesehen. Nailas hohes Ansehen ist hingegen an ihre kumpelhafte, schlagfertige und humorvolle Art sowie ihre körperliche und kampfeslustige Bereitschaft in Raufereien mit Mitschülerinnen, in seltenen Momenten im Sportunterricht auch mit Mitschülern, geknüpft. In diesem Status der beliebten Mitschülerin wird sie von der Schülergruppe und im Speziellen Finn herausgefordert. Beide wahren letztlich die Grenze eines geschlechterkonformen Verhaltens. Denn Naila reagiert innerhalb eines ihrem vergeschlechtlichten sozialen Status entsprechenden Rahmen, der ihr zugeschrieben wird und „zusteht“ aufgrund ihrer sozialen Positionierung, indem sie den an sie herangetragenen Kampf zwar annimmt, jedoch bestimmte Spielregeln einhält und die Handlungsmacht durch ihren Rückzug souverän wiedererlangt. Rhea reagiert auf die Einladung der Schüler körperlich wie verbal schüchtern und zurückhaltend und reproduziert das von ihr gelebte und von Mitschüler_innen anerkannte Verhalten der angepassten, stillen Schülerin. Sie stabilisiert damit letztlich ihren vergeschlechtlichten sozialen Status.

Das Verhalten Ronjas in der Szene Wrestling ist vom Nutzen ihres hohen sozialen Status und ihrer Überschreitungen sozialer Grenzen und Geschlechtergrenzen geprägt, indem sie Emil vor Mitschüler_innen vorführt und dabei unfaires, jedoch von Mitschüler_innen legitimes Spielverhalten einsetzt. Ihr Ausrufen ‚wie süß hey!‘ funktioniert in diesem Rahmen als Vorführung aufgrund der Zuordnung von Emil und Ronja durch Ronja selbst innerhalb einer heteronormativen Geschlechterordnung. Ronja gelingt es, durch die Auseinandersetzung mit Emil soziales Kapital anzuhäufen und ihren Status zu stabilisieren.

Ronja und Finn werden in ihren Provokationen Nailas und Emils von ihren Mitschüler_innen gestützt und legitimiert, sodass beide ihren hohen sozialen Status stabilisieren können. Finn stößt zwar auf Nailas Widerstand, sein hoher sozialer Status wird dadurch jedoch nur minimal vermindert, denn er bleibt weiterhin in der Situation des Spielführers und umgeben von mitspielenden Schülern in Komplizenschaft, die Finns Darstellung hegemonialer Männlichkeit stützen (vgl. Connell 2005).

Emil widersetzt sich Ronjas Grenzüberschreitung des Ergreifens und Kommentierens seines Kinderfotos, indem er die in der Klasse gültige Geschlechtergrenze körperlichen Schlagens zwischen Schüler und Schülerin, nach anfänglicher gestischer Unterwerfung, übergeht. Sein Widerstand bringt ihn zwar in eine Siegesposition gegenüber Ronja auf körperlicher Ebene des Kampfes, jedoch führt dies weder zur Solidarisierung seitens seiner Mitschüler_innen noch zu einer Steigerung seines Ansehens oder sozialen Status.

Die Bedeutung der Verbindung von Geschlecht und sozialem Status innerhalb der Klasse 5a erscheinen hier weitaus weniger relevant und weniger verfestigt. Vielmehr sind vergeschlechtlichte soziale Status ständiger Aushandlung unterworfen und damit weitaus instabiler als in Klasse 9b, in welcher Finn im Kampf mit Naila explizit die Geschlechterkategorie im männlich markierten Heiße-Spiel erfolgreich als wichtigste Unterscheidungskategorie zu nutzen weiß und Rhea sowie Naila an der angemessenen Darstellung von Weiblichkeit festhalten trotz der geäußerten Einladung bzw. der unfairen Spielsituation.

Resümee: Soziomaterielle Geschlechterpraktiken

Die Geschlechterpraktiken von Schüler_innen erfolgen als situatives Zusammenspiel der materiellen Dimensionen von Raum, Körpern und Dingen *mit klassenverbandsinternen sozialen Positionierungen und der Geschlechterzugehörigkeit*. In diesem werden sowohl die Ukulele wie auch der Pappbecher zum Ballspiel-Ding und der Klassenraum zur Pausenzeit als ebenso bedeutende materielle Dimension von Räumlichkeit zur Spielarena des Hacky-Sack-Spiels. Den Dingen kommt innerhalb dieser Aushandlungspraktiken bezüglich des eigenen vergeschlechtlichten sozialen Status und der Geschlechternormen sowohl in Klasse 5a als auch in Klasse 9b graduell unterschiedliche Bedeutung zu. Sie werden von Schüler_innen aktiv eingesetzt, genutzt und prägen die Verläufe der Aushandlungen. So sind sie an der Aushandlung in ein bestimmtes Geschlechterverhältnis beteiligt.

Das Ballspiel-Ding Pappbecher ist in seiner Positionierung und im Einsatz im Raum wichtig: Der Becher ist mehr als bloße Requisite: Er ist zwar am Vollzug sozialer Wirklichkeit beteiligt, jedoch nicht bestimmend für gendered performances. Das Ding hat jedoch Anteil am Vollzug menschlicher Handlungen, die es wiederum auslösen kann und ist somit am „Zusammenspiel von Materialien, Oberflächen und menschlichem Gebrauch“ (Kalthoff et al. 2016b: 14 f.) beteiligt. Dieses Zusammenspiel erfolgt als soziomaterielle Praktik in der Verschränkung der materiellen Dimensionen mit menschlichen Handlungen (vgl. ebd.). So ergibt sich die Bedeutung des Pappbechers aus dem Zusammenspiel seiner Materialität und dem ungewöhnlichen und umfunktionierten Gebrauch durch die Schüler als Ballspiel-Ding.

Die Ukulele nimmt als besonderes Ballspiel-Ding eine entscheidende Funktion im Heiße-Spiel der dargelegten Spielsituation ein: Nur aufgrund der mate-

riellen Beschaffenheit der Ukulele und ihres Status als seltenes Ding in Privatbesitz ist das Heiße-Spiel als Spiel mit höchstem Risiko möglich. Die Ukulele ist hier in ihrer Materialität und ihrem Status Teil des Spielverlaufs, in welchem das Heiße-Spiel selbst mit der Ukulele als Risiko-Ding zu einem Kampf zwischen Finn und Naila führt. Soziale Wirklichkeit vollzieht sich hier in Beteiligung der Ukulele und im Zusammenspiel von Beschaffenheit und Status der Ukulele mit deren Einsatz durch die Schüler in Spielpraktiken des Heiße-Spiels.

In Kontrast zum Pappbecher, der für wenig Geld im Schulkiosk gekauft werden kann, zeichnet sich die Ukulele durch ihren finanziellen Wert und exklusiven Status aus. Dies lässt die Ukulele zum besonders „heißen“ und illegitim genutzten Gegenstand werden, sind doch solche Dinge selten innerhalb des Klassenverbands vorzufinden. Die Schüler_innen der Klasse 9b sind gewöhnlich nicht mit teurem und außergewöhnlichem Privatbesitz im Schulalltag anzutreffen. So haben selbst die Smartphones der Schüler_innen zwar einen hohen finanziellen Wert, jedoch keinen exklusiven Status inne. Erst die Einordnung der Ukulele innerhalb des *soziomateriellen Arrangements* von Schüler_innen und ihren Dingen innerhalb des Klassenverbands lässt die Ukulele zu einem derart heißen Ballspiel-Ding werden.

Im Vergleich zum Pappbecher ist die Materialität der Ukulele in gesteigerter Form an der Spielsituation und weitergehend an Aushandlungspraktiken von Schüler_innen beteiligt. In beiden Spielsituationen werden dabei Grenzziehungen entlang der Geschlechtergrenze im *borderwork* ausgehandelt. Während im Heiße-Spiel mit dem Pappbecher dieser als Ballspiel-Ding zur Grenzöffnung genutzt wird, ermöglicht die Ukulele vielmehr das Vorführen und Verweisen Nailas auf ihren vergeschlechtlichten Platz innerhalb des Klassenverbands und dient stärker zur Grenzstabilisierung. So wird soziales Kapital in beiden Spielsituationen, wenn auch graduell unterschiedlich, im Zusammenspiel mit dem Pappbecher und der Ukulele angehäuft: Während Finn seinen sozialen Status durch das Einsetzen der Ukulele stabilisieren kann, gelingt dies Rhea, indem sie den Pappbecher ausschließlich im Rahmen der Zuvorkommenheitsgeste in das Schülerspiel zurückwirft, die darauffolgende, ihren Status untermauernde Einladung zum Spiel jedoch ablehnt.

In der Szene des Wrestling-Matches nimmt das Foto die entscheidende Funktion der Degradierung Emils durch die Verkindlichung ein. Ronjas degradierender Ausruf ‚wie süß hey!‘ gelingt nur über diesen symbolischen Gehalt des Kinderfotos, welcher situativ doppeldeutig und degradierend eingesetzt wird. Er wirkt als symbolische Gewalt in Verbindung mit der Grenzüberschreitung der Inbesitznahme des Privatbesitzes Foto. Das Foto nimmt hier als Ding innerhalb der Auseinandersetzung eine doppelte symbolische Position als höchst persönliches, exklusives und sensibles, dem Urteil anderer zu unterziehendes Ding ein und hat Teil am Verlauf der Auseinandersetzung. So erfolgt der Ausruf Ronjas auch in Orientierung an vergeschlechtlichten Schönheitsnormen

und somit der Aufrufung von Geschlecht als heteronormative Ordnungskategorie. Die Vorführung und Degradierung Emils und die Stabilisierung ihres eigenen sozialen Status gelingt Ronja im Zusammenspiel von symbolischem Gehalt des Fotos mit Ronjas eigener sowie Emils sozialer Positionierung sowie der räumlichen Anordnung und Nutzung bestimmter Dinge wie etwa Stühle und ein Regalbrett.

Die Verbindungen von materiellen und sozialen Dimensionen erfolgen als *soziomaterielle Arrangements* (vgl. Alkemeyer/Brümmer 2013, Schatzki 2002: 21):⁹⁶ Dinge fungieren als Ko-Akteure in sozialen Situationen, indem der Ding-Gebrauch situative Bedeutung verleiht und Funktion und Bedeutung den konkretisierten, analysierten Sinn des Dings bilden (vgl. Wiesemann/Lange 2015: 266 ff.). Das „Potenzial der Dinge“ (ebd.: 274), d. h. deren Verhältnis von Situiertheit und mitgebrachten Eigenschaften ist in den drei dargelegten Szenen graduell unterschiedlich. Die Dinge kommen zum Einsatz, ihr Gebrauch ist situationspezifisch und der jeweils angedachten Funktion enthoben, denen schulisch-didaktische (Ukulele) oder alltäglich-praktische (Pappbecher, Foto) Funktionen eingeschrieben sind. Sie werden in Aushandlungspraktiken von Schüler_innen umfunktioniert und tragen so zur sozialen Ordnung bzw. der Aushandlung dieser bei. Dies gelingt in den Geschlechterpraktiken der Schüler_innen in den drei analysierten Szenen über widerständige und *gendered performances* sowie über *borderwork* im Zusammenspiel mit vorhandenen materiellen Dimensionen von Raum, Körpern und Dingen.

6.3 Fazit

Geschlechteraushandlungen von Schüler_innen erfolgen in Formen von *gendered performances* und *widerständigen performances* in soziomateriellen Geschlechterpraktiken (Kapitel 6.2) als Aushandlungen in ein bestimmtes, nämlich heteronormatives Geschlechterverhältnis (vgl. Kapitel 2.1). Die Aushandlungspraktiken von Schüler_innen wurden anhand Feldvignetten dargestellt, die als kleine Alltagserzählungen angelegt sind und auf der textlichen Verdichtung von Beobachtungsprotokollen beruhen (vgl. Kapitel 3).

Durch die schulstrukturelle Rahmung sind die Akteur_innen in diesen sozialen Situationen stärker als Schüler_innen denn als Peers anzusehen, denn sie handeln innerhalb eines schulstrukturellen Settings und oftmals innerhalb des strukturell vorgegebenen Klassenverbands sowie unter Berücksichtigung schulstruktureller Regelungen. So sind die schulischen Regelungen ausschließlich in der Mittagspause *außerhalb* des Schulgebäudes außer Kraft gesetzt, in welcher

96 Zur Anwendung der Arrangements in der Schule vgl. Wiesemann/Lange 2015.

Neuntklässler_innen oftmals im Supermarkt einkaufen. Innerhalb des Schulgebäudes werden schulische Regelungen wie jene des Smartphone-Verbots von Schüler_innen stets mitbedacht und in Schüler_innenpraktiken berücksichtigt. Insofern äußert sich in der Begriffsnutzung „Schüler_innen“ die Feldrelevanz.

Entscheidend sind in kollektiven Spielpraktiken des Tischtennisspiels und des Spiels mit Wasserflaschen sowohl dingliche, räumliche wie auch zeitliche Materialitäten, die diese Spiele zu soziomateriellen Geschlechterpraktiken werden lassen (Kapitel 6.1). Aushandlungen von Geschlecht in öffentlichen Arenen sind um wenige bzw. einzelne Schüler_innen zentriert und dabei bestimmte Dinge am Geschehen beteiligt, die Bedeutung für Verlauf und Dynamik der Praktiken erhalten (Kapitel 6.2).

Die Analyse materieller Dimensionen der Schüler_innenpraktiken zielte auf Aspekte von *Geschlecht* und Materialität, die sich in Schüler_innenpraktiken in Sozio-Materialität, als Verflechtung von Materialität und sozialen Situationen, verbindet (vgl. Schatzki 2016, Kalthoff et al. 2016a). Fokussiert wurde das konkrete Zusammenspiel von Materiellem in und mit Geschlecht: Sozio-Materialität äußert sich in den analysierten Situationen in Geschlechterpraktiken von Schüler_innen. Materielle Faktoren dieser Praktiken werden zum *soziomateriellen Arrangement*, in welchem mehrere materielle „Entitäten“ (Schatzki 2016: 69) miteinander wechselseitig verbunden und in Praktiken im Einsatz sind. Diese Praktiken wurden in Verhältnis gesetzt zur sozialen Situiertheit der Praktiken, indem die materiell-soziale Einbettung und Bedingung des Handlungsspielraums in Praktiken analysiert wurde.

Soziomaterielle Geschlechterpraktiken bezeichnet schließlich Geschlechterpraktiken, in welchen sich die „Verstrickung des Materiellen mit dem Sozialen“ (Kalthoff et al. 2016b: 29) in der Verbindung zum ganztags-schulischen Setting entscheidend äußert. Analysiert wurde das Potenzial materieller Aspekte zu Veränderung, Subversion, Überschreitung oder Reproduktion von Geschlechterverhältnissen. Bedeutung kommt also der jeweiligen situativen Materialität innerhalb Geschlechterpraktiken zu: Die *konkrete Art und Weise* der Verflechtung von Materiellem mit und in sozialen Situationen, von Akteur_innen mit ihrer materiellen Umwelt sowie die Sozio-Materialität innerhalb schulkultureller Ordnung ist von analytischem Interesse (vgl. Kalthoff et al. 2016b: 31).

In diesen Geschlechterpraktiken kommen Dinge, Körper, Sprache und Räumlichkeiten zum Einsatz und nehmen Anteil an den Praktiken. Sie sind als (materielle) Entität Teil der sozialen Situationen und tragen zur Ausführung von Praktiken bei. Der situative Gebrauch materieller Faktoren rückt somit in den Vordergrund: Dinge werden umfunktioniert, mit neuem symbolischem Gehalt ausgestattet und materiell eingebettet. Materielle Faktoren sind an Praktiken als Grenzöffner der Geschlechtergrenze oder Stabilisator von Geschlechterhierarchien (Kapitel 6.2) beteiligt. Damit liegen temporale, dingliche, körperliche, sprachliche und räumliche Aspekte von Sozio-Materialität und in sozio-

materillen Geschlechterpraktiken in unterschiedlicher Konstellation und Beteiligung vor.

Materialität und gendered performances in kollektiven Spielpraktiken

Während in kollektiven Spielpraktiken innerhalb des Klassenverbands gendered performances in Klasse 9b im Spiel mit Wasserflaschen stattfindet, werden gendered performances in Klasse 5a zuvorderst im Tischtennispiel aufgeführt. In beiden Spielformen ist die Materialität der Spielutensilien von Bedeutung, um Geschlecht aufzuführen: Sowohl Wasserflaschen als auch die Tischtennisplatte sind die primären am Vollzug von Wirklichkeit beteiligten Dinge in den Geschlechterpraktiken der Schüler_innen.

In Klasse 9b üben ausschließlich Schüler das Bottleflip-Spiel aus und erhalten dabei Anerkennung von Mitschüler_innen. Die Ausübung verschiedener Wurfvarianten führt zu körperlich-räumlichen Verbindungen der Schüler im Spiel mit Wasserflaschen, indem sie die schulischen Räumlichkeiten vielseitig nutzen und jegliche Flächen bewerfen. Die Architektur des Klassenraums mit der langen einsehbaren Fensterfront ermöglicht zudem gendered performances durch die Flaschenwürfe für Außenstehende. Schülerinnen verbleiben in der Position des Publikums, selten kommentieren sie Würfe, sondern schauen zu oder ignorieren das Spiel. Geschlecht wird im Bottleflip-Spiel nicht ausgehandelt, vielmehr wird das geschlechterhomogene Spiel zu gendered performances durch Schüler genutzt.

Im Klassenverband der eigenen Klasse fallen Schülerinnen hingegen vielmehr in der Position der Ordnungshüterinnen auf, die im Zuge von Wasserflaschenspielen an die Einhaltung der Klassenraumordnung und -sauberkeit erinnern und diese nicht nur verbal einfordern, sondern auch körperliche Maßregelungen anwenden, wie im dargelegten Beispiel die Ohrfeige Kora, die sie Bastian gibt.

Spiele mit Wasserflaschen erfolgen auch im Spiel des Nassspritzens, an welchem Schüler und Schülerinnen der Klasse 9b gleichfalls teilnehmen. Das Spiel ermöglicht körperliche Annäherungen zwischen Schülern und Schülerinnen. Während die Bottleflip-Spiele harmonisch unter Spielern und grundsätzlich unter anwesenden Mitschüler_innen verlaufen, sind die Spiele des Nassspritzens auch konfliktreich und grenzüberschreitend. Das Spiel des Nassspritzens entwickelt sich zudem zum Ereignis im Klassenverband und die unterschiedliche Auslegung der nonverbalen Spielregeln dienen zur gendered performances. Hinsichtlich des Spielverlaufs erschließt sich jedoch die unterschiedliche Auffassung über legitimes Spielen zwischen den Geschlechtern, in welchem beschämende und grenzüberschreitende Spielpraktiken ausgehandelt werden: Das Spiel schwankt situativ zwischen Spiel und Ernst.

In der Situation des klassenübergreifenden Spanischunterrichts, in welchem mehrere Schüler mit Wasserflaschen und Lernmaterialien spielen, beginnt die Unterrichtsstunde ungeordnet und unruhig aufgrund des Platz- und Stuhlman-

gels und der unklaren Zusammenlegung mehrerer Klassenverbände. Diese Unordnung wird in Schülerpraktiken weitergeführt, die im Verlauf der Unterrichtsstunde zunehmend körperlich-räumliche und körperlich-dingliche Gestalt annehmen. So werden materielle Aspekte des Raumes, der Dinge, jedoch auch der Akustik und der Zeit relevant für die Gestaltung einer unübersichtlichen, ungeordneten Unterrichtssituation und wirken in den Schüler_innenpraktiken. Die Wasserflasche ist substanziell in diesem *soziomateriellen Arrangement*. Der *Schülerjob* wird dabei von Schülern und Schülerinnen unterschiedlich erfüllt: Während Schülerinnen trotz ungewöhnlicher und herausfordernder materieller Bedingungen (eine räumlich beengte und laute Situation, Abwesenheit der Lehrkraft) der Aufgabenstellung versuchen nachzukommen, gehen Schüler in den Spielpraktiken ein Wechselverhältnis zur materiellen Anordnung im Zusammenspiel mit Wasserflaschen, Raum, Möbeln und Lern-Dingen ein.

Auffällig ist in dieser Situation die starke Verflechtung von Menschen und Dingen sowie Raum als „wechselseitig miteinander verbundene Entitäten“ (Schatzki 2016: 69). Dieses *soziomaterielle Arrangement* gestaltet sich in den Schülerpraktiken von gegenseitigem Ärgern und in Konflikten, Unterbrechungen und Ablenkungen von bzw. unter Schülern, trotz Sanktionen durch die Lehrkraft. In diesem *soziomateriellen Arrangement*, das in soziomateriellen Geschlechterpraktiken ausgeführt wird, durchzieht die Wasserflasche die Spielsituation. Die materiellen Aspekte von Wasserflaschen, deren vorteilhafte Beschaffenheit sowie ihr leichter, kostengünstiger Erwerb, stehen in Verhältnis zu dieser Spielsituation: So erhöht in der dargelegten ungeordneten Unterrichtssituation das Leck einer Wasserflasche den Reiz des Spiels und steigert das Risiko der Sanktion durch die Lehrkraft. Der Wechsel von Spiel zu Ernst erfolgt hier auf unterschiedliche Art und Weise als zum Freispiel außerhalb Unterrichtssituationen, denn das *doing pupil* ist in dieser Situation relevant und steht im Verhältnis zur Materialität im Wasserflaschenspiel und zu geschlechterdifferenzen Ausführung des *Schülerjobs*.

Die Spielpraktiken mit Wasserflaschen bleiben im Schuljahresverlauf unverändert und sind hinsichtlich der (möglichen) *gendered performances* zu differenzieren in der Spielform, sodass insgesamt eine Verfestigung von vergeschlechtlichten Spielpraktiken als Geschlechterpraktiken zu konstatieren ist. Denn auch im Vergleich zu Spielen mit Wasserflaschen in Klasse 5a, in welchen Schüler und Schülerinnen wenig, jedoch gleichauf, mit Wasserflaschen spielen, bestätigt sich die Spielpraktik als Geschlechterpraktik in Klasse 9b.

Während das *Bottleflip*-Spiel mit Wasserflaschen in Klasse 9b kontinuierlich als Schülerspiel stattfindet, erfolgen in den Spielpraktiken des Tischtennisspiels der Fünftklässler_innen über das Schuljahr hinweg Veränderungen: Das Schülerspiel Tischtennis wird im Verlauf des Schuljahres zum Schüler_innen-spiel, es wird gemeinsam und geschlechtergetrennt gespielt. Dabei wird die zuvor auffällige geschlechterseparierte Raumnutzung als *Arrangement der Geschlech-*

ter hinfällig, in welcher Schüler den Ort der Tischtennisplatte und den Platz um die Platte und Schülerinnen den anschließenden Flurbereich nutzten. So verteidigten zu Anfang des Schuljahres Schüler verbal-aggressiv den ihnen vermeintlich qua Geschlechterzugehörigkeit zustehenden Raum gegen Schülerinnen.

Das Tischtennispiel erfährt nicht nur zeitlich, sondern ebenso räumlich eine personelle Ausdehnung. Denn Schülerinnen spielen nicht nur mit Schülern an den Platten, sondern nehmen auch im geschlechtergetrennten Spiel „eigene“ Platten ein. Während an der Platte im Hauptgebäude stets das gemeinsame, auch jahrgangsübergreifende Spiel erfolgt, spielen Schülerinnen erst im Verlauf des Schuljahres an den beiden Platten im Flur des 5. Jahrgangs mit. Die räumliche Nutzung und vorherige Verteidigung bzw. Eroberung der Platten im „eigenen“ Flurtrakt ist somit von höherer Bedeutung bzw. überhaupt von Relevanz. Die unterschiedliche Nutzung von Tischtennisplatten im Haupt- und Nebengebäude weist auf die räumliche Dimension der (binären) Geschlechtergrenze hin. Raumverhältnisse wirken in Geschlechterpraktiken in der geschlechterseparierten bzw. -separierenden Raumnutzung. Der Platz um die beiden Tischtennisplatten ist dabei stets *place to be*, Austragungsort und Bühne für das Geschehen in Freizeitphasen und Pausen. Die Platzierung der Platten ist entscheidend, denn Schüler_innen durchkreuzen diesen Platz stets zwischen Klassenraum und Fluren bzw. Schulhof, die umliegenden Holzbänke dienen als Sitzgelegenheit und als Beobachtungsplatz. Der Platz dient zudem als Wachposten, denn die Ankunft der Lehrkraft kann hier beobachtet werden.

Die Schüler_innen spielen schließlich regelmäßig geschlechtergetrennt an den Platten im Flurtrakt des 5. Jahrgangs. Während diese Spiele harmonisch verlaufen, entstehen in den geschlechterübergreifenden Spielen oftmals Konflikte, die entlang der Geschlechterkategorie ausgetragen werden. So ist das geschlechtergetrennte Spielen auch häufig Resultat von Aushandlungsprozessen vorhergehender Spiele.

Im gemeinsamen Tischtennispiel zeigt sich bei Schülern und Schülerinnen die Aushandlungspraktik der Teilhabe am Spiel unterschiedlich. Während Schüler ungefragt am Spiel teilnehmen, fragen Schülerinnen die schon bestehende Spielrunde, ob sie mitspielen dürfen und erhalten unterschiedliche Reaktionen je nach Sympathie. Die Schülerinnen reagieren ebenfalls unterschiedlich auf Ablehnung oder Ignoranz der Nachfrage. Das gemeinsame Spiel im Tischtennispiel steht, trotz der auftretenden Konflikte und Aushandlungspraktiken von Teilhabe und Raum, in Kontrast zu sonstigen Spielpraktiken der Fünftklässler_innen, in welchen sich der Zusammenhalt der Schüler_innen gegen Lehrkräfte und gegen ältere Schülerinnen äußert sowie fluide Wechsel von Raum und Spielformen im geschlechterübergreifenden Spiel ohne Konflikte stattfinden.

Auch im Tischtennispiel in Klasse 5a wurden Verbindungen von Körpern, Raum und Dingen als *soziomateriellen Arrangements* festgestellt, die sich in Schüler- und Schülerinnenpraktiken in gendered performances äußern. Während des

Spiels werden Tischtennisplatte, -schläger und die Körper der Schüler und Schülerinnen zur Aufführung von stereotypen Formen von heteronormativer Weiblichkeit bzw. Männlichkeit genutzt. Dies geschieht in der Darstellung von (männlich konnotierter) Coolness von Spielern, die in tanzenden Schritten, einer Tanzperformance ähnelnd, von der Tischtennisplatte weg in den Flur treten, um zu prüfen, ob die Lehrkraft schon auf dem Weg zum Klassenraum ist. Durch Spielerinnen erfolgt dies im Moment des Sieges in körperbetonender Kleidung und popkulturell weiblich markiertem und Weiblichkeit betonendem Tanzstil. Die Ausführung einer coolen Körperpose einer Schülerin erfährt hingegen negative Kommentierung. Die daraufhin erfolgende Solidarisierung unter Schülerinnen mündet in einer Rauferei mit Schülern, die durch den Geschlechterstereotype heranziehenden Ausruf, man ‚schlage keine Mädchen‘, beendet wird. Schüler und Schülerinnen greifen somit in Spielpraktiken auf Geschlechterstereotype und binäre Geschlechtervorstellungen zurück und reproduzieren diese in Aushandlungspraktiken. Die im Zusammenspiel von Körpern, Dingen und Raum stattfindenden *gendered performances* der Schüler_innen äußern sich in Körperbewegungen, Gestik und Tanzschritten in Verbindung mit Ballschlägen, mit Punktsiegen oder Niederlagen, bis zur spielerischen Erprobung legitimer gegenseitiger Anerkennung im Flirt. Als soziomaterielle Geschlechterpraktiken nehmen sie Formen der Aushandlung, Abgrenzung, des Ausschlusses und der Solidarisierungen entlang der binären Geschlechtergrenze ein.

Die materielle Beschaffenheit der Platten sowie ihre Mobilität aufgrund der montierten Rollen führt zu materiellen Verbindungen mit Schüler_innenkörpern. Auch dienen in Spielsituationen Stühle, die entgegen der Sitzrichtung besetzt werden, der optimalen Beobachtungsposition. Brotdosen oder Handflächen werden zu Schlägern umfunktioniert, Kopfnicken und Ballschlagen synchronisiert ausgeführt: Schüler_innenpraktiken weisen so *performances* in Verbindung von Dingen und Körpern auf, die zu Entitäten werden.

Die Ganztagsstruktur, die regelmäßig Mittagspausen enthält, sowie einzelschulspezifische schulstrukturelle Regelungen, wie die Erlaubnis der Nutzung des Klassenraums zur Pausenzeit und das Bereitstellen der Tischtennisplatte im Vorderflur, trägt als schulstrukturelle Rahmung zur Ausführung kollektiver Spielpraktiken und *gendered performances* bei. So sind nicht nur die schulstrukturellen Rahmungselemente von Zeit und Regelungen, sondern ebenso die materielle Ausstattung und die Gestaltung der Räumlichkeiten in Geschlechterpraktiken mitgestaltend.

Soziomaterielle Geschlechterpraktiken und widerständige performances in öffentlichen Arenen

In Kämpfen und Aushandlungen zwischen einzelnen Schüler_innen erfolgen widerständige *performances*, *gendered performances* und *borderwork*, d. h. die

Arbeit an der Geschlechtergrenze, wobei Spiel-Dingen graduelle Relevanz in diesen sozialen Situationen zukommt (Kapitel 6.2.4).

Im Wrestling führen Fünftklässler_innen widerständige performances aus, die sich in der Überschreitung der qua Geschlechterzuordnung jeweils geltenden Normen zeigt (Kapitel 6.2.1). In diesen performances äußert sich Widerstand gegen die situativ bzw. innerhalb des Klassenverbands gültigen Geschlechtergrenzen und -normen. Das anfänglich spielerisch geführte Wrestling entwickelt sich zum körperlich gewaltvollen Kampf, in welchem Grenzüberschreitungen anhand des zentralen Dings des Kinderfotos von Emil sowie anhand Sprache im Ausruf Ronjas und Körperlichkeit im Schlagen Emils erfolgen.

In der Szene äußern sich die Status- und Geschlechterpositionen der beiden Kämpfenden eindrücklich: Ronjas verletzender Sprechakt als Ausdruck symbolischer Gewalt, ihr unfairer Kampfstil und ihre aggressiven Kampfmittel werden vom Publikum, den anwesenden Mitschüler_innen, anerkannt. Ihr gelingt die Anerkennung und Stabilisierung ihres hohen sozialen Status im Klassenverband. Ihre Grenzüberschreitung im Ergreifen des intimen Privatbesitzes Emils und das Vorführen Emils durch ihren doppeldeutigen Ausruf verweisen auf die Wirkmächtigkeit von Sprache, die als Medium symbolischer Gewalt dient. Emils anfängliche Unterwerfungsgeste fungiert als symbolische Gabe in der Hoffnung auf Kapitalausbau und Statussteigerung. Eine Kapitalanhäufung misslingt, eine Statussteigerung tritt nicht ein, denn Ronja kann ihren sozialen Status trotz Grenzüberschreitungen sichern, während Emil aus dem späteren körperlichen Kampf trotz seiner körperlichen Überlegenheit nicht als Sieger hervorgeht.

Die Szene als unterhaltende Aufführung im Stil einer Wrestling-*Show* gelingt auch durch die vorliegenden materiellen Dimensionen von Zeit (Tag der Zeugnisvergabe), Raum (zuvor zum Frühstücksbankett umfunktionierter Klassenraum) und Ding (Foto) sowie im Umfunktionieren des Klassenraums zur Arena mit Raumecken für Kampf und Erholung, Banden (Tische), Publikumslogen (umfunktionierte Drehstühle), Plätzen zweiter Reihe (Wandregal, Tische) und Requisiten (Regalbrett) und schließlich durch die Körper der Mitschüler_innen als Publikum. Der Klassenraum wird somit im *doing space* zur Arena umfunktioniert. Die Sprechakte und Körperpraktiken der beiden Kämpfenden, ferner des Publikums, wie z. B. das Wedeln des Regalbretts durch Zuschauerin Delia, sind zudem zentral in der Aufführung der Aushandlungspraktik in widerständigen performances in der Wrestling-*Show*. Das zentrale Requisit Foto lässt die *Show* zum ernsthaften Kampf werden, denn das Foto ist entscheidend zur Grenzüberschreitung durch die Inbesitznahme und den durch das Foto möglich werdenden Ausruf Ronjas, in welchem Emils jüngeres Ich öffentlich beurteilt wird.

Die Materialität der anfänglichen *Show* und späteren Kampfszene ist somit zentral, denn materielle Aspekte werden in Gestalt von Requisiten entscheidend in Aufführung und Austragung des Kampfes eingesetzt. Auf diese Art und Weise

sind sie an widerständigen performances beteiligt und in materiellen Verbindungen in widerständigen performances vorzufinden. Dieser Widerstand richtet sich gegen die gegebenen Geschlechtergrenzen und normativen Geschlechtervorstellungen innerhalb des Klassenverbands, so etwa in den unfairen Kampfmiteln sowie den verbalen und körperlichen Angriffen Ronjas und im körperlichen Angriff Emils. Diese widerständigen performances als Aushandlungspraktik von Geschlecht stehen den im Klassenverband sonst vorherrschenden Mustern, geschlechterstereotyper Männlichkeit und Weiblichkeit entgegen, denn weibliche Unterlegenheit und männliche Überlegenheit werden hier von beiden Kämpfenden aufgehoben und ausgehandelt in Verbindung zu sozialem Status und Materialität.

Das Schülerspiel Heiße-Spiel fungiert in Klasse 9b als geschlechterseparierendes wie -separiertes Spiel, welches in gendered performances der Aufführung von Männlichkeit dient. Im Heiße-Spiel mit der Ukulele (Kapitel 6.2.2) sowie mit dem Pappbecher (Kapitel 6.2.3) wird *borderwork* von Schüler_innen vollzogen, jedoch jeweils unterschiedlich in der Verbindung von Materialität zu Geschlecht und sozialem Status.

Das Risiko-Ding Ukulele lässt das Spiel zum Kampf um vergeschlechtlichte Macht zwischen Naila und Finn als Schüler_innen mit sehr hohem sozialem Status im Klassenverband werden. Die Ukulele wird in ihrer exklusiven Materialität zum Risiko-Ding und ermöglicht den Einsatz von symbolischer Gewalt durch Finn gegen Naila sowie die gendered performances der Schüler und spezifisch von Finn im späteren Machtkampf als Ausdruck von an hegemonialer Männlichkeit orientierter Männlichkeit. Diese Form von Männlichkeit wird hier zur Stabilisierung von sozialem Kapital und der Demonstration von Macht von Finn genutzt, der im Klassenverband als ‚big boss‘ (vgl. Kapitel 4.2.3) und Führungsfigur gilt und die Schülergruppe auch in dieser Spielsituation leitet. Das Heiße-Spiel wird dabei anhand der Materialität der Ukulele zum Höchststrisiko-Spiel und ermöglicht die Vorführung Nailas, indem das Risiko-Ding Ukulele eine gebrechliche und ungünstige Beschaffenheit sowie im situativen Einsatz des Spiels den Status von exklusivem, teurem Privatbesitz vorweist. Die Exponiertheit des Klassenraums und die Körper der Schüler, die gleichzeitig sportliche Fertigkeiten und Lässigkeit aufführen, tragen zur Ausübung des Risiko-Spiels bei.

Prioritäre Bedeutung nimmt die Geschlechterzugehörigkeit im Machtkampf zwischen Naila und Finn ein: Die Solidarität der Schüler erschließt sich anhand des Konzepts hegemonialer Männlichkeit (vgl. Kapitel 2.1), dessen Formen und Muster sich hier in der Spieldynamik der Schüler und deren Verbündung als Schülergruppe gegen Naila äußern und Finns gendered performance dienen. Denn im Angriff der Schülerin mit sehr hohem sozialem Status und sportlichen Fertigkeiten nutzt Finn die Geschlechterzugehörigkeit Nailas, die sie in Opposition zur Spielergruppe im geschlechterseparierten Heiße-Spiel setzt. Relevant

sind ebenso die soziale Ordnung und die Positionierungen im sozialen Raum, die das Spiel und den Machtkampf im Klassenverband der 9b derart ermöglichen und zur Wahrung der sozialen Geschlechterordnung im Klassenverband und zur Stabilisierung vergeschlechtlichter Positionen führen.

Schließlich findet die Arbeit an der Geschlechtergrenze bzw. des *borderwork* nicht nur durch Finn und Naila, sondern ebenfalls durch Noah in dieser Situation statt. Noah ignoriert zu Anfang der Szene den verbalen Angriff Rheas, die die Rangfolge der Schüler und Finns Führungsanspruch thematisiert, und handelt damit an der Grenze (legitimer, anerkannter) Männlichkeit. Naila hält ebenso die Grenze ein, indem sie verbal Empörung äußert, statt in einen körperlichen Kampf zu gehen. Finns Provokation fordert Naila zum körperlichen Kampf und somit zur Grenzüberschreitung auf, Finn selbst hingegen hält in der Provokation die Grenze ein und ist dabei durch die Komplizenschaft der Schüler abgesichert.

Im Heiße-Spiel mit Pappbecher hingegen findet *borderwork* als *Grenzöffnung* von Schülern für eine (bestimmte) Schülerin mit hohem sozialem Status statt. Das *Arrangement der Geschlechter* in dieser Spielsituation ist körperlich-räumlicher Art: Schüler nehmen die Raummitte ein und Schülerinnen weichen für ihre Unterhaltung auf das Raumende nahe der Türe aus. Sie nehmen damit zwar nicht die Raummitte ein, blockieren jedoch einen wichtigen Raumteil. Während die Schüler körperliche Fertigkeiten in Körperbewegungen von Lässigkeit, Dynamik und Agilität äußern, führen die Schülerinnen Konversation als Form der Peergroup-Bildung. Raum und Körper werden hier geschlechterseparierend eingesetzt in Schüler_innenpraktiken. Das Heiße-Spiel als Variante des Hacky-Sack-Spiels fungiert als männlich dominiertes und Geschlechterstereotype stabilisierendes Spiel, im Spiel äußern sich verkörperte Geschlechterpraktiken im „bodily knowledge“ (Wacquant 2005: 454), während die Schülerinnen Sprache statt Körper als Kommunikationsmittel nutzen.

Die Materialität des Bechers ist für die Nutzung als Ballspiel-Ding von Vorteil: Das leichte Gewicht und die Beschaffenheit aus Pappe lassen den Becher gut „werfbar“ und unzerbrechlich werden, was Schüler Finn durch das Zusammenkleben von Plastikdeckel und Pappbecher verstärkt. So wird der Pappbecher zum robusten Spiel-Ding umfunktioniert, welches zudem günstig und leicht zu ersetzen ist durch den Erwerb am Schulkiosk. Im Vergleich zum Hacky-Sack-Spiel – mit einem kleinen granulatbefüllten Stoffball – führt der Einsatz des Pappbechers zu einer Geschwindigkeitssteigerung im Spiel.

In der Spielsituation wird die Geschlechtergrenze verbal durch die formulierte Einladung als auch physisch durch das Öffnen des Spielkreises zu Rhea in Körperbewegungen der Spieler geöffnet. Rheas praktischer Sinn lässt sie im Rahmen der im Klassenverband legitimen Geschlechterordnung handeln und trotz ihres deutlichen Zögerns, was die Anziehungskraft der Einladung ausdrückt, auf ihren Platz zurückgehen. Der Moment der Grenzarbeit äußert sich im körperlichen Sprechen Rheas in ihrer Körperhaltung, Gestik und Mimik als verkörpertes Verstehen.

In der Grenzschießung durch Rhea äußert sich die eigene Unterwerfung und die Anerkennung symbolischer Macht (vgl. Bourdieu 2017: 74): Dem Kreislauf sozialer Magie wird gefolgt, indem Rhea bestimmte, im Klassenverband anerkannte Geschlechternormen einhält und entsprechend ihrer sozialen Positionierung, als Schülerin mit hohem Sozialstatus, handelt und den zugewiesenen Platz annimmt. Diese performative Praktik hat somit stabilisierende Funktion hinsichtlich der vorherrschenden Geschlechternorm des Schülerspiels Heiße-Spiel. So wird das Heiße-Spiel als geschlechtersepariertes Spiel fortgesetzt, die performances der Schüler als Männlichkeitsperformance weitergeführt.

Die Einhaltung der Geschlechtergrenze erfolgt im Freizeitspiel innerhalb des schulischen Ganztagssetting und verweist auf Entgrenzungsprozesse von Schule zu Freizeit sowie die Relevanz, die der Geschlechterkategorie zur Orientierung in Freizeitphasen der Schüler_innen, stärker als in Unterrichtszeiten, zukommt. Die Ganztagschule nimmt entscheidende Position für die Geschlechtersozialisation ein, denn besonders Schüler_innenpraktiken abseits des Unterrichts sind von gesellschaftlichen wie schulischen Geschlechternormen und der vorherrschenden Geschlechterordnung geprägt. In Spielsituationen des Heiße-Spiels werden Geschlechternormen und die binäre Geschlechterordnung stabilisiert. Zudem wird die Relevanz der ganztägigen Schulstruktur von verlängerten und vermehrten gemeinsamen Freizeitphasen deutlich, in welchen Schüler_innen in Klassenverbänden und schulinternen Peer Groups bis zum Spätnachmittag Zeit verbringen.⁹⁷ Offen bleibt, inwiefern Schüler_innen der Klasse 9b außerhalb der Schule geschlechterseparierten Spielen nachgehen.⁹⁸ *Borderwork* findet in der Spielsituation mit dem Pappbecher jedoch explizit in einer Freizeitphase im Schulalltag statt, was auf die zunehmende Aufhebung der Trennung von Schule zum Freizeitleben der Schüler_innen verweist.

Der soziomaterielle Vergleich der Szenen Wrestling, Ukulele und Pappbecher bestätigt die graduelle Relevanz der Dinge in Geschlechterpraktiken der Schüler_innen in öffentlichen Arenen. Dinge sind graduell unterschiedlich beteiligt am Vollzug der Wirklichkeit als Aushandlung in ein bestimmtes Geschlechterverhältnis. Sie nehmen Bedeutung ein innerhalb soziomaterieller Geschlechterpraktiken. So ist das Kinderfoto Emils in der Wrestling-Szene durch seinen Status des Privatbesitzes, die ihm eigene Intimität und die exklusive Verfügbarkeit gekennzeichnet. Diese Materialität des Fotos trägt wesentlich zur symbolischen Gewalt in der Vorführung Emils bei. Sowohl die Ukulele als auch

97 So weist Thorne in ihrer Studie auf entgegengesetzte Resultate des vermehrten Spiels zwischen Schülern und Schülerinnen nach dem Unterricht, während sie in der Schule, auf dem Pausenhof sowie in den Mittagspausen geschlechtergetrennt spielen (vgl. Thorne 1993: 50).

98 Die Aussagen der Schüler_innen verweisen jedoch auf deren begrenzte Zeit nach einem Ganztagschultag sowie auf die Bedeutung von Freund_innenschaften innerhalb der Schulzeit (vgl. Kapitel 4.1).

der Pappbecher sind als Ballspiel-Dinge beteiligt an der Reproduktion bzw. Stabilisierung von Geschlechternormen, indem sie situativ symbolische, statt rein technische Artefakte sind in der Aushebung ihrer gesellschaftlichen Funktionszuweisen als Trinkgefäß bzw. Musikinstrument. Sie tragen bei zu gendered performances von Schülern im Heiße-Spiel, zur Öffnung der Geschlechtergrenze, zur Überschreitung von Geschlechternormen des Klassenverbands sowie zur Stabilisierung der vergeschlechtlichen Status innerhalb des Klassenverbands.

Zudem wird der Klassenraum im spacing-Prozess nicht unabhängig von der Kapitalausstattung der Schüler_innen genutzt: So erfolgt die Positionierung im Klassenverband im Zusammenspiel von Geschlecht sowie sozialem Status, die mitentscheidet über die Raumnutzung und -positionierung, wie etwa der Vorführung Emils und das Durchschreiten der Kampfarena Klassenraum durch Ronja und dem souveränen Rückzug Nailas.

Relevanz kommt schließlich auch der zeitlichen Dimension in den Szenen Ukulele und Wrestling zu: Die Klassenraumatmosfera ist angespannt aufgrund geäußerter Sticheleien und Konkurrenzfragen in Klasse 9b vor dem Heiße-Spiel mit Ukulele bzw. aufgrund der nahenden Zeugnisvergabe und der Verabschiedung in die Sommerferien sowie der räumlichen Umordnung des Klassenraums in Klasse 5a vor der Wrestling-Show.

Mit Blick auf die spezifische Verflechtung von Geschlecht und sozialem Status erfolgt das soziomaterielle Zusammenspiel in den Schüler_innenpraktiken spezifisch innerhalb ihres Klassenverbands und ihrer Geschlechterzugehörigkeit. Diese Verflechtung von Geschlecht und sozialem Status ist in Klasse 5a weniger verfestigt, denn sowohl Emil als auch Ronja überschreiten in der dargelegten Szene vorherrschende Geschlechtergrenzen. In Klasse 9b fällt hingegen auf, dass Finn die Geschlechtergrenze gegen Naila nutzt. Rhea und Naila handeln im Rahmen der vorherrschenden Geschlechtergrenzen. Ronja nutzt jedoch ebenso vorherrschende Geschlechtervorstellungen einer heterosexuellen Geschlechterordnung im doppeldeutigen Urteil über Emils Äußeres als Form symbolischer Gewalt: Bestimmte, nämlich überwiegend mit hohem sozialen Status ausgestattete Schüler_innen führen Geschlechteraushandlungen in öffentlichen Arenen auf. In der Verbindung zu materiellen Faktoren erfolgen sie als *soziomaterielle Arrangements* in soziomateriellen Geschlechterpraktiken. Dabei nehmen Dinge als Ko-Akteure sozialer Situationen teil, indem sie situativ eingesetzt werden und ihnen Bedeutung verliehen wird. Das Verhältnis von Situiertheit und Ding-Eigenschaft ist in den Szenen graduell unterschiedlich, sie sind jedoch alle ihrem eigentlichen Gebrauch bzw. ihrer schulisch-didaktischen (Ukulele) und alltäglich-praktischen (Pappbecher, Foto) Funktion enthoben. Sie dienen in der Umfunktionierung durch Schüler_innen den neu ausgewählten Gebrauchsweisen und tragen in dieser Umfunktionierung zur Aushandlung von Geschlecht bei. Zum Einsatz kommen sie in Geschlechterpraktiken in wi-

derständigen performances, gendered performances und im *borderwork* im Zusammenspiel von Raum, Körpern und Dingen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass Aushandlungspraktiken von Geschlecht nicht nur unterschiedliche Formen aufweisen, sondern zudem materielle Faktoren unterschiedlich gelagert und an Praktiken beteiligt sind. So liegen gendered performances in kollektiven Spielpraktiken vor und werden dort in Gruppengeschehen (Kapitel 6.1) aufgeführt, während widerständige performances in öffentlichen Arenen als Aushandlungen bzw. Kämpfe zwischen einzelnen Schüler_innen erfolgen (Kapitel 6.2). Materielle Aspekte sind von gradueller Relevanz in *soziomateriellen Arrangements* (Kapitel 6.1) und in soziomateriellen Geschlechterpraktiken (Kapitel 6.2): Dinge, Körper, Raum und Zeit haben als materielle Entität Anteil an Geschlechterpraktiken und Potenzial zur Modifikation, Subversion, Überschreitung und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen.

Kapitel 7

Verdeckter Widerstand gegen heteronormative Zuschreibungen

In diesem Kapitel werden Aushandlungen in Form des verdeckten, weniger exponierten Widerstands gegen heteronormative Geschlechternormen aufgezeigt. Schüler_innen handeln in diesen sozialen Situationen das Einordnen sowie das Verweigern dieser Einordnung in ein an der Schule und im Klassenverband herrschendes Geschlechterverhältnis aus.

Diese Form von Geschlechteraushandlung liegt ausschließlich in Klasse 9b vor, während in Klasse 5a vielmehr direkt-konfrontative, öffentliche und laute Aushandlungen um Geschlechtergerechtigkeit stattfinden denn weniger exponierte Formen der Aushandlung um geschlechtliche (heteronormative) Zugehörigkeit. Der Altersunterschied der Zehn- bis Elfjährigen zu den 14- bis 16-Jährigen ist dabei ein miteinzubeziehender Faktor, denn Adoleszenzforschungen unterscheiden diese beiden Altersphasen der Fünft- und Neuntklässler_innen: Während in Ersterer Konstruktionsprozesse über Praktiken von Kind-Sein im Übergang zum Jugendlich-Sein beginnen, sind in Letzterer Praktiken des Jugendlich-Seins in vollem Gange und allgegenwärtig. Beide Phasen gelten altersübergreifend als Phase des Einübens einer angemessenen (heteronormativen) sexuellen Praxis und als „*psychosozialer Möglichkeitsraum*“ (King 2004: 39) der Aushandlung von Geschlecht und Begehren.⁹⁹

In den folgenden Szenenanalysen wird daran anknüpfend dargelegt, wie Geschlecht in Form des verdeckten Widerstands in Geschlechterpraktiken der Klasse 9b ausgehandelt wird, während in Klasse 5a konfrontative Formen der Aushandlung von Geschlecht erfolgen. Materielle Aspekte werden auch in diesen Szenen analytisch herausgearbeitet und die Sozio-Materialität (vgl. Kapitel 2.2) dieser Formen von Geschlechterpraktiken herausgestellt. Einerseits fällt die häufige Verbindung von sportiven Praktiken zu Heteronormativität im Zuge von Geschlechterpraktiken verdeckten Widerstands auf (Kapitel 7.1). Andererseits erfolgt diese Form der Geschlechterpraktik häufig in Positionierungen zu Homosexualität und der sprachlichen Markierungspraxis von Sexualität (Kapitel 7.2).

99 Zum adoleszenten Möglichkeitsraum vgl. King 2004, zum doing adolescence vgl. Breitenbach 2000, zu Geschlecht und Jugend vgl. zum Überblick Ecarius et al. 2011.

7.1 Sportive Praktiken im heteronormativen Einsatz

Sport als Unterrichtsfach zeichnet sich durch seine Körperbezogenheit aus. Dabei ist die Verkörperung von Geschlecht mit Körperbezogenheit verknüpft. Inzwischen ist der Komplex Sportunterricht und Geschlecht eingehend vor allem hinsichtlich didaktischer und erzieherischer Anforderungen untersucht worden (vgl. exemplarisch Gieß-Stüber/Sobiech 2017). Für die vorliegende Arbeit sind Sozialisationsaspekte der Schüler_innen während des Sportunterrichts von Interesse. Schüler_innenpraktiken in ihrer materiellen Spezifik im sportiven Setting geben Auskunft über diese Sozialisationsaspekte, indem sowohl die materielle Ausstattung des Settings als auch die Körper der Schüler_innen selbst in den Vordergrund rücken (vgl. Wenzel 2001: 53 ff.; Schüle 2020: 60 ff.). Analysiert werden deshalb materielle Dimensionen von Geschlechterpraktiken im Sportunterricht als besonders körperbezogenes Unterrichtsfach. Der Materialkorpus verweist nicht nur auf Bälle und Ballsport in ihrer herausgehobenen Bedeutung innerhalb dieses schulischen Settings, sondern ebenso auf weitere Sportgeräte und vergeschlechtlichte Körperpraktiken: Dinge wie Körper sind in ihrer Materialität in Aushandlungspraktiken im heteronormativen Einsatz.

Streetball als sportive Jugendkultur

Navid und Patrick funktionieren in dieser Sportstunde einen Fußball zum Basketball um, um ihrem Lieblingsspiel nachzugehen, das beide auch in ihrer Freizeit und Navid zudem im Verein spielen:

In dieser Doppelstunde Sport des Wahlpflichtkurses im 9. Jahrgang üben die Schüler_innen Torschießen und, in Kleingruppen mit mindestens einem Fußball ausgestattet, kleine Ballübungen mit dem Fußball. Aus der Klasse 9b sind Lilo, die heute nicht mitspielt, Karina, Navid und Patrick in diesem Kurs. Lehrer Thore ruft nach dieser Aufwärmphase die Schüler_innen zur Sitzecke, einige zusammengestellte Holzbänke, in der Sporthalle zusammen. Schon während der Aufwärmphase und auch jetzt spielen Navid und Patrick mit Fußbällen Basketball auf einen der Basketballkörbe in der Halle. Sie nutzen den hinteren Basketballkorb mit ihren Fußbällen und sind so vertieft, dass sie ein zweites Mal zur Gruppe gerufen werden müssen. Schließlich üben alle hintereinander in Zweierteams Torschüsse. Thore steht abwechselnd an der Seite des Feldes oder am Tor. Während des Wartens nutzt Navid den Fußball als Basketball trippelnd, nach dem geforderten Torschussversuch auf dem Weg zurück zur Warteschlange wirft er den Ball zum Basketballkorb und versucht einen Korbwurf.

Im Gegensatz zum Fußball sind Navid und Patrick im Basketball Profis. Die beiden Schüler sind in diesem klassenübergreifenden Kurs zudem die einzigen

Schüler aus ihrem Klassenverband und miteinander befreundet. Über das veränderte Ballspielen grenzen sie sich von den fußballspielenden Mitschüler_innen ab. Basketball erscheint hier als Zufluchtsort, in welchem sie über Erfahrungen und zahlreiche Vorkenntnisse verfügen und sich dementsprechend sicher bewegen können. Der Sportlehrer muss sie schließlich explizit zur Großgruppe hinzurufen, so vertieft scheinen sie in das Basketballspiel zu sein, was sie gegenüber dem Unterrichtsgeschehen und der Anweisungen gleichgültig und ignorant werden lässt.

Navid spielt auch während der vom Lehrer angewiesenen Aufgabe des Fußballtorschusses zwischen den zu erbringenden Torschüssen weiter Basketball. Es scheint, als nutze er jede sich bietende, räumliche, zeitliche wie dingliche Gelegenheit, Basketballkörbe zu versuchen und diesem Ballsport nachzugehen. So kann er einerseits seine Ballfertigkeiten und Spielkompetenzen präsentieren, andererseits führt er gleichzeitig das *doing pupil* und eine Form widerständiger, jedoch im Rahmen der Sportstunde bei Thore von diesem legitimierte Spielpraktik auf: Er kommt zwar den Anweisungen des Torschussübens nach, jedoch erst nach mehrmaligem Bitten, zur Großgruppe hinzuzukommen. Den Unterrichtsverlauf oder das Handeln der Mitschüler_innen stört er durch dieses Spiel jedoch nicht. So erfährt Navid schließlich auch keine Maßregelung seitens der Lehrkraft, sein Tun scheint innerhalb der unterrichtlich angemessenen Verhaltensanforderung zu liegen und die Erwartung zu erfüllen.

Für die anschließenden Übungen des Kopfballs und der Ballannahme mit der Brust formieren sich von den vier mitspielenden Schülerinnen des Kurses drei zu einer Kleingruppe. Das Zusammenkommen in der geschlechterhomo-genen Spielgruppe erfolgt ohne Absprache und stumm:

Die Schüler_innen üben anschließend Kopfball und die Technik der Ballannahme mit der Brust. Wer noch nicht so sicher in letzterem ist, übt in der Kleingruppe, ansonsten werden über die Halle verteilt Kopfbälle ins Tor geübt. Thore schießt den Schüler_innen die Bälle für die Kopfbälle aufs Tor zu. Karina und die Mitschülerinnen Severine und Tania der Parallelklasse gehen nun in eine Ecke. Sie üben erst vorsichtig Kopfbälle, danach zaghaft die Ballannahme mit der Brust. Dazu wirft Tania den Ball jeweils eine der beiden Mitschülerinnen zu. Die drei Schülerinnen scheinen Spaß zu haben, sie probieren sich freudig und gleichzeitig konzentriert aus, lachen während des Spiels und wirken mit ihren hochgezogenen Augenbrauen und überraschtem Gesichtsausdruck fast erstaunt, wenn sie einen Ballwurf erfolgreich mit der Brust annehmen.

Navid und Patrick spielen nicht in der die Torschüsse übenden Großgruppe mit, der allmählich alle anderen Schüler_innen bis auf die drei Schülerinnen angehören. Die beiden spielen zu zweit mit eigenem Ball und unterhalten sich dabei, dann nähern sie sich der Schülerinnengruppe.

Die Schülerinnen spielen begeistert. Im Sinne des *doing pupil* erfüllen sie die Unterrichtsaufgabe und nehmen dabei die Positionen von Werferin und übender Spielerin ein. Navid und Patrick spielen abermals im Team und grenzen sich im Verlauf des Anwachsens der Großgruppe von anderen Schülern ab, indem sie im Tandemspiel verbleiben. Schließlich interessieren sie sich für das Spiel der drei Schülerinnen und nähern sich diesen. Ihr anfängliches stummes Zuschauen erfolgt aufmerksam, als studierten sie die ausgeführten Körperbewegungen der übenden Spielerinnen ausführlich, um sie darin kurze Zeit später zu verbessern:

Patrick und Navid schauen den Schülerinnen aufmerksam zu und erklären ihnen die korrekte Ballannahme mit der Brust. Navid gibt ihnen verbal und gestisch Tipps und Anweisungen, wie sie den Oberkörper halten sollen. Die Schülerinnen schauen Navid in seinen ausführenden Erklärungen zu und probieren diese schließlich aus. Nach einigen Minuten spielen sie kurz zu fünft, indem die Werferin Tania nun auch Patrick und Navid den Ball zur Brustannahme zuwirft, die den Ball dann ebenso den beiden anderen Schülerinnen Karina und Severine zuwerfen. Navid möchte nach einigen Würfen nun Tania den Ball zum Kopfball oder zur Brustannahme zuwerfen. Sie verneint jedoch und bleibt dabei hartnäckig, trotz Navids wiederholtem Nachfragen. Karina und Severine probieren weitere Ballannahmen aus, sie lachen und sehen nach jedem Wurf weiterhin etwas erstaunt aus, als sei dies neu und aufregend für sie. Dann spielen Navid und Patrick wieder zu zweit, teilweise auf den Basketballkorb. FP_2017_03_22

Nach einigen Augenblicken der Beobachtung erklären Navid und Patrick den Schülerinnen, wie sie bestimmte Körperbewegungen zur Verbesserung der Ballannahme ausführen können. Die Spielerinnen nehmen die ungefragten Tipps auf und führen die Übungen dementsprechend aus. Tania bleibt bei ihrer Ablehnung, die sie verbal wie gestisch durch Kopfschütteln auf Navids wiederholte Nachfragen hin ausdrückt. Navid und Patrick scheinen schließlich das Interesse an der Gruppe zu verlieren und wenden sich dem zuvor schon gespielten Spiel im Tandem, nun auch auf den Basketballkorb, zu. Die Schülerinnen spielen wie zuvor begeistert weiter, das Mitspielen von Navid und Patrick in ihrer Spielgruppe scheint eine kurze Episode der veränderten Spielkonstellation darzustellen, die keines Kommentares bedarf.

Navid und Patrick gelingt es in dieser Szene auf zweierlei Art, ihre Ballfertigkeiten außerhalb des *doing pupil* zu präsentieren. Zum einen vollziehen sie dies durch die Abgrenzung von den fußballspielenden Mitschülern, die teilweise über bessere Ballfertigkeiten in Torschüssen und Ballannahme verfügen. Sie nutzen den Ball umfunktionierend in demjenigen Ballspiel, in welchem sie über hohe Kompetenzen verfügen, dem Basketballspiel. Weniger ausgeprägte Fertigkeiten des Fußballspiels können sie somit über das Basketballspiel verdecken. Die Möglichkeit, das Fußballspiel ausgiebig zu üben und sich darin zu verbessern, verfolgen die beiden nicht.

Aus Perspektive der Jugendkultur- und -szeneforschung steht dabei das Basketballspiel dem Fußballspiel, wenn nicht konträr, so doch stark gegenüber: Fußball gilt als Breiten- und Massensport mit Entstehungshintergrund in der *weißen* Arbeiterkultur, während Basketball und das daraus entstandene, vereinfacht abgewandelte Streetball im Rahmen der Kämpfe und Proteste gegen Rassismus und als Ausdruck afro-amerikanischer Kultur bis hin zum inzwischen *weißen* distinkten, legitimierten schwarzen Basketballstil eingeordnet werden kann (vgl. Wenzel 2001: 73 ff.). Das Verständnis von Basketball als „wichtige Artikulationsmöglichkeit für die ‚black community‘“ (Wenzel 2001: 83) im Lichte seiner historischen Genese sollte denn auch in der jugendkulturellen Forschungsperspektive innerhalb der Spielpraktiken von Schüler_innen berücksichtigt werden. So wird das dem Basketball entstammende, männlich dominierte Streetball, welches hier von Patrick und Navid ausgeübt wird, auch als distinktive Möglichkeit von Jugendlichen gegenüber traditionellen Vereinssportarten, wie eben jener des Fußballs, verstanden. Als Abgrenzungsstrategie findet es Eingang in Jugendkulturforschungen (vgl. Wenzel 2001: 56 ff.; 89). In diesem Rahmen ist das Spielen Navids und Patricks (auch) als quasi gegenkulturelle Spielpraktik zu verstehen, in welcher sie sich der in der Unterrichtsstunde vorgegebenen Aufgabe entziehen und anhand der weniger formalisierten, individuellen Spielpraktiken von Basketball und Streetball ihre körperlichen Ballfähigkeiten, noch dazu unter erschwerten Bedingungen des umfunktionierten Fußballs zum Basketball, präsentieren. Abgrenzung gelingt ihnen hier bei gleichzeitiger Kompetenzdarstellung über Sportpraktiken, die jugendkulturelle Gegenkultur weitaus stärker vertritt als das von allen anderen Schüler_innen im doing pupil ausgeübte Fußballspiel.

So liegen auch bei Navid und Patrick Körper- und Spielpraktiken des Streetball als „Stilisierung des Körpers“ (Wenzel 2001: 136) vor: Die beiden verkörpern eine in der Jugendkultur des Streetball geforderte Coolness, die sich in distanzierenden, kontrollierten Körperbewegungen, Gestik und Mimik sowie hervorgehobener Leichtigkeit im Spiel ausdrücken und als Form „maskuliner Jugendkultur“ (Wenzel 2001: 138) manifestiert. Die Körperpraktiken der beiden Schüler stehen im Kontrast zu denjenigen ihrer Mitschüler_innen, die konzentriert und sichtbar angestrengt bestimmte Bewegungsabläufe üben.

Zudem gelingt Patrick und Navid die Präsentation eigener Fertigkeiten, indem sie sich gegenüber den Schülerinnen in eine wissende und unterstützende Position begeben. Die Schülerinnen präsentieren im Üben selbst und im Verharren in dieser Übungsgruppe die Verbesserungs- und Ausbaufähigkeit ihrer Kompetenzen und legen diese somit offen. Patrick und Navid, die selbst mittelmäßige Fußballspieler sind, messen sich jedoch nicht mit den Schülern in der Großgruppe und verharren nicht im Tandem. Stattdessen überdecken sie eigene verbesserungsdürftige Kompetenzen, indem sie den Schülerinnen ungefragt Hinweise zur Verbesserung des Ballspiels geben. Ihre eigenen Inkompetenzen

geraten somit in den Hintergrund. Mögliche Defizite bleiben so unverhandelt und verdeckt, denn sie setzen sich, bis zur expliziten Aufforderung Thores, keinerlei Beurteilung aus. Die ungefragte Hilfeleistung wird nicht in Frage gestellt, sondern konstruktiv aufgenommen, was auch auf die allgemeine klassenkameradschaftliche, hilfsbereite Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern hinweist.

Die aufgeführten verkörperten Geschlechterpraktiken erfolgen vor dem Hintergrund des körperbezogenen Sportunterrichts, in welchem geschlechterpolarisierende Körperbilder durch historisch verankerte wie aktuelle geschlechterdifferenzierende Strukturen reproduziert werden (vgl. Gieß-Stüber 2009: 37 f.; Gieß-Stüber/Sobiech 2017: 271 ff.). Die Schüler beobachten, beurteilen und beraten die Schülerinnen ungefragt bezüglich ihrer sportlichen Leistungen. Dies ist zwar als zuvorkommende Geste der Unterstützung einzuordnen, verweist jedoch auch auf die Urteilsbildung der Hilfsbedürftigkeit bei gleichzeitiger Selbstermächtigung als Helfender. Diese Praxis ist in anderen Unterrichtsfächern nicht auf diese Weise zu beobachten, dort helfen sich Schüler_innen gegenseitig nach explizitem Erfragen von Hilfe.

Diese Unterstützung in Unterrichtsfächern kann generell zur Steigerung von sozialem Kapital führen. In der beschriebenen Situation erfolgt durch die ungefragte Hilfestellung von Navid und Patrick als sportlich erfahrene, wissende und hilfsbereite Schüler sowohl die Ausführung von *doing pupil* als auch von *doing gender*. Tania verwehrt Navids drängende Aufforderung der Ballannahme verbal und in ihrer Körperhaltung. Ihr beständiges Verneinen ist eine Form der Zurückweisung des Hilfsangebots Navids und widerständige Form in dieser vergeschlechtlichten Aushandlungspraktik. Das *Mansplaining* Navids funktioniert nur bis zu dieser Grenze.¹⁰⁰

Darüber hinaus ist die Verbindung von gegenkultureller maskuliner Sportpraktik des Streetball mit dieser Form der ungefragten Unterstützung von Schülerinnen hinsichtlich der Verflechtung mit den sozialen Positionierungen der Schüler_innen (der Klasse 9b) von Interesse.¹⁰¹ So wird Karinas Akzeptanz der Erklärungen Navids und Patricks vor dem Hintergrund Karinas eigener

100 *Mansplaining* bezeichnet das ungefragte, herablassende Erklären diverser Dinge von Männern gegenüber Frauen, die diese Dinge schon wissen oder selbst Expertinnen diesbezüglich sind. Der Begriff geht zurück auf Rebecca Solnit in ihrem Essay „Men Explain Things to Me“ (2008). In diesem beschreibt sie mit *Mansplaining* die Situation, in welcher ihr ein Mann ihr eigenes Werk erklärte, obwohl sie mehrmals sagte, sie sei die Autorin des Werkes.

101 Die sozialen Positionierungen von Schüler_innen der Parallelklassen, die Teil der Beobachtungsszene in diesem klassenverbandsübergreifenden Wahlpflichtkurs sind, kann aufgrund mangelnder Fülle und Dichte an auf diese Schüler_innen fokussiertes Datenmaterial nicht erfolgen.

Position als gute und sportbegeisterte, jedoch mit niedrigem sozialem Status und in einer Außenseiterposition versehene Schülerin nachvollziehbar. Denn für Karina ist es in der sozial niedrigeren Position von Vorteil, die Hilfe der Schüler anzunehmen und deren Gunst zu erlangen. Ihre Akzeptanz muss nicht unbedingt ausschließlich dem Ziel ihrer eigenen körperlichen Verbesserung dienen, sondern kann ebenso durch die alltägliche Gewohnheit von Mansplaining begünstigt sein.

Patrick und Navid verbringen ihre Pausen oftmals gemeinsam und in der Sporthalle. Beide verfügen über einen hohen sozialen Status innerhalb des Klassenverbands, welchen sie jedoch recht unterschiedlich in ihrem Handeln und in Schüler_innenpraktiken ausfüllen. Im Gegensatz zu Patrick, der im Schulalltag innerhalb des Klassenverbands des Öfteren in körperlich ausufernden Raufereien mit Schüler_innen und als Unterhalter auftritt, ist Navids Auftreten stets von betonter körperlicher Lässigkeit und Körperkontrolle geprägt. Navids Kleidungsstil weiter, zu groß wirkender T-Shirts und Pullover sind zudem als Element der Hip-Hop-Kultur zuzuordnen. Die Körper- und Sprachpraktiken der beiden Schüler äußern sich vielmehr in ihrer Unterschiedlichkeit denn Gemeinsamkeit.

So sind aus intersektionaler Forschungsperspektive und unter Berücksichtigung der aufgeführten jugendkulturellen Elemente von Basketball und Streetball die Positionen von Patrick als *weißem* und Navid als nicht-*weißem* Schüler¹⁰² von Bedeutung. Diese finden hier, wie auch in weiteren Szenen, Ausdruck in Navids und Patricks Körper- und Sportpraktiken von Coolness und gleichzeitiger Verweigerungshaltung gegenüber den eigentlichen, von der pädagogischen Instanz geforderten Aufgaben. Diese Praktiken der Coolness und Verweigerungshaltung werden von Navid regelmäßig weiter geführt als von Patrick, so im vorliegenden Beispiel im drängenden Erklären gegenüber der Schülerin. Diese Demonstration von Differenz und subkultureller Zugehörigkeit kann auch aufgrund erlebter Erfahrungen von Marginalisierungs- und Differenzzuschreibungen stattfinden: So verkörpert Navid in Unterricht wie Pausenzeiten „Coolness als Konzept“ (Wenzel 2001: 139), während Patrick eine draufgängerische, konfrontative und weniger distanzierte Körperpraxis in und außerhalb des Sports praktiziert.

Navid spielt professionell täglich nach der Schule in einem Verein Basketball und identifiziert sich nicht ausschließlich innerhalb der Schulzeit mit Basketballkultur. Vielmehr nehmen Basketball und die dabei auszuführenden Körperpraktiken einen Großteil seines Freizeitens ein und sind nicht nur

102 Die Begriffe *weiß* und nicht-*weiß* werden entsprechend der Begriffsverständnisse von Critical Whiteness genutzt und sind innerhalb der Ansätze von Intersektionalität und Critical Whiteness zu verorten (vgl. Kapitel 1.2; 2.1).

szenekulturelle Freizeitbeschäftigung, sondern gleichzeitig auch professionelle sportliche Betätigung. Diese Stilisierung von Coolness in und über Körperpraktiken in der jugendlichen Basketballkultur als *sportiver Jugendkultur* (Wenzel 2001: 136) ist auch in Navids Gesprächen und Interaktionen mit Schüler_innen im Schulalltag über den Sportunterricht und sportliche Betätigung hinaus zu beobachten. Dabei wird Navid in der Drastik dieser Stilisierung von Schülerinnen zwar geschätzt, jedoch nicht vollkommen anerkannt bzw. ernst genommen, wie Rheas unbeeindruckte Mimik in folgender Pausenszene exemplarisch wiedergibt:

Während der Pause herrscht Chaos und ein hoher Lärmpegel im Klassenraum: Einige Schüler_innen laufen durch den Raum, mitten im Raum stehen Navid, Nellina und Rhea. Rhea und Nellina drehen ein Video von Navid und einem Mitschüler, die beide wie coole Gangster oder Rapper posieren (sie drehen mir den Rücken zu, sodass ich die Mimik nicht sehe). Danach schauen sich die vier das Video an und lachen viel darüber. Kurze Zeit später stellt sich Navid sehr nah vor Rhea, erklärt ihr etwas sehr eindringlich und von oben herab, sodass es wie eine Drohgebärde wirkt. Rhea schaut ihn jedoch extrem unbeeindruckt, fast ausdruckslos und ruhig an, antwortet einsilbig und isst dabei ihr Brot weiter. Während Rhea weiterkaut, lässt Navid von seinem Reden ab und spaziert wieder wie zuvor im Klassenraum herum. FP_2016_10_24

Diese Paradoxität des zur absoluten Coolness stilisierten Körpers spiegelt sich hier wider, denn Navid selbst scheint Rheas Ignoranz nicht wirklich etwas auszumachen, jedenfalls zieht er die präsentierte Coolness nicht konsequent durch, sondern lässt von ihr ab (vgl. dazu auch Wenzel 2001: 141). Die Coolness ist also nicht Navids spezifisches Konzept während des Sportunterrichts oder im Basketball, sondern spiegelt sich auch in schulalltäglichen Situationen wider.

Die materielle Beschaffenheit des Fußballs ermöglicht situativ unproblematisch dessen Umfunktionierung zum Basketball. So ist die kleinere Größe und das lederne Material des Fußballs im Basketballspiel von Patrick und Navid nebensächlich, da sie keinen leistungsorientierten Wettkampf führen, sondern spielerisch ihr Können präsentieren. Auch trägt das souveräne Spielen mit einem nicht für diese Sportart vorgesehenen Ball zur Coolness bei: Die Schüler stellen somit ihr Können trotz des fehlenden passenden Equipments dar. Im Spiel mit den Schülerinnen hingegen wird der Fußball seiner Funktion entsprechend genutzt. Auch dient die Sporthalle hier in ihrer Materialität über das in dieser Doppelstunde didaktisch angedachte Lernziel des Torschusses und der Ballannahme mit der Brust hinaus zur Darstellung sportlicher Leistungen, indem Navid und Patrick die Basketballkörbe, als ständige Spielutensilien in der Halle angebracht, nutzen. Die materielle Ausgestaltung des Raumes und die Beschaffenheit der Dinge verbinden sich mit den Körpern der Schüler_innen und finden ihren Ausdruck als soziomaterielle Geschlechterpraktik. Diese werden hier

in Form des verdeckten Widerstands von Tania und den vergeschlechtlichten Körperpraktiken der Schüler in Präsentation des sportlichen Könnens unter Einbezug von Coolness, männlich codierter Hilfestellung und der Verweigerungshaltung in der Abgrenzung zu Mitschüler_innen aufgeführt.

Vergeschlechtlichte Körperpraktiken im Fußball

Eine zweite Szene aus dem Sportkurs bei Thore konkretisiert die Position der vier Schüler_innen in diesem Kurs und unterstreicht die soeben ausgeführte vergeschlechtlichte Aushandlungspraktik in Form verdeckten Widerstands während des Sportunterrichts.

Die Schüler_innen spielen heute draußen auf dem großen Fußballfeld. Lehrer Thore lehnt am Geländer an den äußeren Laufbahnen des Sportfeldes und gibt den Spielenden ab und an Anweisungen, einige heute nicht mitspielende Schüler_innen sitzen hinter dem Geländer auf den Steintreppen der Tribüne. Im Spiel kommt es immer wieder zu Diskussion und Spielstillstand, da die Schüler sich des Öfteren über das übliche Maß im Fußballspiel hinaus foulen und verbal beleidigen, sodass Thore mehrmals durch Rufe und Zurechtweisungen eingreift.

Während des Spiels gelingt es den drei Schülerinnen Karina, Severine und Tania, sich im Spiel ab und an im Zweikampf durchzusetzen und einen Pass zu bekommen oder abzufangen. In einer Spielsituation gelingt es Severine, einen Torwurf abzufangen und so das Tor zu verhindern. Über ihr Abfangen klatschen einige Spieler übertrieben laut und lange und rufen „Yeah, ...Severine!“. In einer weiteren Situation steht Severine vor einem größeren gegnerischen Spieler, sie selbst ist ziemlich klein, und versucht den Ball durch gezielte Technik zu bekommen. Der Schüler schubst sie kräftig ein Stück nach hinten, um somit den Ball nicht zu verlieren. Das Schubsen wirkt extrem gewaltvoll und ich wundere mich, dass Thore nicht eingreift, bin allerdings auch nicht sicher, ob er die Situation beobachtet hat. Einige Sekunden später, im Weiterlaufen den Ball führend, ruft der Schüler nun „War nicht böse gemeint, ne, Severine, ich musste das so machen“ mit einem ironischen Unterton. Severine murmelt ein „mmh, jaja“, scheint die Aussage nicht für ernst zu nehmen und spielt weiter. Im weiteren Verlauf sind von einigen Spielern beleidigende und belustigende Sprüche über Severines Spieleinsatz zu hören.

Nach einiger Zeit ruft Lilu, die heute wieder nicht mitspielt und auf der Tribüne sitzt, sehr laut, „liih, wieso hat sie eine Leggings an? Warum trägt sie so was?“. Severine hat eine sehr enge, beinbetonende Leggings und ein enges Trägertop an, durch das sich ihre Figur sehr abzeichnet. Severine spielt die Kommentare ignorierend weiterhin konzentriert im Spiel mit. FP_2017_03_29

Das Fußballspiel ist von unfairen Spielpraktiken durchdrungen. Lehrer Thore erwähnt in einem Gespräch mit mir ebenfalls das Problem des oftmals unfairen Spielens in diesem Sportkurs, was auf die Regelmäßigkeit dieser Spielpraxis

verweist. Der Protokollausschnitt fokussiert die unfaire Spielweise gegenüber Severine. So führt Severines erfolgreiches Spiel nicht zur Anerkennung unter Mitschülern, sondern einem gestisch, zeitlich und akustisch übertriebenen Klatschen seitens der Mitspieler. Gerade aufgrund der im Spielverlauf öfters erfolgenden Beleidigungen und Belustigungen gegenüber Severine mutet dieses Klatschen ironisch und nicht ernstzunehmend an. Den körperlichen, über ein Spiel des Fair Play hinausgehenden Angriff des Schülers auf Severine rechtfertigt dieser durch eine ironisch anmutende nachträgliche Erklärung seines Verhaltens. Seine Erklärung untermauert jedoch vielmehr den Angriff statt einer Entschuldigung gleichzukommen. Auch bleibt damit unklar und offen, weshalb er Spielformen des Regelverstoßes nutzt und unfair spielt. Severines Reaktion auf diesen Angriff ist eine der Gleichgültigkeit, das gemurmelte ‚Jaja‘ weist auf das Erkennen der Ironie in der Schülersaussage hin.

Die anschließenden verbalen Beleidigungen von Schülern und der Schülerin Lilu ignoriert Severine und spielt weiterhin mit Einsatz im Fußballspiel mit. Zwar reagiert sie auf diese mehrmaligen, öffentlichen Angriffe gleichgültig. Fraglich bleibt, ob diese Gleichgültigkeit nicht vielmehr vorgetäuscht ist und als Strategie des Schutzes vor Verletzlichkeit durch Beleidigungen und gewaltvolles Verhalten fungiert. Als Schutzstrategie dient sie somit ähnlich der Strategie des Lachens, von der die Sportlehrerin Carmen, unabhängig von dieser Spielsituation, im Interview berichtet.¹⁰³

Die öffentlichen, sich (auch) auf Severines Äußeres beziehenden Beleidigungen verweisen hier beispielhaft auf die Besonderheit des Schulsports als Unterrichtsfach, in welchem Schülerinnen in doppelter Weise Geschlechter- und Körpernormen und dem Dilemma von vergeschlechtlichem *doing pupil* ausgesetzt sind: Ihr Mitspielen in einem von unfair spielenden Schülern dominierten Spiel setzt Severine nicht nur der Beurteilung ihrer sportlichen Leistungen, sondern auch ihres Erscheinungsbildes als Schülerin, die an normativen Schönheitsnormen gemessen wird, aus. Diese beleidigende und demütigende Form der Beurteilung erfolgt im weitesten Sinne öffentlich: Während die Schüler auf dem Spielfeld Severines Spielen laut über den Platz hinweg kommentieren, ruft Lilu von der Tribüne Richtung Feld einen Ausruf des Ekels (‚iiih‘) bezüglich Severines Kleidungswahl und Aussehen. Die herablassenden Äußerungen über Severines Kleidungsstil als auch über ihre Spiel- und Körperbewegungen setzen sie somit einer von Normen verflochtenen Beurteilung aus.

103 So bezeichnet Carmen das Mitlachen von Schülerinnen über die auf ihren eigenen Körper bezogenen Witze ihrer Mitschüler_innen als gespieltes Lachen. Die Befürchtung Carmens, dass durch diese Beleidigungen auch ‚Leistungsprobleme und eine Distanz zum Sport entstehen‘ (Carmen), ist in der beschriebenen Situation nicht unmittelbar zu erkennen und müsste im Längsschnitt fokussiert beobachtet und analysiert werden.

So gelten für Severine weibliche Schönheitsnormen und dementsprechend angemessenes Aussehen auch während des Ausübens der gesellschaftlich wie auch im Kurs männlich dominierten Sportart des Fußballs, in welcher sie erfolgreich sein und schulische Erwartungen erfüllen möchte. Severine ist hier sowohl Mitschülern wie Mitschülerinnen in der Beurteilung ihres Körpers und ihrer sportlichen Leistung ausgesetzt und erfährt in der negativen Beurteilung keine Solidarität. So werden die Kommentare nicht nur von ihr selbst, sondern auch von der Lehrkraft und von Mitschüler_innen unkommentiert hingenommen.

Lilu, die selbst in den meisten Stunden nicht mitspielt, beruft sich schließlich auch nicht auf die Beurteilung Severines sportlicher Leistung, was ihr – als in diesem Fach leistungsschwache und desinteressierte Schülerin – auch schwerfallen dürfte. Stattdessen kommentiert sie Severines Kleidungswahl. Unklar bleibt, ob die Beurteilung auf die generelle Auswahl der Leggings als nicht angemessenes oder nicht modisches Kleidungsstück oder das Tragen dieser auf Severines nicht dem Schönheitsideal entsprechende Figur abzielt. Aufgrund Lilus im Schulalltag explizit dargelegter Mode- und Make-up-Expertise (vgl. Kapitel 5.2) sind jedoch beide Varianten in Betracht zu ziehen als Form der Anhäufung sozialen Kapitals, welches Lilu über ihr eigenes Äußeres zukommt und vergeschlechtlichten Kleidungs- wie Körpernormen entspricht. Ihre Körperpraktiken stellen somit *doing femininity* dar, d. h. die Praktiken folgen weiblichen Idealvorstellungen von Schönheit in betonender Art und Weise, die im sozialen Umfeld herausstechen.¹⁰⁴

Körperbewegungen und Körperformen sind somit ständiger sozialer Kontrolle ausgesetzt, was den Sportunterricht brisant und risikoreich insbesondere für Schüler_innen werden lässt, denn Schüler werden in diesem Sportkurs nicht auf *diese* Weise öffentlich beurteilt. So wird der Körper, neben sportbezogenen Körperfertigkeiten, zum entscheidenden materiellen Faktor von Schüler_innenpraktiken des Sportunterrichts. Zudem wird in der Auseinandersetzung zwischen Severine und dem Schüler der Ball als Spiel-Ding im körperlich gewaltvollen Spiel und zur Raumeinnahme genutzt. Zwar erfolgt die Nutzung des Spieldings in seiner vorgesehenen Funktion, die Art und Weise des Körpereinsatzes des Schülers im Ballspiel ist jedoch eine der gewaltsamen räumlichen Verdrängung Severines. Severines fast stummes Erdulden und ihr Ignorieren der gehäuften Beleidigungen während der Unterrichtsstunde verweisen nicht ausschließlich auf Resignation gegenüber diesen Beleidigungen. Zwar lässt sie diese über sich ergehen. Allerdings liegt auch Widerstand gegen die den Beleidigungen innewohnenden heteronormativen Geschlechternormen im bestän-

104 Der Begriff *doing femininity* findet Verwendung in englischsprachiger Forschung zur Körpersoziologie (vgl. Duesterhaus et al. 2011).

digen, nonverbalen „Dranbleiben“ des aktiven Mitspielens. Severines Handeln fokussiert dadurch das Spiel selbst und die erfolgreiche Teilnahme an diesem und lässt die Kommentare der Schüler_innen zweitrangig werden. Ihre Konzentration auf das Spiel und damit auf die Erfüllung von doing pupil unter erläuterten schwierigen Bedingungen in diesem Sportkurs wird denn auch von Thore gegenüber der Forscherin positiv hervorgehoben.

Vergeschlechtlichte Körperpraktiken im Kampf

Auch abseits von Ballspielen sind im Sportunterricht Aushandlungspraktiken zu beobachten, in welcher der Geschlechterzugehörigkeit Bedeutung zukommt. So ist der erwähnte Körperbezug im Sport auch unabhängig bestimmter Spiel-Dinge, wie Bälle, zu beobachten und verdeutlicht die Verbindung von Körper und Geschlecht im Sportunterricht von Schüler_innen. Im Zuge der im Lehrplan vorgesehenen Unterrichtseinheit „Kämpfen“ finden Aushandlungspraktiken entlang der körperlich-geschlechtlichen Verbindung statt:

Die Schüler_innen üben auf großen, dicken Matten im Zweikampf die von Lehrerin Ella erklärte Übung: Sie müssen sich aus dem Kniestand heraus gegenseitig zu Fall, d. h. in Rückenlage, bringen. Dazu finden sich die Schüler_innen in Tandems zusammen und wechseln nach erfolgtem Kampf mehrmals die Kampfpartner_innen. Bastian spielt gegen Marita, er verliert. Anschließend gewinnt Bastian gegen Finn mit Leichtigkeit und macht daraufhin eine tanzende Siegerpose. Nun spielt er gegen Lukas. Simon kommt als Schiedsrichter hinzu, stellt sich neben die beiden und beobachtet aufmerksam das Geschehen. Lukas und Bastian kämpfen lange, schließlich gewinnt Lukas. Rhea spielt derweil gegen Christina, die sehr schnell und scheinbar mühelos gewinnt, sie ruft ‚Willst du mich verarschen?‘. Rhea benutzt zum Kämpfen auch die Knie, kann gegen Christina aber nicht gewinnen.

Nun üben die Schüler_innen einen Zweikampf in Liegestützhaltung: Im Liegestütz voreinander positioniert, versuchen sie, sich gegenseitig die Arme wegzuziehen. Kora spielt gegen Finn, was sich zu einem langen Kampf entwickelt. Kora gelingt es, Finns Arme wegzuziehen, allerdings nur sehr kurz, da Finn sie abwehren kann. Schließlich diskutieren die beiden, wer gewonnen hat. Finn sagt, es stehe eins zu eins zwischen ihnen. Kora antwortet, sie habe gewonnen. Sie geht dann zu Bastian und kämpft gegen ihn, Simon spielt abermals den Schiedsrichter. Drei Schüler schauen interessiert zu. Die beiden kämpfen ebenfalls sehr lange, bis Bastian sagt, er habe keinen Bock mehr. Kora lacht während des Kampfes und scheint freudig bei der Sache zu sein. Nun sucht sie sich den_die nächste_n Kampfpartner_in, schaut im Raum umher und geht auf Samira zu, die gerade freisteht. Kora gewinnt auch gegen sie. Lukas kämpft nun gegen Sarah, der Kampf dauert ebenfalls sehr lange, bis Sarah schließlich gewinnt, was Lukas kommentarlos grinsend hinnimmt. FP_2016_11_02

Die Schüler_innen üben in geschlechtergemischten Tandems, was, im Gegensatz zu anderen Sportunterrichtsstunden, selbstverständlich und nicht der Aushandlung bzw. Kontrolle durch die Lehrerin bedarf. In den Spielen sind nicht nur Kraft, sondern auch Technik und körperliche Koordination gefordert. Schüler_innen gewinnen und verlieren je nach Spielkonstellation und kämpfen dabei zumeist lange, was auf die ungefähr ausgeglichenen körperlichen Fähigkeiten der Kämpfenden verweist.

Kora, die im Kampf mit Finn und Bastian lange kämpft, wird ein Sieg seitens der kämpfenden Schüler nicht zugestanden. Während Finn auf ein unentschieden pocht, was bei genauer Einhaltung der Regeln ungültig wäre, entzieht sich Bastian dem Kampf, den einige Zuschauende verfolgen und ihn umso brisanter werden lässt. Kora wirkt von der sportlichen Betätigung selbst begeistert. Nachdem Bastian den Kampf mit ihr aufgibt, sucht sie sich sofort eine_n Mitschüler_in für einen neuen Kampf. Ihre Freude hält auch während des noch nicht entschiedenen Kampfes mit Bastian und trotz der mündlichen Aushandlung mit den beiden Schülern, die Kora im Kampf einen eventuell wohlverdienten Sieg verunmöglichen. Fraglich ist, ob Geschlechternormen für die Reaktion der Schüler, die sich einer Niederlage gegen Kora entziehen möchten, tonangebend sind. Eine Reaktion des Rückzugs oder des Pochens auf einen unentschiedenen Kampf sind in weiteren geschlechterhomogenen Kämpfen der Schüler jedenfalls nicht zu beobachten und lässt diesen Rückschluss möglich werden. Bastian, der die erste Niederlage gegen Marita kommentarlos hinnimmt, feiert seinen Sieg im nächsten Zweikampf umso ausgiebiger durch die tänzelnde Siegerpose.

Kora übergeht den ihr nicht zugestandenen Sieg im Kampf mit Finn ebenso wie das Verwehren der weiteren Kampfaustragung seitens Bastian. Der Zweikampf zwischen Sarah und Lukas muss ebenso kontextspezifisch eingeordnet werden: So ist Sarah als Judo ausübende Schülerin bekannt und hat ihr Können innerhalb des Sportunterrichts im Klassenverband auch schon in einem Judokampf gegen Bastian präsentiert. Insofern ist das kommentarlose Akzeptieren ihres Sieges für Lukas normalisierter, da Sarah in der Position der Kampfsportexpertin auftritt, im Gegensatz zu Kora. Kora ist zwar körperlich überlegen, führt dies jedoch nicht öffentlich in Siegerposen auf. Vielmehr fokussiert sie sich auf das Kämpfen als Aufgabe und führt keine besondere, soziales Kapital steigernde performance (z. B. Siegerposen wie zuvor bei Bastian) auf, ihre Freude drückt sich körperlich weniger Aufmerksamkeit erregend über Lachen und Grinsen aus. Ihr beständiges Weiterspielen, das Verbessern und Üben ihres Könnens, ihr „Dranbleiben“ zeugt von verdecktem Widerstand gegen vergeschlechtlichte sportive Fertigkeiten und geschlechterstereotype Erwartungen der unterlegenen Schülerin: Sie führt ihren Siegeszug fort, obwohl ihre Siege nicht anerkannt werden seitens der gegen sie kämpfenden Schüler. Kora besteht nicht auf die Anerkennung ihrer Siege, sondern scheint im eigenen Vorankommen

auch ohne die Schüleranerkennung Spaß zu finden. Körperkraft und -stärke treten hier für Schüler als Gradmesser von Geschlechternormen entlang der binär angelegten Geschlechterhierarchie auf, denn die gegen Kora kämpfenden Schüler verhandeln das Gewinnen gegen sie und gestehen es ihr nicht zu.

Sportive Praktiken: Kontraste zu Klasse 5a

Die Form verdeckten Widerstands gegen Geschlechternormen und -zuschreibungen in Aushandlungspraktiken während des Sportunterrichts liegen derart in Klasse 5a nicht vor. In Konflikten und Verhandlungen in Schüler_innenpraktiken dient Geschlecht oftmals als offensichtliche Unterscheidungs- und Differenzierungskategorie, wobei die Aushandlungen der Schüler_innen laut und vehement ausgetragen werden:

Die Doppelstunde Sport wird heute von einigen Sportlehramtsstudierenden geleitet. Nach einer Aufwärmphase werden die Schüler_innen zu einem Sitzkreis gerufen. Es folgt eine von den Studierenden vorgenommene Gruppeneinteilung in zwei Gruppen pro Halbkreis. Tim krabbelt auf allen Vieren schnell durch die Kreismitte zur anderen Gruppe hinüber. Der Studierende sagt, er solle zurück. Tim antwortet grinsend ‚Nein‘, der Studierende erwidert überzeugt ‚Doch‘, schließlich krabbelt Tim wortlos zurück. Die zwei Spielgruppen gehen mit je einem Studierenden in zwei Hallenecken.

Während eine Spielgruppe um die großen Matten versammelt steht, beginnt die zweite Gruppe in der Sporthalle hinten links Ballspiele. Dazu wird die Ballspielgruppe nochmals in zwei Kleingruppen aufgeteilt. Die Schüler_innen wollen eine geschlechtergetrennte Aufteilung, was die Studierende jedoch nicht zulässt. In der Kleingruppe schubst Ronja Delia kurz vor Beginn des Kreisballspiels auf Malte, der neben Delia steht, um so den Kreis zu schließen, der an dieser Stelle eine Lücke aufweist. Delia möchte aber offensichtlich nicht neben Malte stehen: Sie rückt wieder etwas von ihm weg, zieht eine Grimasse und legt ihre Stirn in Falten. Sie hält zudem weiterhin körperlichen Abstand. Nachdem in den Kleingruppen Ballspiele geübt wurden, treten die beiden Kleingruppen nun mit einem Ball pro Team gegeneinander an. Die Teams klatschen jedes Mal, wenn sie als erste Gruppe fertig sind und das Spiel gewinnen. Zur anderen Gruppe rufen sie dann laut ‚Ihr Looser!‘. Die Schüler_innen spielen einige Runden freudig und vertieft ins Spiel und haben viel Spaß. In einer fortgeschrittenen Spielrunde verliert das Team von Beni. Er schlägt daraufhin den Ball sehr fest auf den Boden in die Mitte des Kreises, legt sich auf den Boden und dreht sich von einer auf die andere Seite. Das Ballschlagen wiederholt er nach einer weiteren Niederlage seines Teams.

Das Mattenrutschen, das die zweite Großgruppe unter Anleitung eines Studierenden spielt, findet geschlechtergetrennt statt, obwohl dies zum zahlenmäßigen Ungleichgewicht führt. Die Schülerinnen sind schneller als die Schüler am Hallenende und haben damit gewonnen.

Im Tausch der beiden Großgruppen von Ballspielen zum Mattenrutschen und umgekehrt, spielen nun die zuvor geschlechtergetrennte Matten-Spielgruppe auch das Ballspielen in geschlechtergetrennter Konstellation. Für das Mattenrutschen stellt die zweite Großgruppe sich nun auch geschlechtergetrennt auf, obwohl sie zuvor geschlechtergemischt spielten. Malte muss dann jedoch auf Anweisung der Studierenden zur Schülerinnengruppe wechseln, da nicht alle Schüler ausgestreckt auf der Matte liegen können. Über die Anweisung des Wechsels lachen einige Schüler der Gruppe kurz auf. Malte geht zur Schülerinnengruppe hinüber, springt dann aber wieder schnell zurück zur Schülergruppe. Der Wettkampf beginnt. Entgegen der Spielregel schiebt die Schülergruppe die überladene Matte statt zu rutschen. Die Schülerinnengruppe wartet schon am Hallenende und hat gewonnen. Vier Schülerinnen sitzen dort wartend auf der Matte und feuern nun die Schüler im Schieben der Matte zum Halleneingang im Sprechchorgesang mit ‚Los, Jungs‘, schließlich mit ‚Come on Boys‘ an, dann lachen sie laut und ausgiebig. Die Studierenden schauen sich kopfschüttelnd und gegenseitig fragend an, was denn jetzt los sei und weshalb die Schülerinnen einen solchen Sprechchorgesang beginnen.

In der zweiten Runde Mattenrutschen kommt es zum Streit: Die Schülerinnengruppe schiebt anfangs und rutscht erst anschließend, die Schülergruppe schiebt die Matte größtenteils zum Hallenende. Die Schülerinnengruppe kommt kurz nach der Schülergruppe am Ziel an, woraufhin sofort alle gegeneinander anschreien, das Spiel sei unfair gewesen. Die Schüler_innen streiten lärmend um den Sieg. Viele sind lauthals wütend und empört. Der Studierende kommt nun zum Hallenende, fordert Ruhe und fragt, was da los war. Sie besprechen gemeinsam das Geschehen und rekonstruieren verbal den Vorfall. Wer gewonnen hat, bleibt unklar. FP_2016_12_09

Während der beschriebenen Sportstunde wird die Geschlechterzugehörigkeit mehrmals zur Einteilung und Abgrenzung genutzt. Ronja forciert durch das Schubsen Delias einen ungewöhnlich nahen Körperkontakt zwischen Delia und Malte, Delia drückt ihr Missfallen über diesen Körperkontakt durch Mimik und Körperhaltung aus. Das anschließende geschlechtergemischte Ballspiel spielen die Schüler_innen wiederum mit Begeisterung unabhängig der Geschlechterkonstellation der Teams. Die Geschlechterkategorie ist also nicht ständig entscheidend im Spielbetrieb, jedoch vordergründig in Gruppenfindungs- und Zuordnungspraktiken. Im geschlechtergemischten Spiel verliert sie an Bedeutung.

Die Großgruppe übernimmt allerdings im anschließenden Spiel des Mattenrutschens die zuvor geschlechtergetrennte Spielpraktik der zweiten Großgruppe, trotz des geschlechtergemischten Ballspiels zuvor. Das Zustandekommen des geschlechtergetrennten Mattenrutschens in der ersten Großgruppe bleibt unklar. Der Anweisung, als einziger Schüler zur Schülerinnengruppe zu wechseln, versucht Malte zu entgehen. Zu groß scheint die Beschämung, die spätestens mit dem Lachen der Mitschüler öffentlich einsetzt. Der geforderte Wechsel zur Schülerinnengruppe bedeutet Ausschluss aus der zugehörigen Ge-

schlechtergruppe in einer Spielsituation, in welcher Schüler_innen geschlechtersepariert gegeneinander in Teams spielen. Trotz der spieltechnischen Erschwernis von zu hohem Gewicht aufgrund der Schüleranzahl, startet die Schülergruppe in den Wettkampf des Mattenrutschens gegen die Schülerinnengruppe. Das Spielen in der „passenden“ (Geschlechter-)Spielgruppe scheint wichtiger als ein Spiel der fairen, gleichwertigen Gewichtsverteilung oder ein Sieg. So startet das Spiel unter ungleichen Ausgangsbedingungen. Es kommt schließlich zum Konflikt ob des unfairen Spiels der Schülergruppe, die ihre Matte fast durchgängig bis zum Hallenende schiebt, statt auf dieser zu rutschen. Die geschlechterhomonogenen Teams streiten vehement über die erfolgte Spielpraxis.

Die Szene zeigt zum einen das Changieren zwischen geschlechtergemischtem und -separiertem Spiel: Was im Spiel als legitim bzw. illegitim gilt, wechselt, wie Maltes Wechsel trotz der Anweisung des Studierenden, die für die Schüler_innen dramatisierende Wirkung hat, aufzeigt. Das Spiel entwickelt sich folglich zum Kampf und zur Solidarisierung entlang der Geschlechtergrenze. Zum anderen ist die Form der Auseinandersetzung von der situativen geschlechterseparierten Spielpraxis geprägt, in welcher der Konflikt von beiden Gruppen laut ausgetragen wird. Sowohl Körper als auch Dinge sind hier in Spielpraktiken der Schüler_innen zentral, eine auf Geschlechtszugehörigkeit beruhende Unterscheidung ist diesbezüglich nicht auszumachen.

Zusammenfassend fällt die Verfestigung der sportiven, an Heteronormativität orientierten Praktiken als soziomaterielle Geschlechterpraktiken von Schüler_innen in Klasse 9b auf: In Klasse 5a werden Zuschreibungen situativ verhandelt, Geschlecht dient als öffentliche Kategorie der Gruppeneinteilung und -zuordnung und zwischen geschlechtersepariertem und -gemischtem Spiel wird gewechselt. Hingegen finden in Klasse 9b Aushandlungen heteronormativer Zuschreibungen unter Neuntklässler_innen verdeckt, d. h. weniger offensichtlich an der Geschlechterkategorie orientiert, und widerständige Praktiken in verdeckter, individualisierter Form statt, so in den Beispielen bei Kora im Zweikampf, bei Severine im Fußballspiel und bei Tania im Üben der Ballannahme. In sportiven Praktiken liegen ebenfalls materielle Verflechtungen von Körpern und Dingen vor: So werden Bälle ihrer eigentlichen Spielfunktion enthoben und umfunktioniert, Matten zum Rutschen genutzt und dabei mit den Körpern der Schüler_innen verflochten. *Vergeschlechtlichte* Körperlichkeit äußert sich herausstechend in Klasse 9b, indem Schüler_innen vergeschlechtlichte Körperpraktiken aufführen, wie im Ballspiel von Navid und Patrick, im Handeln der verneinenden Hilfeannahme Tanias während der Fußballübungen, im Handeln des nonverbalen, spielregelorientierten „Dranbleibens“ Severines sowie in Koras Übergehen ihrer Siege.

7.2 Sexualität als Zuschreibungskategorie

Die Lebensphase der Schüler_innen der Klassen 5a und 9b ist in unterschiedlicher Ausprägung eine Zeit sexueller Orientierung (vgl. z. B. Tervooren 2006; Hackmann 2003). Sexualität steht in Beziehung zu Geschlecht und gesellschaftlichen Normen (vgl. Kapitel 2.1; Jösting 2005), wird von Schüler_innen in alltäglichen Praktiken eingeübt (vgl. Tervooren 2006) und im doing gender gemacht (vgl. West/Zimmermann 1987). Heterosexualität gilt dabei nach wie vor als gesellschaftliche Norm innerhalb des von Hagemann-White 1984 so benannten *kulturellen Systems von Zweigeschlechtlichkeit* (vgl. Gildemeister 2005). Geschlechtliche Identität und Sexualität stehen in Wechselverhältnis zueinander und konstituieren Subjekte und deren Körper (vgl. Butler 1991a). Die Wirkmächtigkeit von Heteronormativität in diesem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit äußert sich in Schüler_innenpraktiken, in welchen Heterosexualität als gültige Norm und Homosexualität als abweichende oder untergeordnete Sexualität markiert wird (vgl. Connell 2015).

So wird Sexualität in den Klassen 5a und 9b im Rahmen der *heterosexuellen Matrix* markiert, verbalisiert und normalisiert. Widerstand gegen diese Positionierung und Normierung ist risikoreich und liegt in Form verdeckten Widerstands vor. Heterosexualität als Norm steht dabei im Verhältnis zu weiteren Zuschreibungskategorien und Zugehörigkeitsdimensionen wie Religion oder Alter, in den folgenden Szenen in Nailas Schreiben, in Yasins Lesen sowie in Nellinas Verwendung einer vermeintlich Männern vorbehaltenen Redewendung aufgezeigt. Sexualität, sexuelle Anspielungen und Kommentare werden im Schulalltag der Schüler_innen beider Klassen selten öffentlich thematisiert, die folgenden Situationen expliziter Aushandlung von Sexualität sind insofern außergewöhnlich.

Positionierungen zu Homosexualität: Ambivalenz in Schüler_innenpraktiken

Während einer Freistunde werden im Klassenraum Körperlichkeit und Sexualität auf unterschiedliche Art und Weise thematisiert:

Viele der Wahlpflichtkurse im 9. Jahrgang fallen heute aus. Einige Schüler der Klasse 9b verbringen die Freistunde im Klassenraum, sie unterhalten sich über PC-Spiele. Lilu setzt sich zu dieser Schülergruppe dazu und sagt dann, an Navid gewandt, in das Gespräch der Gruppe hinein zweimal schnell hintereinander: „Ich hab eine Eins!“ Navid schaut sie an. Er sitzt Lilu am anderen Ende des losen Gruppenkreises gegenüber und fragt sie: „Mit wem redest du?“ Lilu antwortet: „Mit dir!“ Navid sagt daraufhin: „Schön!“ Die Schüler lachen. Lilu erwidert, sie möchte Glückwunsch von ihm hören. Er redet jedoch weiter mit den Schülern.

Nach einer Weile verlassen ein paar Schüler den Klassenraum. Naila, Melis und eine weitere Schülerin betreten den Raum nach kurzer Zeit. Die anwesenden Schüler_innen diskutieren, ob man „unter“ oder „über der Gürtellinie“ sagt. Ein Schüler sagt: „Na ja, was hast du darunter, eine Muschi oder ‘nen kleinen Penis“. Naila erwidert: „Ja, oder deine Unterhose“.

Zu Beginn scheitert Lilu im Versuch, Anerkennung von Navid für ihre gute Note zu erhalten, die Schülergruppe ignoriert Lilus Ausruf und fährt in ihrem Gespräch fort. Anschließend erhalten Sexualorgane über das Diskutieren einer Redewendung ihre zweigeschlechtlich codierte Zuordnung. ‚Muschi‘ und ‚kleiner Penis‘ werden als das entscheidende Körperteil um die Gürtellinie markiert und in der Wortwahl in einer kindlichen, eventuell auch abwertenden Sprachwahl ausgedrückt. Naila relativiert die festschreibende Aussage des Schülers und erweitert die körperliche, gleichzeitig biologisierende und sexualisierende Erklärung durch ihre Anmerkung der ‚Unterhose‘. Die Unterhose ist eine geschlechtsneutrale Formulierung dieses Kleidungsstücks unabhängig von zugeordnetem Geschlecht oder Körpermerkmalen. Ein Stück weit wird durch Nailas Hinweis die sexuelle Konnotation der vorherigen Aussage, es handele sich stets um Muschi oder Penis und dies sei relevant für die Redewendung, zurückgedrängt und auf eine alltäglich-praktische Ebene des allgemeinen Kleidungsstils von Unterwäsche gelenkt. Daran anschließend unterhält Naila mit einem Spiel die anwesenden Schüler_innen:

Naila beginnt nun mit Lilus Namen und dem Namen von Lilus Vater das Namensspiel des Liebestests an der Tafel. In diesem Spiel werden anhand der Auszählfolge der Namen und der darin enthaltenen Buchstaben von zwei Personen die Wahrscheinlichkeit in Prozentangaben errechnet, wie „gut“ diese beiden Personen als Liebespaar zusammenpassen. Je mehr Prozente erreicht werden, desto besser passen demnach diese Personen zusammen. Lilu ist von Nailas Spielen genervt. Sie stöhnt kurz auf, verdreht die Augen und verlässt den Raum. Ein paar Schülerinnen kommen in den Raum, einige schauen Naila beim Spielen zu. Nele setzt sich auf einen Tisch, an dem ich angelehnt stehe, und sagt, halb zu sich selbst, halb in die Richtung ihrer Mitschülerinnen, das Spiel sei doch scheiße, letztens seien z. B. bei zwei Personen 93 Prozent herausgekommen und das passe gar nicht zu diesen Personen. Lilu ist nun zurück im Klassenraum und ruft in das Gemurmel der anwesenden Schüler_innen hinein, Nailas Eltern mögen sie (Lilu), da sie nichts mit Jungs mache, sie mache da „gar nichts“.

Das Spiel wird von Naila, seltener von anderen Schülerinnen, des Öfteren in Pausen an der Tafel gespielt und mal von vielen, mal von wenigen Mitschüler_innen verfolgt. Das Spiel scheint allen Anwesenden bekannt zu sein. Naila beginnt das Spiel, in welchem in der Regel die Namen eines Schülers und einer Schülerin kombiniert werden, mit einer ungewöhnlichen, weil inzestuösen Na-

menskombination, die auf die imaginäre Spielebene und die Suche nach Identifikationsfiguren im hier sexuell konnotierten Spiel während der Adoleszenzphase hinweist (vgl. King 2004).

Lilu, deren Name mit dem ihres Vaters kombiniert wird, reagiert auf Nailas Spiel im Ausdruck mimischer Ablehnung und Gereiztheit und im Verlassen des Klassenraums. Bis auf Nele kommentieren die zuschauenden Schüler_innen Nailas Spiel nicht, sondern ignorieren sie oder schauen ihr stillschweigend zu. Nele geht in ihrer Kommentierung nicht auf die von Naila ausgewählten Namen ein, sondern auf das Spiel generell. Lilu betritt kurze Zeit später wieder den Klassenraum und betont ihr bestimmten moralischen, sexualitäts- und geschlechtsbezogenen Normen und Regeln folgendes Verhalten. Es ist davon auszugehen, dass sie sexuelle und romantische Beziehungen meint; denn generellen Kontakt zu Jungen erfährt sie täglich im Schulalltag. Lilu betont die Anerkennung ihres Verhaltens durch Nailas Eltern. Ihre Aussage erscheint auf den ersten Blick ohne thematischen Vorlauf und lässt die Frage offen, weshalb sie in dieser Situation ihr Sexualverhalten öffentlich darstellt.

Allerdings kann der Bezug zu ihrem erfolglosen Versuch, von Navid Anerkennung für ihre gute Note zu erhalten, hergestellt werden. Der Versuch, Anerkennung zu erhalten, wird nun nicht über Schulleistungen, sondern über angemessenes, vergeschlechtlichtes Verhalten wiederholt. Zudem wird Lilu durch Nailas Anschreiben vor den anwesenden Schüler_innen vorgeführt, was Lilu zum Verlassen des Raumes bewegt. Ihr Zurückkommen und ihre Aussage als Versuch, ihr Verhalten als wertgeschätztes darzulegen, wird somit nachvollziehbar. So wirkt ihr lautes Hineinrufen in das Gemurmel im Klassenraum mit Blick auf Nailas vorheriges Spiel der inzestuösen Verbindung von Lilu zu ihrem Vater, was zu keinerlei Diskussion im Klassenraum führt, fast entschuldigend. Es scheint Lilu wichtig, ihr Verhalten darzulegen und ein bestimmtes Bild ihrer selbst aufrechtzuerhalten. Die anwesenden Mitschüler_innen gehen jedoch nicht auf Lilus Aussage ein, Anerkennung erfolgt nicht. Lilus Aussage deutet darauf hin, dass sie über das Erfüllen bestimmter geschlechtsbezogener Erwartungen, in diesem Falle ‚nichts mit Jungs zu machen‘, zu Anerkennung von Erwachsenen in ihrem Sozialumfeld gelangt oder sie sich Anerkennung von diesen über ihr konformes Verhalten herleitet und erklärt. Naila setzt ihr Spiel, Lilus Ausruf ebenfalls nicht kommentierend, fort:

An der Tafel schreibt Naila immer wieder neue Namen, deren Prozentzahl sie auszählt. Kora sagt nun, von Nailas Schreiben immer neuer Namen weg und mit wehmütigem Blick in die Ferne schauend, sie brauche auch mal einen Freund mit schönem Namen.

Kurz darauf betritt Robin, ein Schüler der Parallelklasse, den Klassenraum und unterhält sich mit einigen anwesenden Schülerinnen. Naila erblickt ihn und kombiniert nun seinen Namen mit einem Mädchennamen. Die ausgerechnete Prozentzahl ist niedrig. Robin schaut Naila zu, während er sich weiter unterhält und einige Schüler_innen ein-

und austreten, und sagt dann schließlich, als er die niedrige Prozentzahl sieht, „In meiner Religion hab ich vier Frauen, mach nochmal“. Lilu sagt etwas für mich Unverständliches, woraufhin Robin mit ironischem Unterton „Ah, haha, Lilu, hast mich zum Lachen gebracht“ erwidert. Naila beachtet Robin und Lilu nicht und kombiniert nun ihren eigenen Namen mit dem der Sängerin Beyoncé.

Daraufhin erklärt Lilu an Robin gewandt, jedoch in einer für alle gut verständlichen und angehobenen Lautstärke, sie fände Lesben noch ekliger als Schwule, weil „die so männerhaft, so unweiblich sind“. Robin geht auf Lilus Aussage nicht ein. Lilu wiederholt ihre Aussage mit Blick zu ihren Mitschüler_innen, bis Melis schließlich sagt, sie sehe das auch so. Naila spielt das Spiel mit Beyoncé und ihrem eigenen Namen zu Ende und errechnet die Prozentzahl. Anschließend kombiniert sie zwei Jungennamen und murmelt währenddessen, mit dem Gesicht schreibend zur Tafel gewandt, „unter dem Hashtag gay“. Sie schreibt neben die Namen #hashtaggay an die Tafel. Die beiden Jungennamen erhalten wenige Prozente. Nele und ein paar Schülerinnen sitzen immer noch auf dem Tisch und schauen Naila an der Tafel beim Schreiben zu. Nele sagt nun, das Spiel mit den Prozenten stimme ja auch gar nicht. FP_2017_03_30

Nailas Spiel scheint die Schülerinnen in einen Bann zu ziehen: Sie schauen ihr meist stumm zu. Kora äußert schließlich ihre Wunschvorstellungen eines Freundes mit schönem Namen. Deutlich wird hier die imaginäre Ebene des Spiels, das Wünsche und Nöte kanalisiert und hervorruft. Das Spiel lässt Liebesbeziehungen vorstellbar und, in der Logik des Spiels, berechenbar werden: Es geht um das „gute Zusammenpassen“ zweier Personen und die Höhe der Wahrscheinlichkeit dieser Passung.

Die Thematisierung von Liebesbeziehungen und Sexualität erscheint innerhalb der Klasse 9b gering, denn selten sind öffentliche Gespräche oder Kommentare diesbezüglich zu hören. Die öffentliche Darstellung von über Freundschaft hinausgehender Sympathie oder sexueller Anziehung erfolgt nicht, Praktiken sexueller Konnotation werden als ebenjene in Ausnahmesituation markiert. Auch sind Finn und Rhea als Paar nicht offensichtlich und öffentlich durch bestimmte Körperpraktiken, wie Händchenhalten, zu erkennen. Mit diesem Hintergrund ist das Namensspiel ein besonderes und Alleinstellungsmerkmal, Raum für das Sprechen über und das Vorstellen von Liebesbeziehungen zu geben.

Robin begründet seine Forderung nach weiteren Versuchen mit dem religiösen Gebot, er habe vier Frauen. Dies kann bedeuten, er habe weitere Chancen auf Kombinationen im Namensspiel, da Naila ja nur einen Namen kombinierte oder auch, er habe vier Frauen und deren Prozentzahlen sollten addiert werden. Robin bezieht sich hier explizit auf seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion und die Verknüpfung dieser zu bestimmten geschlechtsbezogenen Regeln. Er äußert Interesse am Spiel, indem er diesem zumindest so viel Relevanz zusteht, dass er eine zweite Chance im Spiel bekommen möchte. Zwar markiert Robin in Gebrauch des Possessivpronomens die Religion als seine eige-

ne. Er lässt hingegen offen, welche Religion er meint, als gehe er davon aus, dies sei allbekannt und selbsterklärend. Verbunden ist seine Forderung zudem mit dem Besitz von (vier) Frauen, was einem heteronormativen Verständnis unterliegt und zudem mit Macht innerhalb einer patriarchalen Gesellschaft verknüpft ist.¹⁰⁵ Diese starke Form der Äußerung eines patriarchalen Besitzanspruches auf Frauen wird von den Anwesenden kommentarlos hingenommen und scheint in seiner Drastik keine Irritation hervorzurufen, sondern wirkt normalisiert:

„Männliche Dominanz zeigt sich in der den Jungen zugestandenen Handlungsmacht, die den Mädchen zugleich abgesprochen wird. Die rassifizierenden und klasifizierenden [sic] Abgrenzungen von ‚Anderen‘ haben dann schließlich die Funktion, patriarchale Verhältnisse zu modernisieren und zu normalisieren. Diese Normalisierung ist zugleich Effekt symbolischer Macht, indem die patriarchalen Positionierungen der Mädchen und Jungen kollektiv als ‚richtig‘ und/oder ‚naturgegeben‘ erkannt, anerkannt und selbst in ihrem zaghaften Widerstand dagegen re-produziert werden.“ (Götsch 2016: 40)

Allein Lilu reagiert auf Robins Wunsch, ihr Gesagtes bleibt im Protokollausschnitt unklar. Robins Kommentierung auf Lilus Erwiderung zeugt jedoch von einer ablehnenden und eventuell widerständigen Form, in welcher Robin der Wunsch nach vier Frauen abgesprochen wird. Naila ignoriert hingegen Robins Kommentar und widersetzt sich somit seinem Wunsch auf Wiederholung. Stattdessen spielt Naila nun das Spiel mit zwei Frauennamen, ihrem eigenen und dem der Sängerin Beyoncé. Dies nimmt Lilu zum Anlass, sich gegenüber Homosexualität zu positionieren und diese abzulehnen. Ihre Ablehnung enthält zugleich eine Hierarchisierung dieser Ablehnung, wenn sie homosexuelle Frauen als ‚noch ekliger‘ als homosexuelle Männer bezeichnet und damit einen expliziten Sexismus formuliert.

Lilus Aussage liegen heteronormative Geschlechternormen und das Gebot der Einhaltung dieser zugrunde. So kann ihre Aussage auch als Verärgerung oder Neid gegenüber Naila eingeordnet werden, die durch ihr Spiel jene Normen in Frage stellt, die Lilu in ihrem äußeren Erscheinungsbild, ihren Aussagen wie ihrem Handeln in Form des *doing femininity* mit Mitschüler_innen stark einzuhalten versucht. Damit einhergehen kann in Lilus Ablehnung die Angst, durch Lesbisch-Sein ein bestimmtes Bild von Weiblichkeit nicht zu erfüllen,

105 Der Begriff des Patriarchats wird hier verstanden als „historisch-kulturelles Herrschaftsverhältnis [...], das vergeschlechtlichte (bipolare und hierarchische) Strukturen sowie interdependent dazu Wahrnehmungs- und Handlungsmuster re-produziert und das als symbolische Gewalt (Bourdieu 2005) sowie durch Normalisierungen und Othering (Engel 2008; Dietze 2009) seine Wirkmächtigkeit entfaltet“ (Götsch 2016: 29).

denn ihre Vorstellung von Lesbisch-Sein ist durch das Vorurteil von Lesben als ‚so unweiblich‘ geprägt. Ihre Abneigung äußert sie durch das Gefühl des Ekels. Relevant ist für Lilo vielmehr die Erfüllung eines Weiblichkeitsbildes, das geschlechterstereotypem Äußeren und Verhalten entspricht. Dies wird auch in ihrer vorherigen Aussage erkennbar, in welcher sie über die Anerkennung aufgrund ihres Verhaltens gegenüber Jungen spricht. Die Orientierung an gesellschaftlichen Schönheitsnormen wird in Lilus Erscheinungsbild und ihren Körperpraktiken deutlich (vgl. Kapitel 5.2).

Das Ausleben von Sexualität, die in Lilus Vorstellung ein konträres weibliches Äußeres aufweist, fordert sie somit zur Akzeptanz einer von ihren normativen Geschlechtervorstellungen abweichenden Lebensweise heraus. Lilo reagiert auf diese Aufforderung mit öffentlicher Abneigung. Sie wendet sich damit auch indirekt an Naila, die das Thema Homosexualität in diesem Moment aufführt. Lesben und Schwule werden von Lilo als von der Norm abweichend markiert und als homogene Personengruppe adressiert. Diese Normalisierung des Zusammendenkens von Sexualitätsform und sozialer Geschlechtsidentität erfolgt auch durch die Verbindung zu Homosexuellenfeindlichkeit:

„Genau deswegen, weil die Homosexuellenfeindlichkeit häufig damit operiert, daß sie Homosexuellen eine beschädigte, verfehlte oder sonstwie verwerfliche soziale Geschlechtsidentität beilegt, indem sie schwule Männer ‚weiblich‘ oder Lesben ‚männlich‘ nennt, und weil die homosexuellenfeindliche Angst davor, homosexuelle Handlungen zu begehen, das, wo sie existiert, oftmals auch eine panische Angst davor ist, das richtig Geschlecht zu verlieren (‚kein wahrer oder richtiger Mann mehr zu sein‘ oder ‚keine wahre oder richtige Frau mehr zu sein‘), ist es offenbar entscheidend, einen theoretischen Apparat beizubehalten, der darstellen kann, wie Sexualität durch die Überwachung und Beschämung der sozialen Geschlechtsidentität reguliert wird“ (Butler 1997: 326 f.).

So führt Lilo in ihrem wiederholendem Urteil Beschämung und Verletzung auf einer allgemeinen, nicht direktiven Ebene an: Sie spricht niemanden, auch nicht Naila als Homosexualität spielerisch thematisierende Mitschülerin, direkt an. Ihr Urteil nimmt jedoch auf Nailas Namen und ihre Spielfigur Bezug, die von Naila homosexuell positioniert wird. Naila, die sich in diesem Moment auf der Ebene des Spieles und damit im imaginären Rahmen der Möglichkeit der Homosexualität spielerisch bewegt, ist in ihrem Spiel den anwesenden Mitschüler_innen ausgesetzt und somit in ihrer spielerischen Positionierung auch verletzbar. Nailas Positionierung wird denn auch von Lilo kommentiert. Lilo positioniert sich nicht nur öffentlich, sondern fordert durch die Wiederholung ihrer Aussage auch ihre Mitschüler_innen zur Positionierung auf, was Melis in der Zustimmung Lilus erfüllt. Naila ignoriert jedoch Lilus und Melis' Aussage und erweitert ihr Spiel durch das Anschreiben von ‚#hashtaggay‘.

Im Spiel erscheinen somit das Ausloten, Erweitern und Öffnen von heterosexuellen und heteronormativen Grenzen als eine zumindest spielerische Möglichkeit, Lebensweisen und Sexualitäten zu denken, sich vorzustellen und darzustellen. Dieser spielerische Rahmen wird von Lilu angegriffen, ihre Anrufung bezieht sich unmittelbar auf das Namensspiel Nailas. Naila nutzt das Spiel nichtsdestotrotz zur Selbstermächtigung: Sie schreibt weiterhin ungewöhnliche Namenskombinationen an und lässt sich in dieser praktischen Ausführung nicht hindern.

Letztlich akzeptieren sowohl Lilu als auch die anwesenden Mitschüler_innen Nailas Spiel. So kann gerade das Verharren auf *spielerischer* und *imaginärer* Ebene im Überschreiten heteronormativer Geschlechtergrenzen zur Akzeptanz Nailas Handeln beitragen. Sie macht sich durch die Exponierung ihres spielerischen Auslotens der eigenen Homosexualität zwar verletzbar als Person, die von heterosexuellen Normen abweicht, belässt es im Ausdruck ihres Begehrens jedoch auf der nonverbalen Spielebene. Nailas nicht-konfrontatives Handeln auf diese Art und Weise kann als Widerstand gegen die heterosexuellen, im Klassenraum kurz verkündeten und legitimierten Geschlechternormen eingeordnet werden: Ihre Begehrensform wird hier situativ von Lilu, schließlich auch von Melis verurteilt, was in der Lebensphase sexueller Orientierung sozialisatorischer Moment ist.

Die Worte des Urteils sind nicht nur ablehnend, sondern besonders verletzend und delegitimierend. Naila fährt trotz dieses öffentlichen Urteils in ihrem Handeln fort, wodurch sie nicht nur ihr Begehren spielerisch weiterhin formuliert, sondern auch Homosexualität als vorstellbare Beziehungs- und Sexualitätsform weiter ausführt. Darauffolgend wird durch ihr Hinzufügen von ‚#hashtaggay‘ das Vorstellbare schließlich auch sagbar und in veränderter Paarkonstellation vorstellbar, was einer Steigerung der Begehrensformulierung gleichkommt. Sprache kann zwar verletzen und konstituiert durch Anrufungen in performativen Akten das vergeschlechtlichte Subjekt (vgl. Butler 2006), was in Lilus Sprechakt ersichtlich wird. Allerdings wird in Nailas Handeln gerade die nonverbale, körperliche Form des Widerstands ersichtlich und es scheint, als werde der verletzende Effekt des Sprechakts nicht vollzogen und komme bei Naila nicht zur Wirkung (vgl. Butler 2006: 30). Vielmehr stellt das Anschreiben von ‚#hashtaggay‘ auf einer kreativen Ebene des Spiels und dabei im Tafelanschrieb eine affirmative Rekontextualisierung dar.

So bezeichnet Butler mit affirmativ „die ‚Eröffnung der Möglichkeit einer Handlungsmacht‘ [...], was nicht bedeutet eine souveräne Autonomie im Sprechen wiederherzustellen oder die konventionellen Modelle der Beherrschung zu kopieren“ (Butler 2006: 31). Naila schafft hier über ihr körperliches Sprechen des Tafelanschriebs performativ Vorstell- und Sagbares für ihre eigene Person in Widersetzung zu vorliegenden Geschlechternormen (vgl. Butler 2016: 43). Das Nicht-Zu-Erwartende in Nailas Handeln als Reaktion auf Lilus Anrufung

ist hier eben jener Widerstand des *Überschüssigen* (Hoffarth) in (Geschlechter-) Praktiken: „Es öffnet sich eine Kluft der Unbestimmtheit zwischen verschiedenen normalisierenden Anrufungen, in welcher sich immer auch Bedeutung des Handelns entfalten, die so nicht erwartbar sind“ (Hoffarth 2018: 8). Es ist jene nicht-determinierte *Art* der Positionierung Nailas, die Lilus Anrufung hervorruft, die das Überschüssige ausmacht und sich im Fortführen des Namensspiels abseits heteronormativer Erwartungen ausdrückt.

Sozialer Status und Materialität während des Namensspiels

Naila als hoch anerkannte Mitschülerin verfügt über hohe soziale Anerkennung, sodass ihr Tafelanschrieb eventuell auch deshalb nicht weiter kommentiert und somit auch anerkannt wird. Die Möglichkeit, durch ihr Schreiben bewusst zu provozieren besteht zwar, bliebe aber fortwährend in dem heteronormativen Rahmen der Schüler_innen Kritik und Verletzung ausgesetzt. Das indirekte Kommentieren ihres Schreibens, neben dem interessierten Zuschauen einiger Schülerinnen, zeugt zudem von der Anerkennung, die ihr zukommt: Ihr Schreiben scheint kommentierungswürdig. Als Mitschülerin wird sie somit auch zur angenehmen Unterhalterin während der Pausenzeit zum innerhalb der Klasse 9b sensiblen Thema Homosexualität.

Naila setzt sich dabei ausschließlich auf inhaltlich-abstrakter und damit indirekter Ebene der Abwehr und des Angriffs durch Lilo aus. Ein direkter Angriff hingegen erfolgt nicht.¹⁰⁶ Sie steigert zudem die Abstraktionsebene, indem sie die Sängerin Beyoncé auswählt, ein popkulturell anerkannter Superstar. Das erschwert einen Angriff.¹⁰⁷

So kann die Faszination der zuschauenden Mitschüler_innen für das Namensspiel auch aus dem durch das Spiel geschaffenen Möglichkeitsraum von Vorstell- und Sagbaren von Sexualitäts- und Beziehungsaspekten erklärt werden, die durch die Eröffnung des Raumes für normabweichende Sexualitäten

106 Dass dies innerhalb des Klassenverbands der 9b durchaus möglich wäre, wird in der folgenden Szenenanalyse deutlich.

107 Zur popkulturellen Bedeutung Beyoncé's sowie ihren Bezügen zur Identität Schwarzer Frauen im Sprachgebrauch existiert eine Fülle an Literatur (vgl. z. B. McGee 2019). In dieser wird ersichtlich, wie und weshalb Beyoncé in ihrer Musik weibliche Jugendliche anspricht und als (heteronormative) Identifikationsfigur Orientierung gibt: „Beyoncé purposefully presents herself to us as a performer, a lover, a mother, a daughter, a wife, a scribe, and an actress. [...] It would seem, in songs like these she has scripted, that she is invoking the politics of respectability as a point of demarcation for men and women alike, but especially for men. In the lyrics to each song, she is specifically addressing a putative lover, husband, or boyfriend. And she pulls us in, quite deliberately, to that intimate discussion. [...] But she is sending the same message to a vast audience across the spectrum of race, age, gender, sexuality, class, etc.: ‘I’ve made it to where I want to be and you wish that you could, too.’” (Kohlman 2016: 35 f.).

durch Naila nochmals gesteigert wird. So wird auch Neles inkongruentes Verhalten verständlich, in welchem sie zwar interessiert zuschaut, jedoch gleichzeitig mehrmals Ablehnung äußert und den Sinn des Spiels in Frage stellt: Das Thema Beziehung und Sexualität scheint nicht nur relevant und interessant, sondern auch anziehend gerade bezüglich von Heteronormativität abweichender Lebensweisen. Gründe dieser Anziehung liegen vermutlich in dem Schüler_innenalltag, in welchem dieses Thema weniger diskursiv verhandelbar erscheint und Homosexualität innerhalb des Klassenverbands als vermeintlich konsensfähiger Gegenstand allgemeiner Ablehnung gilt. Lediglich Lilu tritt in der Situation als Schülerin auf, die stets das Handeln anderer kommentiert: Sie kommentiert sowohl Robins Forderung, er habe in seiner Religion vier Frauen, als auch Nailas Schreiben an der Tafel. Lilu positioniert sich dabei gegen angesehene Mitschüler_innen und zeigt öffentlich ihre Nichtübereinstimmung mit deren Aussagen oder Tun.

Die Beziehung zwischen Naila und Lilu bleibt dabei eine nicht gänzlich offenzulegende: Naila wird von allen Mitschüler_innen in der Klasse gemocht und akzeptiert, im Gegensatz zu Lilu, die offene und verdeckte Ablehnung von vielen erfährt. Naila und Lilu sind jedoch befreundet, zudem bestehen außerschulische Beziehungen zu den Eltern, und Naila stellt sich nicht öffentlich gegen Lilu. Insofern ist Lilus, wenn auch indirekter, Angriff auf Nailas Geschriebenes zwar aus dargelegter geschlechtertheoretischer Perspektive analytisch einzuholen. Lilus Angriff bleibt jedoch aus Perspektive der Positionierungen innerhalb des Klassenverbands ambivalent, greift sie hier doch eine der wenigen Schüler_innen an, die ihr gegenüber Sympathie bekundet.

In Verbindung mit den Schüler_innenpraktiken und sozialem Status in der Situation fällt zuvorderst die materielle Bedeutung der Tafel auf: Sie wird zum Hilfsmittel für Naila im Einbringen des Themas Homosexualität und dazu von ihr vom Lehr-Ding zum Spiel-Ding umfunktioniert. In ihrer Funktion des Beschrieben-Werdens wird sie von Naila weiterhin genutzt, jedoch dem ihr im Klassenraum zugedachten Zweck, der Verschriftlichung von Lehrinhalten, enthoben für das Aufschreiben von Worten im Namensspiel. Die Tafel ist im Klassenraum hinter dem Lehrkraftpult und an der Seite der Fensterfront platziert. Damit ist sie nicht zentral im Raum positioniert, jedoch gut sichtbar aufgrund ihrer Größe und im diagonalen Winkel zum Klassenraumeingang. Nailas räumliche Position an der Tafel ist somit öffentlich optimal einsehbar und Anziehungspunkt beim Betreten des Raumes. So ist Nailas Schreiben quer durch den Klassenraum zu verfolgen und das auf die Tafel ausgerichtete Sitzen der zuschauenden Schülerinnen als gesteigertes Interesse am Namensspiel zu verstehen, während andere Schüler_innen während des Herumlaufens im Klassenraum oder des von der Tafel entfernteren Sitzens das Spiel nebenbei verfolgen.

Die Nicht-Kommentierung des Geschehens durch Mitschüler_innen lässt die Frage offen, weshalb sie Naila ausschließlich durch stummes Zuschauen

zustimmen, statt durch vereindeutigende Aussagen gegenüber Lilus ablehnender Aussage über Schwule und Lesben. Es scheint, als fehle zum einen verbale Sensibilität für das Thema Homosexualität, was auf die zuvor erwähnte Nicht-Thematisierung von Sexualität innerhalb des Klassenverbands und die Leerstelle des Sprechens über Geschlecht verweist. So wird Lilus offen geäußerte Homosexuellenfeindlichkeit schwer verbal angreifbar, während Heteronormativität als Bezugswert für die Schüler_innen wirkmächtig scheint. Denn sowohl Robins als auch Lilus Aussagen beziehen sich auf eine vorausgesetzte, Orientierung gebende Heteronormativität. Naila nimmt in ihrem Spiel, in welchem Begehren in (ausschließlich) dieser Spielsituation nun zwischen zwei Frauen, später zwei Männern ausgedrückt wird, die Position der normabweichenden Anderen ein und erfährt von Lilo Ablehnung. Sowohl die Aussagen als auch Nailas Handeln werden von anwesenden Mitschüler_innen stillschweigend stehen gelassen, erfahren somit Anerkennung und Akzeptanz, ihre Gegensätzlichkeit wird nicht verhandelt. Dies fügt sich in Analysen aktueller Geschlechterverhältnisse, die ebenjene Gleichzeitigkeit betonen:

„Dabei kann es sich zum einen um die Gleichzeitigkeit verschiedener sich widersprechender beziehungsweise sich konterkarierender Prozesse oder Phänomene handeln. [...] Zum anderen kann es sich aber auch um in sich widersprüchliche gesellschaftliche Prozesse oder Phänomene handeln. [...] Derzeit findet sich jedoch - und das ist meines Erachtens gerade das Paradoxe an der aktuellen Situation - zudem die Gleichzeitigkeit von widersprüchlichen beziehungsweise gegenläufigen Prozessen, die aber nicht (unmittelbar) konstitutiv zusammenhängen“ (Maihofer 2007: 299 ff.).

Jene paradoxe Gleichzeitigkeit geschlechterbezogener Phänomene von Wandel und Persistenz ist Gegenstand geschlechtertheoretischer Analysen (vgl. u. a. Wetterer 2003, McRobbie 2010). In der beschriebenen Situation wird dies in der Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Positionierungen in Schüler_innenpraktiken offenkundig.

Homosexualität: Das Risiko untergeordneter Männlichkeit

Den Annahmen des „kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984: 78) und der „heterosexuellen Matrix“ (Butler 1991a: 21) zufolge ist Homosexualität als konstitutiv für Heterosexualität und letztere als normativ gesetzt zu verstehen (vgl. Tervooren 2001: 166). Ebenso ist Geschlechtlichkeit in Verbindung zu sexuellem Begehren und Heteronormativität zu setzen (vgl. Butler 1991a). Mit Connells Konzept hegemonialer Männlichkeit werden

idealtypische Männlichkeitspositionen innerhalb patriarchal strukturierter Gesellschaften beschrieben (vgl. Connell 2015).¹⁰⁸ Die Aushandlung dieser Positionen von Männlichkeit erfolgt in den beiden folgenden sozialen Situationen in Schüler_innenpraktiken.

Während des Schuljahres wird an einem Schulprojekttag ein ‚Gesundheitstag‘ im neunten Schuljahr durchgeführt. Diesen Projekttag gestalten Auszubildende der Gesundheitsberufe Krankenpflege und Medizinische Technik. Den Tag besprechen die Schüler_innen zuvor nicht, Klassenleiter Alex teilt lediglich das Datum und die beiden Themenbereiche Geschlechtskrankheiten und Verhütung mit. Sarah erwähnt den Gesundheitstag in einer Unterhaltung mit der Forscherin während der Mittagspause am Tag zuvor. Es werden wohl ‚zwei Menschen von der Uniklinik‘ (Sarah) zur ersten bis zur vierten Stunde mit den Lehrkräften Anke und Frida als Betreuerinnen kommen. Selbst Sarah als stets gut informierte Schülerin hat nicht alle und teilweise ungenaue Informationen zum Gesundheitstag. Die Themen Verhütung und Geschlechtskrankheiten werden also von Unterrichtseinheiten abgetrennt und als Projekttag in den Schulalltag der Schüler_innen aufgenommen.

Der Gesundheitstag findet schließlich unter explizitem Ausschluss von Lehrkräften statt, was auf die Entscheidung der leitenden Auszubildenden zurückzuführen ist. Während des Gesundheitstags wird die Verbindung von Homosexualität zu Heteronormativität in der an den Protokollausschnitt anschließenden Analyse deutlich:

Nach der Vorstellungsrunde beginnen die Azubis mit dem Thema Verhütungsmittel und fragen, welche die Schüler_innen schon kennen. Die Schüler_innen, mit den Azubis gemeinsam im Stuhlkreis sitzend, zählen nacheinander Kondom, Pille, Spirale auf. Die Azubis ergänzen um weitere. Dann werden diese ausführlich behandelt, indem die Azubis für jedes Verhütungsmittel Vor- und Nachteile abfragen. Die Schüler_innen arbeiten mit und zeigen auf. Beim Thema Pille fragt Lilu nach den Nebenwirkungen der Pille. Eine Azubi hat einen Beipackzettel der Pille dabei und reicht diesen nun rum. Selina, Lilu und

108 Hegemoniale Männlichkeit gilt als Männlichkeitsposition des größten sozial wie ökonomisch individuellen Profits, welcher auf dem Ausschluss von Frauen und von Männern der untergeordneten Männlichkeitspositionen beruht und durch gesellschaftlich legitimierte Privilegien, Dominanz oder Gewalt ausgeübt wird. Hegemoniale Männlichkeit als Norm von vermeintlich wahrer Männlichkeit wird folglich vor allem von weißen, heterosexuellen, ökonomisch gutgestellten Männern ausgeübt, während z. B. homosexuelle oder Schwarze Männer und Männer of color im vorherrschenden heteronormativen und weißen dominanten gesellschaftlichen System Positionen marginalisierter Männlichkeit einnehmen. Anhand der patriarchalen Dividende profitieren alle Männer in Abstufungen von hegemonialer Männlichkeit durch Komplizenschaft. Marginalisierung und Unterordnung bestimmter, den Normen hegemonialer Männlichkeit nicht vollkommen entsprechende Männer sind ebenfalls Grundpfeiler hegemonialer Männlichkeit (vgl. Connell 2015 sowie Kapitel 2.1).

weitere Schüler_innen lesen diesen interessiert. Auch bei Yasin bleibt der Zettel länger, da er ihn aufmerksam liest. Darüber machen sich seine Sitznachbarn nach einigen Minuten lustig und ziehen ihn mit Sprüchen auf. Die Azubi liest anfangs auch aus den Aufzählungen der Nebenwirkungen vor. Dann sagt sie „also das sind Nebenwirkungen, die können auftreten, deshalb müssen sie hier auch genannt werden, aber nicht jeder bekommt diese Nebenwirkungen auch, ja, also viele vertragen die Pille sehr gut“. Auch die Vorteile werden von den Azubis benannt, wie z. B. weniger Regelschmerzen und bessere Haut. Justin wirft zwischendrin ein „würden wir uns ja auch nicht durchlesen“ in die Runde. Jungen müssten den Zettel nicht lesen, da sie die Pille ja nicht nehmen. Dann wird über die Spirale und deren Einsatz geredet, alle Verhütungsmittel werden nun mit pro und contra durchgegangen. Die Schüler_innen arbeiten mäßig mit. Sie scheinen inzwischen etwas gelangweilt und uninteressiert.

Als alle Verhütungsmittel durchgesprochen wurden, meldet sich Ramona mit der Frage, „warum es nur das Kondom für den Mann, aber so viele Verhütungsmittel für die Frau“ gebe. Es entsteht Gemurmel in der Klasse. Die Azubi sagt, ja, das sei richtig. Sie und der Azubi erklären dann, es sei medizinischer einfacher, den weiblichen Körper da zu beeinflussen, da die Schwangerschaft ja auch im weiblichen Körper passiere. Ein Teil der Erklärung geht auch im Gemurmel unter.

Der Gesundheitstag ist heteronormativ ausgerichtet und verortet Sexualität explizit auf biologischer Ebene und als Lehrthematik. Zum Thema Verhütung wird heterosexuelle Sexualität thematisiert und entsprechende Verhütungsmittel benannt, die, abseits des Kondoms, auf die Verhinderung der Schwangerschaft ausgerichtet sind und damit heterosexuelle Sexualpraktiken und Penetrationssex voraussetzen. So ist zum Thema Verhütungsmittel eine heterosexuelle Einteilung der Schüler_innen durch die unterschiedliche Anzahl an Angeboten, die ausschließlich den weiblichen Körper adressieren, schon gegeben, die von den Schüler_innen aufgegriffen wird. Einige Schülerinnen lesen interessiert den Beipackzettel der Pille, der auf explizite Nachfrage Lilus von der Azubi bereitgestellt wird. Schülerinnen scheinen am Thema Verhütung somit interessiert, werden jedoch thematisch auch explizit als Nutzerinnen angesprochen, die bis auf das Kondom diese Mittel aktiv am eigenen Körper einsetzen und erfahren.

Als Yasin ebenfalls den Beipackzettel aufmerksam liest und diesen nicht, wie zuvor einige Schüler, sofort im Stuhlkreis weiterreicht, ruft sein Handeln abwertende Sprüche hervor, wird kommentiert und de-normalisiert. Es scheint irritierend und eines Kommentares nötig, Yasin den Beipackzettel vertiefend lesen zu sehen. Yasin wird hier ein bestimmtes geschlechterbezogenes Verhalten und die Nicht-Passung in dieses zugeschrieben, indem er heteronormativen Verhaltensregeln nicht entspricht: Als Schüler ist es ihm nicht möglich, den Beipackzettel der Pille ohne Kommentierung und Vorführung durch Mitschüler zu lesen. Er widersetzt sich durch das Lesen diesen unausgesprochenen, von allen anderen Schülern eingehaltenen Regeln.

Yasins Mitschüler Justin verfestigt kurz darauf die bisher unausgesprochene Regel, indem er darauf hinweist, Schüler würden sich diesen Beipackzettel ja auch nicht durchlesen. Durch die „Wir“-Formulierung spricht er explizit eine exklusive Geschlechtergruppe an, der er sich zugehörig fühlt, erkennt damit den gesetzten heteronormativen Rahmen an und argumentiert diesem entsprechend. Justins heteronormativer Logik folgende Aussage bleibt unkommentiert sowohl von Schüler_innen als auch von Azubis und untermauert die heteronormative Ausrichtung des Gesundheitstags. Yasins Lesen irritiert diese heteronormative Logik.

Eine geschlechtersensible Sexualpädagogik, die das Wissen um Verhütung und die Verantwortung zwischen Sexualpartner_innen als unabhängig des Geschlechts versteht und lehrt, ist hier nicht zu erkennen (vgl. weiterführend Tuijder 2012; Huch/Lücke 2015). Vielmehr wird das Interesse von Schüler_innen und damit auch deren Verantwortung für Verhütung legitimiert und gefördert. Auch Ramonas kritisches Hinterfragen, weshalb fast alle Verhütungsmittel den Körper der Frau fokussieren, wird aus sexualpädagogischer wie medizinischer Perspektive unzureichend beantwortet, gibt es doch inzwischen Untersuchungen zu weiteren Verhütungsmethoden für den Mann. Auch lässt die Beantwortung des Azubis, im weiblichen Körper passiere schließlich die Schwangerschaft, die Aspekte des Schutzes vor Geschlechtskrankheiten außer Acht, die hier ausschließlich mit dem Kondom als Verhütungsmittel behandelt werden.

Nicht eingegangen wird somit auf sexuelle Praktiken abseits heterosexuellen Penetrationssex, die auch Geschlechtskrankheiten, ebenfalls Thema des Projekttags, übertragen können und somit Teil des Themas Verhütung sind. Ausschließlich die Verhinderung von Schwangerschaften wird letztlich im Zuge von Verhütung besprochen und als thematisierungsdürftig erachtet. Heteronormativität und damit verbundene stereotype Geschlechtererwartungen werden reproduziert, denn weder wird Yasins Interesse kommentarlos akzeptiert noch Ramonas Nachfrage ausreichend beantwortet.

Kurz darauf führt der Körperkontakt von Lukas zu Yasin zur lauten und empörten Zurückweisung durch Yasin:

Die Gruppen stellen nun reihum ihre Diskussionsergebnisse vor und lesen die Mythen auf den Zetteln vor. Ramona ist Gruppensprecherin und liest vor, mit Kondom spüre man nichts beim Sex. Sie sagt dazu, man spüre vielleicht weniger, also „wir vermuten das jetzt mal, aber nicht gar nichts.“ Die Azubis stimmen ihr zu. In die kurze Stille hinein greift Lukas Yasins Arm und Gelenk, der neben ihm sitzt, der sagt laut und empört „was soll das, biste schwul?!“ Lukas und die anderen lachen laut. FP_2017_04_07

Der Ausruf Yasins verweist auf die allgemein gesetzte Annahme, Lukas' Sexualität sei per se heterosexuell und der bloße Körperkontakt zu Yasins Arm und Gelenk könne ein Indiz für Lukas' Homosexualität sein.¹⁰⁹ Schwul fungiert hier als Schimpfwort, indem Schwulsein als beschämende Sexualität verstanden wird, die noch dazu über Körperkontakt sofort erkennbar scheint. Lukas selbst und seine Mitschüler_innen lachen über Yasins empörten Ausruf. Während Lukas hingegen über Yasins verbalen Angriff hinweglacht und somit auch seine eigene Unsicherheit und Beschämung übergeht, kann das Lachen der Mitschüler_innen als amüsiert eingeordnet werden.

Die Empörung Yasins ist innerhalb der zuvor dargelegten Situation, der Kommentierung seines Lesens des Beipackzettels, einzuordnen, wird Yasin doch in jener Situation öffentlich bloßgestellt als nicht dem heterosexuellen Verhalten entsprechender Schüler. So wird Yasins Passung in ein heteronormatives Geschlechterverhältnis von Justin zuvor in Frage gestellt und durch Lukas' Körperkontakt abermals gefährdet. Yasin nutzt die Gelegenheit, um Lukas auf öffentliche und sexualisierende Weise zurechtzuweisen – nämlich durch einen empörten diffamierenden Ausruf –, und somit der Gefahr der Markierung als homosexuell zuvorzukommen, die u. a. auf dem Tabu gleichgeschlechtlicher Berührungen abseits von Kämpfen beruht (vgl. Kapitel 5; Budde 2005b: 222). Er könnte Lukas' Körperkontakt auch nonverbal übergehen, indem er seinen Arm wegzieht, nutzt jedoch die Unterstellung der Homosexualität von Lukas, die als normabweichende Sexualität, unmännlich und verweiblicht stigmatisiert ist. Männlichkeit ist hier nicht nur in klarer Abgrenzung zu Weiblichkeit, im Nichtlesen des Beipackzettels im Gegensatz zu den Schülerinnen, sondern auch als heterosexuell und Homosexualität ablehnend formuliert und somit an Formen hegemonialer Männlichkeit orientiert. Homosexualität ist gekennzeichnet von Abwertung, Abgrenzung und Ausschluss aus Gruppen und Positionen hegemonialer Männlichkeit (vgl. Connell 2015: 132):

„Symbolische Verweiblichungen stellen eine besonders dramatisierte Form dar. Das bedeutet, dass derjenige, der angeblich nicht der männlichen Norm entspricht, durch die Unterstellung von Homosexualität als unmännlich stigmatisiert wird. Die permanente Drohung, als schwul und somit als nicht-hegemonial zu gelten, erfordert geschlechtsadäquates Verhalten. Die ‚Nicht-Hegemonialität‘ kann dann im Weiteren aufgrund der Dichotomie der Geschlechter als weiblich markiert werden. Ein wichtiger ‚Resonanzboden‘ dafür ist die geschlechtshomogene Jungengruppe, welche die An- und Aberkennung von Männlichkeit gewährleistet bzw. verweigert“ (Budde 2006a: 115).

109 vgl. Kapitel 5.1 und 5.2 zu Körperpraktiken der Schüler_innen.

So arbeiten Schülerinnen während des Gesundheitstags als interessiert und aktiv mit, werden jedoch auch als sich zu Verantwortende, weil potenziell Gebärende adressiert, was ihre aktive Mitarbeit und Verantwortung bedingen kann. Die Stimmung während des Gesundheitstags ist aufgeladen, Schüler sind der Gefahr ausgesetzt, nicht männlich wahrgenommen und stigmatisiert zu werden und versuchen dem entgegenzuhandeln.

Was die pluralen Männlichkeitspositionen, die hierarchisch entlang hegemonialer Männlichkeit als „Handlungsmuster“ (Connell 1999: 135) ausgerichtet sind, eint, ist deren Abgrenzung und Dominanz gegenüber Weiblichkeit (vgl. Connell 2015: 10 f.). Diese Abgrenzungsbestrebungen äußern sich während des Gesundheitstags in den Aushandlungen von Männlichkeitspositionen unter Schülern sowie im Handeln und Sprechen der Schüler der 9b innerhalb geschlechtshomogener Gruppen (vgl. Kapitel 5).

Geschlechtliche Markierungen durch Sprache

Die Orientierung an Männlichkeit erfolgt schließlich auch in Sprachpraktiken der Schüler, in welchen bestimmte Begriffe als Männern und Jungen vorbehalten und Frauen und Mädchen exkludierend markiert werden. In Schüler_innenpraktiken finden Aushandlungen dieser Markierungsprozesse zudem um bestimmte, geschlechtlich codierte Begriffe statt:

Nellina kommt von der Notenbesprechung mit der Lehrerin Svea, die vor dem Klassenraum im Zweiergespräch stattfindet, zurück in den Klassenraum. Auf ihrem Platz zurück schaut sie in ihre Klassenarbeit. Bastian kommt zu Nellina und ärgert sie, indem er in ihre Arbeit schaut und diese grinsend kommentiert. Nellina sagt daraufhin zu ihm sehr laut „Oh man, jetzt hör auf und nerv nicht“. Bastian lacht und geht auf seinen Platz zurück. Nellina schaut nun konzentriert in ihre Arbeit, sie bespricht diese dann mit Fiete, der neben ihr sitzt. Bastian ärgert sie weiter, schräg seitlich von Nellina einige Plätze entfernt sitzend. Nellina schaut ihn an und sagt laut „Geh mir nicht auf die Eier“. Omar, neben Bastian sitzend, fragt daraufhin „Welche Eier?“, Bastian lacht kurz auf, die beiden Schüler grinsen anschließend in Richtung Nellina. Nellina schaut Bastian mit herablassendem Blick an und sagt dabei mit dem Kopf zu Fiete gewandt, so laut, dass es bis zu Bastian verständlich ist, „Der ist so unreif“, woraufhin Fiete sagt „Der ist 14!“. Sie sprechen zwar leise, aber für alle ausreichend verständlich.

Bastian und Omar benutzen nun ein Smartphone unter dem Tisch und lachen über ein Video. Nun geht Fiete zu ihnen, schaut mit und lacht laut auf. Er ruft Nellina hinzu, sie kommt auch. Alle vier, schließlich auch Navid und Simon schauen unter dem Tisch von Bastian und Omar auf das Smartphone und lachen. Ein paar Sekunden später hat Bastian Nellinas Smartphone ergriffen, was Nellina kommentarlos wahrnimmt. Sie setzt sich wieder auf ihren Platz. Bastian scrollt nun Nellinas Bildschirm, fragt dann, ob sie den Geburtstag ihrer Oma vergessen habe. Nellina fragt in genervt-erstauntem Ton „Wer

sagt das?“, Bastian antwortet „Na, deine Oma“, alle in der Klasse lachen. Nellina geht zu Bastian, schaut auf ihr Smartphone und sagt, das sei ihre Cousine, sie lacht nun auch. Einige Zeit später geht Nellina wieder zu Bastian, stellt sich hinter ihn und legt ihre Arme von hinten um ihn. Da sie etwas größer ist, ist sie nun fast über ihn gebeugt. Sie sagt ihm, sie möchte ihr Smartphone nun wieder und versucht, es ihm aus der Hand zu nehmen. Bastian gibt es ihr jedoch nicht; die beiden raufen sich in dieser Position eine Weile. Dann sagt Nellina laut und wütend „Ich hau dir auf die Fresse“, einige Zeit später hat sie dann Bastians Smartphone erkämpft. Sie läuft davon, durch die Klasse, Bastian hinterher, in der Raummitte führen sie dann nach einem Wortwechsel den Smartphonetausch durch.

Die Szene ist von den Streitigkeiten zwischen Nellina und Bastian geprägt, die dabei bestimmte, jeweils vorteilhafte Zugehörigkeitskategorien von Geschlecht und Alter einsetzen. Innerhalb des Klassenverbands sind des Öfteren Neckereien und freundschaftliche Kabbeleien zwischen Schüler_innen zu beobachten, so auch zwischen Bastian und Nellina. Nellina ist in mehreren Situationen als Schülerin zu beobachten, die Schülern gegenüber sagt, sie sollen sie nicht nerven, was einige Schüler ab und an durch körperliche und verbale Annäherungen, z. B. Zwicken, tun. Nellina genießt im Klassenverband eine angesehene Position als Mitschülerin und ist beliebt. Sie grenzt sich jedoch im Laufe des Schuljahres von ihren Mitschüler_innen während des Pausengeschehens ab, indem sie mit ihrer Freundin und Mitschülerin Ramona die Pausen zunehmend mit Schülern des 10. Jahrgangs im gegenüberliegenden Flurtrakt verbringt. Diese Abgrenzung trägt zu Nellinas sozialem Status der angesehenen, aber auch unnahbaren Mitschülerin bei, die die Gesellschaft älterer Schüler bevorzugt.

So ist Bastians anfängliches Necken auch als Annäherung an eine beliebte Mitschülerin einzuordnen, was seinen eigenen sozialen Status stabilisieren kann. Bastian ist ebenfalls beliebter Mitschüler, der oftmals durch witzige Posen und Sprüche auffällt und von Mitschüler_innen des Öfteren als Klassenjüngster markiert wird. Seine Position ähnelt der des Klassenclowns, sodass diese soziale Situation als gewöhnliche und alltägliche beginnt.

Der einsetzende verbale Schlagabtausch zwischen Nellina und Bastian, in Komplizenschaft Omars, ist gekennzeichnet von bestimmten gesellschaftlichen Ordnungskategorien des Alters und des Geschlechts. Nellina führt, nachdem Bastian ihrer Bitte, nicht zu nerven, nicht nachkommt, die Redewendung, Bastian solle ihr nicht ‚auf die Eier‘ gehen, aus. An dieser Stelle nimmt ihr Wortgebrauch eine Steigerungsform des vorherigen ‚Nerv nicht‘ an, was sprachlich weniger bittend und stärker fordernd wirkt. Nellina führt hier eine körperlich-sexualisierende Ausdrucksweise ein, die der ihr zugeordneten Geschlechterpositionierung nicht entspricht. Sie eignet sich hier über ihren Sprachgebrauch die Redewendung an, ohne der männlichen Geschlechtergruppe anzugehören.

Dies führt zur Reaktion Omars, der, Bastian zur Seite stehend, auf Nellinas fehlende Eier hinweist, die er wohl an dem ihr fehlenden Körpermerkmal ausmacht. Die beiden Schüler verbünden sich als sich einer bestimmten Geschlechtergruppe zugehörig fühlend und schließen Nellina dadurch aus, indem sie als dieser nicht zugehörig markiert wird, Bastian über Omars Kommentar lacht und anschließend in Nellinas Richtung grinst. Der Ausschluss wird über die Infragestellung des Wortgebrauchs ‚Eier‘ ausgedrückt.

Dieses biologisierende Geschlechtsverständnis, demnach jede als weiblich eingeordnete Person über bestimmte Körpermerkmale (nicht) verfügt, entspricht der gesellschaftlich anerkannten Geschlechterordnung, die die unhinterfragte Einteilung und Zuschreibung von Körpern impliziert. So fungiert das biologisierende Geschlechterverständnis, d. h. die Annahme bestimmter Körpermerkmale, als Ordnungskategorie, die hier exkludierend eingesetzt wird.

Nellina reagiert auf Omars Kommentar und das Grinsen von Bastian und Omar durch das Aufrufen derjenigen Ordnungskategorie, die Bastian im Klassenverband diskreditiert: Sie spielt durch ihre Aussage, Bastian sei unreif, auf dessen junges Alter an. ‚Unreif‘ bezieht sich dabei unvermittelt auf eine Vorstellung von Reife, was zwar das Verhalten, jedoch ebenso Körperlichkeit wie Sexualität umfasst. Nellina wendet sich mit ihrem Ausruf zwar direkt an ihren Sitznachbarn Fiete und sucht so dessen Zustimmung und Solidarität, lässt durch ihre Lautstärke jedoch auch die Mitschüler_innen daran teilhaben. Fiete greift Nellinas Anspielung schließlich auch auf und nennt laut, vermeintlich entschuldigend, Bastians Alter, was situativ vielmehr bloßstellend ist, nimmt es Bastian doch auf ironische Art und Weise in Schutz.

Schließlich geht Fiete zum Videoschauen zu Omar und Bastian und bittet kurz darauf Nellina hinzu. Der vorherige Schlagabtausch scheint vergessen. Die Form ungefragter Aneignung des persönlichen Besitzes, Nellinas Smartphone, ist innerhalb des Klassenverbands selten und geht über übliche Neckereien hinaus. Nellina ignoriert dies anfangs, schließlich greift sie in Bastians öffentliches Vorlesen ihrer Nachrichten ein. Die Situation hat dabei jedoch weiterhin den Anschein einer freundschaftlichen Neckerei, denn auch Nellina lacht über Bastians Verwunderung. Nach einiger Zeit mündet die Neckerei jedoch in einer körperlichen Auseinandersetzung, in welcher Nellina Bastian körperliche Gewalt androht, nachdem sie mit ihm in einen körperlichen Kampf gegangen ist. Ihr Kampf endet in einer verbalen und körperlichen Aushandlung und schließlich im Smartphonetausch.

Bastian ruft die Geschlechterkategorie über seinen erneuten Gebrauch der Eier-Redewendung auf, als er im Reinkommen vor seinen Mitschüler_innen posiert und zum Knutschen seiner Eier aufruft.

Bastian geht schließlich zur Besprechung seiner Klassenarbeit mit Svea auf den Flur. Als er wieder reinkommt, macht er zweimal eine Siegerpose, indem er die Arme lässig

nach oben hebt und um sich schaut. In dieser Pose verweilend, sagt er zweimal laut „Ja, ey, knutsch meine Eier“. Die Schüler_innen registrieren ihn, einige kommentieren seine Note. Nellina sitzt kurz darauf bei Bastian, sie geht nach einer Weile genervt die Augen rollend auf ihren Platz zurück. Fiete steht in diesem Augenblick in der Tür, im Vorbeigehen sagt Nellina zu Fiete laut „Ah, ich hasse ihn“ und macht dabei eine Kopfbewegung zu Bastian. Fiete stellt Nellina ein Bein, sodass sie stolpert, sie lacht darüber und geht weiter auf ihren Platz. Nellina fragt dann Navid, ob er das gerade gesehen habe, der nickt. FP_2016_12_05

Bastian knüpft hier an den vorherigen Sprachgebrauch an und ruft die Neckerei zu Nellina in Erinnerung. Das Verhältnis zwischen Nellina und Bastian ist in der Situation fortwährend von Ambivalenzen geprägt: So setzt sich Nellina eine Zeitlang zu Bastian, um schließlich abermals genervt von Bastian zurück zu ihrem Platz zu gehen. Diese Ambivalenz scheint Teil ihrer Beziehung und des jugendlichen Flirts zu sein und kennzeichnet diesen weniger als intime Angelegenheit denn als beiderseitige öffentliche Zuschaustellung. Den beiden gelingt es, in ihren Neckereien die Aufmerksamkeit von Mitschüler_innen zu erlangen und so soziales Kapital zu erhalten, auch weil sie ihre Mitschüler_innen auf amüsierende, teils sexualisierende Weise unterhalten.¹¹⁰

Sozialer Status, Sprache und doing masculinity

Bestimmte Zuschreibungsdimensionen wie Zugehörigkeitskategorien werden in der beschriebenen Situation zur Abgrenzung und Exklusivität sowie Abwertung der_s anderen wirkmächtig verbal eingesetzt in der Nachfrage ‚Welche Eier?‘ und dem Ausruf ‚Der ist so unreif‘. Nellina geht im Verlauf der Situation auf die Ebene des Neckens ein, die Bastian beginnt, und hält diese aufrecht bis zum Ende der Szene. Unterbrochen wird diese Ebene im Moment des körperlichen Konflikts und der Androhung von Gewalt durch Nellina, die damit auf Bastians grenzüberschreitendes Verhalten der Wegnahme des Smartphones und des Lesens privater Nachrichten reagiert. Die beiden verlassen jedoch nach einer Einigung diese Konfliktebene und Nellina sitzt kurze Zeit später neben Bastian.

Nellina scheint es somit auch daran gelegen, die Atmosphäre des Flirts zwischen Bastian und ihr aufrechtzuerhalten. Bastians Grenzüberschreitung lässt sie hingegen nicht über sich ergehen, sondern nimmt in dieser speziellen Situation sowohl die körperliche Auseinandersetzung als auch die verbale Androhung körperlicher Gewalt in Kauf, was innerhalb der Klasse 9b selten ist. Die Drohung, jemandem auf die ‚Fresse zu hauen‘, ist im Laufe des Beobachtungszeitraums einmalig.

110 Vgl. die Sprachpraktiken unter Schülern in Kapitel 5.2.

Insofern kennzeichnet Nellinas Sprachgebrauch die Drastik der Situation und markiert eine weitere Steigerung des zuvor erfolgten Schlagabtauschs mit Bastian. Dabei kann Nellina auf ihr soziales Kapital, ihr hohes Ansehen unter Mitschüler_innen, zurückgreifen, denn sie kann vulgäre, ungewöhnlich drastische Worte in Drohungen nutzen, ohne diese Drohungen wahr machen zu müssen oder für diese negative Reaktionen zu erfahren. Nellina gelingt es, trotz der körperlichen Auseinandersetzung mit Bastian auf der Flirtebene des Neckens und des spielerischen Ärgerns nicht nur gegenüber Bastian, sondern ebenso gegenüber Fiete, zu bleiben.

Das Ärgern Nellinas drückt nicht nur den darin enthaltenen Spaß, sondern auch ein Begehren aus, mit Nellina in (körperlichem) Kontakt zu sein, was sie in der Position als unter Schülern beliebte Schülerin auszeichnet und stabilisiert. Nellinas Reaktionen werden von Mitschüler_innen zwar wahrgenommen, sie erfährt in der Auseinandersetzung mit Bastian jedoch keine Unterstützung. Nellinas Alleinstellung durch die ausbleibende Solidarität von Schüler_innen in einer Situation, die dazu Anlass geben könnte aufgrund der Grenzüberschreitung Bastians, wirkt somit ambivalent. Als beliebte Schülerin erfährt sie bis auf Fietes wohlwollenden Zuspruch ‚Der ist 14!‘ zwar keine direkt geäußerte Solidarität seitens Mitschüler_innen, was in der Situation der Wegnahme des Smartphones und des Lesens von Nachrichten durchaus nachvollziehbar wäre. Das Verharren der Mitschüler_innen in der Publikumsposition lässt vermuten, dass sie Nellina zum einen die Androhung von Gewalt zugestehen, eventuell jedoch auch davon ausgehen, sie setze die Androhung nicht in die Tat um. Zudem scheinen Nellinas Mitschüler_innen davon auszugehen, Nellina könne sich allein gegen Bastian wehren und durchsetzen. Fraglich bleibt, ob die Androhung von Gewalt durch einen Schüler ähnlich passive Reaktionen und Legitimation erfahren hätte.

Die Schüler Fiete, Omar und Bastian hingegen erfahren in jeweils unterschiedlichen Positionen verbale Solidarisierungen entlang der Geschlechtergrenze. Diese erfolgen in Prozessen des doing masculinity, d. h. in den Praktiken zur Herstellung von Männlichkeit (vgl. Budde 2005a: 68). Omar und Fiete gehen in Komplizenschaft zu Bastian und legitimieren sein Handeln. Dabei ist Bastians herausgehobene Stellung als jüngster Schüler der Klasse 9b und Klassenclown bedeutend: Diese Positionierung erleichtert ihm den Zugang zur Neckerei mit Nellina, denn meist ist Nellina mit denjenigen Schülern in Neckereien verwickelt, die höchstes Sozialkapital innehaben, Bastian scheint diesen keine Konkurrenz zu sein.

Komplizenhafte Männlichkeitspraktiken sind zwischen Omar und Bastian, jedoch auch zwischen Fiete und den beiden zu erkennen. Omar, ein weniger beliebter Schüler, gelingt es durch seinen Ausruf, der Nellina direkt angreift, nicht, in die Interaktion mit Nellina zu gelangen. Sie ignoriert ihn und fokussiert sich auf Bastian und dessen Alter. Omar erfährt somit durch seinen Ausruf zwar keine Aufmerksamkeit von Nellina, er zeigt jedoch Solidarität gegenüber

Bastian durch die Exklusion Nellinas. Dies entspricht Männlichkeitspraktiken komplizierter Männlichkeit: Omar gelingt über die Weiblichkeitsabwertung die Verbrüderung mit Bastian. Bastian wiederum geht auf Omars Solidarisierung ein, indem er diese lachend aufnimmt und nutzt, um durch ein Grinsen zu Nellina mit dieser in Verbindung zu bleiben. Schließlich stimmt Fiete Nellina zwar zu, Bastian sei unreif, allerdings geht er kurz darauf zu Omar und Bastian zum Videoschauen.

Fiete ist derjenige, der Nellina zum Videoschauen hinzuruft, was die aufgeführten Männlichkeitspraktiken durchkreuzt. Im Konflikt um das Smartphone solidarisiert sich Fiete jedoch nicht mit Nellina. Das (neckende) Ärgern Nellinas durch das Beinstellen bringt Fiete in eine Konkurrenzsituation zu Bastian, der bisher Nellina neckte. Das Beinstellen schmälert zudem die von Fiete zuvor geäußerte Solidarisierung mit Nellina. Fietes Positionierung balanciert also zwischen Solidarität, anfangs gegenüber Nellina, schließlich gegenüber Bastian, und Konkurrenz als Form komplizierter Männlichkeit. Das Beinstellen und Nellinas anschließendes Lachen zeugen von Nellinas freundschaftlichem Verhältnis zu Fiete, dessen Neckereien spaßig aufgefasst werden, und geben Einblick in das alltägliche, schnelle, fluide Wechseln von Spaß und Ernst zwischen Schüler_innen im Schulalltag. Nellinas hoher sozialer Status trägt in dieser Situation zu den doing masculinity-Prozesse der drei Schüler bei und ermöglicht die Prozesse auf diese Art und Weise.

Klasse 5a: Einüben heteronormativer Verhältnisse

In Klasse 5a erfolgen keine direkten Sexualitätszuschreibungen. Das Sprechen über Sexualität in einer Pause ist eine Ausnahme im Beobachtungszeitraum. In dieser Pause diskutieren Schüler_innen Schwul- und Lesbisch-Sein: Zwei Männer können nicht ‚miteinander lesbisch sein‘ und zwei Frauen nicht schwul. Diese Diskussion erfolgt in einer Art Aushandlungsrunde im Kreis auf Tischen und Stühlen sitzend. Dabei bleibt das Thema Sexualität im Sprechen der Schüler_innen abstrakt; es werden generelle (vermeintliche) Fakten über Homosexualität ausgetauscht, die nicht an einzelnen Personen festgemacht werden. Stattdessen geht es im Sprechen über Homosexualität um ‚Männer‘ und ‚Frauen‘, die ausschließlich schwul bzw. lesbisch sein können. Diese Einordnung entspricht damit binären Vorstellungen von Sexualität, die das weibliche oder männliche Geschlecht einer jeweiligen Homosexualität zuordnet und nicht nur festschreibend ist, sondern auch keine weiteren Vorstellungen fluider Sexualitäten zulässt. Zudem wird in dieser Einteilung die Sexualität von Personen, die nicht den Kategorien Frau und Mann zugeordnet werden können oder möchten, weder (an)erkannt noch zugeordnet. Das Nicht-Sprechen über Geschlecht und Sexualität jenseits von Binarität und Hetero- und Homosexualität führt zur Reproduktion und Verfestigung heteronormativer Maßstäbe.

Diese abstrakt-verbale Ebene der Einordnung von Homosexualität und des Sprechens über Sexualität wird schließlich von den Schüler_innen erweitert um das Einüben von Geschlecht und Sexualität in Spielpraktiken:

Am grünen Hügel spielen einige Schüler_innen der Klasse 5a „Wahrheit oder Pflicht“. Sie sitzen oben auf dem linken Rand des Hügels in einem ei-ähnlichen Kreis. Die Flasche, die gedreht wird, zeigt auf Ronja. Sie wählt Pflicht. Die Spielgruppe beschließt, dass Ronja Malte auf den Mund küssen muss. Auch die Stelle des Kusses, der Mund, wird laut vorgegeben. Ronja lacht, sie hält sich aufgeregt und kichernd in das laute Gerede der Gruppe die Hände vor den Mund. Auch Malte lacht. Er wird von Jan von hinten mit beiden Händen festgehalten, da er sich immer wieder um- und von Ronja wendet. Die Gruppe zählt nun runter auf null. Malte und Ronja kichern weiter und drehen sich immer wieder voneinander weg. Erst beim dritten Versuch kniet sich Ronja dann vor den im Schneidersitz sitzenden Malte, legt ihre Hände an ihren Mund und küsst Malte dann ganz schnell auf den Mund. Ein Geschrei von ih, uh und Lachen geht nun laut los.

Nachdem das Spiel beendet ist, läuft Malte mit zwei Mitschülern über den grünen Hügel. Zu den beiden Schülern sagt er empört „ich musste heute [unverständlich] vom Boden auflecken, Afya hat mich geküsst und ich wurde von Ronja auf den Mund geküsst, geiler Tag, Alter“. Dabei geht er mit beiden über den oberen, ebenen Teil des Hügels bis zum Schuhberg an der Seite. Die Schüler_innen laufen nun zurück in den Klassenraum. FP_2017_06_08

Im Spiel erfolgt die körperliche Annäherung zwischen Jungen und Mädchen, die hier das Küssen als heterosexuelle Sexualitätspraktik spielerisch einüben. Das Einüben erfolgt dabei unter sozialer Kontrolle und öffentlich. Malte und Ronja, die zum Kuss Auserwählten, sträuben sich einige Male. Gestisch wie mimisch zeigen sie ihre Aufregung durch Lachen und Wegdrehen. Die Mitschüler_innen kontrollieren die Einlösung der auferlegten Pflicht und treiben sie voran, indem sie Malte festhalten und laut zählen. Es scheint, als kämen weder Ronja noch Malte aus der Situation heraus, ohne ihre Pflicht auszuführen. Die beiden küssen sich schließlich im dritten Anlauf, ganz schnell, sodass es dann auch „schnell vorbei“ ist, ganz im Sinne der Redewendung „Augen zu und durch“. Der Kuss löst die in der Spiellogik enthaltene Reaktion des Publikums aus: Die Spieler_innen schreien ihre Aufregung laut aus.

Maltes spätere Erzählung ähnelt durch das Aufzählen der Pflichten an die Form des Berichts. Wichtig scheinen die Fakten, nicht, wie genau dies vonstattenging. Die Beschreibung der Küsse von Afya und Ronja werden von Malte im Passiv wiedergegeben, er wurde geküsst. Zu vermuten ist, dass auch bei Afya, wie in der beschriebenen Szene bei Ronja, die Flasche im Dreh anhielt und sie auch zum Küssen aufgefordert wurde. Küssen wird hier unausgesprochen und wie selbstverständlich an Heterosexualität ausgerichtet praktiziert und verweist auf die Wirkmächtigkeit heteronormativer Orientierung von Schüler_innen.

Dem ersten Kuss kommt die Bedeutung des „Einstieg[s] in ein (hetero)sexuelles Programm“ (Jösting 2005: 42) zu, welches über weitere Sexualpraktiken bis hin zum Geschlechtsverkehr absolviert wird. Das Spiel der Schüler_innen dient der Einübung jener sexuellen Praktik des Kusses.

So fällt im Vergleich zu Klasse 9b auf, dass in Klasse 5a die spielerische sowie verbale Ebene zur Vereindeutigung heterosexueller Normen und zur Orientierung an diesen genutzt wird. Widerständige Praktiken gegen diese sind in diesem Rahmen nicht auszumachen. In Klasse 9b hingegen erfolgen widerständige Schüler_innenpraktiken gegen heteronormative Zuschreibungen auf spielerischer und verbaler Ebene, wobei Materialität zuvorderst in Körper und Sprache Bedeutung erlangt. Sexualität wird dabei vor allem im Imaginären verhandelt: Gerade das, was man nicht sieht, sondern imaginiert, sich vorstellt und vermutet, wie Homosexualität oder geschlechtlich zugeordnete Körpermerkmale, erhält Bedeutung (vgl. Butler 2006, 2017).

7.3 Fazit: Formen verdeckten Widerstands, doing masculinity und doing femininity

Sportive Praktiken und Sprachpraktiken der Schüler_innen sind an heteronormativen Erwartungen ausgerichtet. Die Form des verdeckten Widerstands fungiert als Gegenbewegung zu heteronormativen Zuschreibungen sowohl innerhalb kollektiver Spielpraktiken als auch in Praktiken einzelner Schüler_innen. Dieser Widerstand gegen heteronormative Zuschreibungen und Normen heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit findet weniger offensichtlich und stärker individualisiert statt. Die Verfestigung heteronormativer Vorstellungen und Verhaltenserwartungen an Schüler_innen ist für Klasse 9b zu konstatieren, während in Klasse 5a situativ Aushandlungen stattfinden (Kapitel 7.1) oder Schüler_innen sich heteronormativen Zuschreibungen nicht in Form verdeckten Widerstands entgegenstellen (Kapitel 7.2). Sowohl die Materialität von Körpern und Dingen als auch die Vergeschlechtlichung von Körperlichkeit sind hier relevant.

In sportiven Praktiken zeigt sich dies in Klasse 9b im Handeln einzelner Schülerinnen, während in Klasse 5a solche Zuschreibungen laut und als Geschlechtergruppe verhandelt werden: Geschlecht wird unter Fünftklässler_innen primär als offensichtliche, verbal benannte Unterscheidungs- und Zuordnungskategorie genutzt und in geschlechtergetrennten Settings die Antipathie gegenüber dem „anderen“ Geschlecht stark geäußert. Diese Darstellung erfolgt auch als Antwort auf das Risiko der Falschzuordnung und damit einhergehender Beschämung. Die Geschlechtertrennung während des Spiels nimmt gesteigerte Bedeutung ein. Der sportliche Wettkampf und Solidaritätsäußerungen erfolgen entlang der Geschlechtergrenze und unter Einhaltung dieser.

In sportiven Praktiken in Klasse 9b werden vergeschlechtlichte Körperpraktiken aufgeführt, während in Klasse 5a sportive Praktiken geschlechterübergreifend und Aushandlungen von Geschlecht in sportlichen Wettkämpfen vielmehr als Geschlechtergruppe erfolgen. Dabei fällt erstens auf, dass Solidarität unter Schülerinnen in Klasse 5a öffentlich geäußert wird, während Schülerinnen in Klasse 9b in Aushandlungspraktiken mit Schülern keine öffentlich geäußerte Solidarität erfahren. Zweitens sind in Klasse 9b sportive vergeschlechtlichte Praktiken, die in Orientierung an heteronormativen Geschlechtervorstellungen erfolgen, verfestigt. Verdeckter Widerstand äußert sich als individualisierter Widerstand gegen vergeschlechtlichte Erwartungen sportlicher Fähigkeiten. Materielle Verflechtungen von Körpern und Dingen erfolgen in der Umfunktionalisierung von Bällen und in der Verbindung von Matten und Körpern.

Die Zuschreibung von Sexualität und Geschlecht in Verbindung zu sozialem Status, Körperlichkeit und Sprache zeigt sich in Klasse 9b am Gegenstand Homosexualität. Schüler_innen sind dem Risiko homosexueller Zuschreibung ausgesetzt und beantworten diese Zuschreibung in widerständigen Praktiken und im *doing masculinity* bzw. *doing femininity*. So dient der Neuntklässlerin Naila körperliches Sprechen im Spiel in Form der nonverbalen affirmativen Rekontextualisierung als verdeckter Widerstand gegen den verletzenden Sprechakt ihrer Mitschülerin und die vorherrschende Norm von Heterosexualität. Die Analyse der Spielsituation zeigt den sich eröffnenden Möglichkeitsraum des Vorstell- und Sagbaren abseits heteronormativer Geschlechtervorstellungen auf. Von Relevanz sind dabei die Verflechtungen von sozialem Status der Schüler_innen, materiellen Aspekte von Raum und Dingen mit Geschlechter- und Sexualitätsvorstellungen. In Aushandlungspraktiken von Geschlecht wird zudem das Risiko der homosexuellen Markierung offenbar: Männlichkeitspositionen werden in Schülerpraktiken anhand der Abgrenzung und Dominanz gegenüber Weiblichkeit ausgehandelt. Auch in Sprachpraktiken erfolgen geschlechtliche Markierungen. Während im vorgestellten Beispiel die Schülerin keine Solidarität durch Mitschüler_innen erfährt, sind unter Schülern Solidarität und Formen von Komplizenschaft im Prozess des *doing masculinity* (vgl. Budde 2005a: 68) festzustellen.

In Klasse 5a erfolgt die Vereindeutigung von Sexualität entsprechend heteronormativen Geschlechtervorstellungen in der direkten verbalen, jedoch entpersonifizierten und abstrakten Aushandlung von Schwul- und Lesbisch-Sein im Gespräch unter Schüler_innen. Formen verdeckten Widerstands gegen Zuschreibungen von Geschlecht und Sexualität, wie in Klasse 9b auf spielerischer bzw. imaginärer und verbaler Ebene, sind nicht auszumachen. Ebenso finden in Klasse 5a Spielpraktiken des Einübens von Heterosexualität wie etwa das Spiel „Wahrheit oder Pflicht“ statt.

Zusammenfassend ist die Verfestigung heteronormativer Geschlechtervorstellungen und die Form verdeckten Widerstands in Aushandlungspraktiken in

Klasse 9b zu konstatieren, während in Klasse 5a direkte, nicht-verdeckte Formen der Aushandlung von Geschlecht und Sexualität erfolgen, die oftmals als (Geschlechter-)gruppe statt zwischen Einzelnen ausgeführt werden. In sportiven Praktiken sind (vergeschlechtlichte) Körper und Dinge an der Ausübung dieser Praktiken beteiligt. Heteronormative Geschlechter- und Sexualitätsvorstellungen fungieren für Schüler_innen beider Klassen als Orientierung.

Kapitel 8

Fazit und Ausblick

Ziel der Arbeit ist es, Geschlechtersozialisation von Schüler_innen in ein Verhältnis zur vorliegenden Ganztagsschulkultur zu setzen. Von besonderem Interesse sind die materiellen Bezüge in diesem Verhältnis. Deshalb wurden die *materiellen* Ausgangsbedingungen des Ganztagsschulsettings und der Einsatz von Materialität hinsichtlich der Bedeutung von Geschlecht im Schulalltag der Schüler_innen fokussiert.

Nicht nur das materielle Ganztagsschulsetting von Räumlichkeiten, Dingen und Ganztagsschulregelungen, sondern ebenso materielle Aspekte der Praktiken von Schüler_innen stehen somit im Fokus der Analyse. Das leitende Erkenntnisinteresse zielt auf die Schüler_innenperspektive von Ganztagsbeschulung und die Teilhabe der Schüler_innen als Akteur_innen an der Herstellung von Ganztagsschulkultur. Aus einer geschlechtertheoretischen, intersektional ausgerichteten Forschungsperspektive folgt der ethnographische Blick der Relevanz der Zuordnungskategorie Geschlecht.

Während die schulstrukturelle Rahmung im Ganztag in Orientierung an der „ethnographischen Collage“ (Friebertshäuser/Richter 2012: 71; vgl. Kalthoff 2010: 363) aufgezeigt wurde (Kapitel 4), erfolgte die Darstellung der Geschlechterpraktiken von Schüler_innen als textuelle Verdichtung in Feldvignetten (Kapitel 5-7). Dem ging ein zirkulärer Analyseprozess von Codierungen, der Ausdifferenzierung von Kategorien und dem Erstellen von Memos voraus. Dabei stellte sich das offene, an Sequenzen ausgerichtete und im zweiten Schritt axiale, thematische Codieren und das systematischere Kategorisieren als hilfreich heraus, um zu Schlüsselthemen zu gelangen: Der In-vivo-Code „Zum Supermarkt gehen“ etwa gab erste Hinweise zum analytischen Befund der distinktiven Praktik des Einkaufens unter Neuntklässler_innen. Während Codes wie etwa „Beratungsstunde“ und „Pausen einfordern“ nicht weiterverfolgt wurden, da sie vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses und der Beobachtungsmöglichkeiten nicht zur Fragengenerierung und weiterführenden Materialerschließung dienten, wurden andere Codes bspw. zur Codeklasse „Smartphonegebrauch“ gebündelt. Im Folgenden werden die Analyseergebnisse in Verbindung zueinander gesetzt und theoretische Reflexionen dieser Ergebnisse eingeholt. Die Zusammenführung erfolgt mit Blick auf aufgestellte Forschungsfragen in der Aufstellung dreier Thesen. In den herausgestellten Phänomenen der *Leerstelle von Geschlecht* (These I), der *Verfestigung von Geschlecht* (These II) und der *gradueller Relevanz von Materialität* (These III) wird ausgehend von Praktiken die Verbindung der Materialität von Geschlecht und Schule dargelegt (Kapi-

tel 8.1). Im Ausblick werden methodische Reflexionen, weiterführende Überlegungen und fruchtbare Anchlüsse der Forschungsergebnisse sowie die Einordnung in erziehungswissenschaftliche Diskurse angestellt (Kapitel 8.2).

8.1 Zusammenschau der Analyse und Diskussion der Ergebnisse

Die inklusive Gesamtschule mit gebundenem Ganzttag setzt Inklusion seit der Schulgründung im barrierefreien Schulgelände und in barrierefreien Räumlichkeiten sowie mittels inklusiver Unterrichtsgestaltung um. Das Ganzttagsschulskonzept wird zwar als gemeinschaftsfördernd in Form der gemeinsamen Mittagsmahlzeit in der Mensa und den Nachmittagsangeboten der Schule dargestellt. Die Analyse weist jedoch den Mensabesuch als ambivalente Praktik der Gemeinschaftsförderung aus, denn Schüler_innen wie Lehrkräfte erfahren die Situation des Mensabesuchs als stressbesetzt und beenden die gemeinsame Mahlzeit schnellstmöglich. Die Heterogenität der Schüler_innen wird im Schulkonzept und in Aussagen der Lehrkräfte zwar wertschätzend und fördernd anhand des Ganzttagsschulkonzepts der unterschiedlichen Kurswahlen, Schwerpunkte und Schulabschlüsse dargelegt. Im Schulalltag sind jedoch Unterrichtspraktiken der Beschämung und Aussagen der Lehrkräfte festzustellen, die Schüler_innen durch Kulturalisierungen negativ markieren. Das Leitbild der Schule korrespondiert mit den Aussagen der Lehrkräfte einer modernisierten Schule und modernisierten Schulklientels, die diese Modernisierung in der gegenseitigen Toleranz von Heterogenität und in der Praktik des gegenseitigen Duzens, entgegen des üblichen Siezens aufgrund der Statushierarchien und Generationenverhältnisse, modernisiert äußern.

Der schulkulturelle Alltag erfolgt bei gleichzeitiger Leerstelle von Geschlecht, als Mangel von Geschlechterwissen und pädagogischen Konzepten, als *sozialisatorische Praxis der Verfestigung von Geschlecht*: Geschlecht nimmt alltägliche Leerstelle im Sprechen von Schüler_innen und Lehrkräften ein, während die Schule als Sozialisationsinstanz zur sozialisatorischen Verfestigung von binärer Zweigeschlechtlichkeit sowie heteronormativen Geschlechtervorstellungen beiträgt und Schulstrukturen hier wirken. Diese Gleichzeitigkeit erfolgt in materiellem Bezug zum Ganzttagsschulsetting, denn die Materialität von Räumen, Dingen, Körpern und Zeit ist in der spezifischen Ausrichtung des Ganztags an Geschlechterpraktiken beteiligt.

Die Analyse konzentriert sich auf drei Phänomene, die als Thesen der Leerstelle von Geschlecht, der Verfestigung von Geschlecht sowie der graduellen Relevanz von Materialität ausgeführt werden. Die Leerstelle von Geschlecht sowie die Verfestigung von Geschlecht scheinen als die Geschlechterpraktiken durchziehende Konstanten auf, während die graduelle Relevanz von Materiali-

tät in der Zusammenführung von schulstruktureller Rahmung und Geschlechterpraktiken der Schüler_innen eingeholt wird.

Die Leerstelle von Geschlecht ist durchzogen von nicht-vorhandenem reflexiven Geschlechterwissen, das analytisch auf mehreren Ebenen konstatiert wurde. Denn die Leerstelle zeigt sich im Schulalltag von Schüler_innen und Lehrkräften unterschiedlich: Lehrkräfte wenden individualisierte Bearbeitungsstrategien der Modernisierung, Kulturalisierung und Naturalisierung von Geschlecht an, während „Geschlechterkonflikte“ im Kollegium in Strategien der Professionalisierung und Rationalisierung bearbeitet werden. Gleichzeitig verbleibt die Kommunikation zu Schüler_innen eine Leerstelle der Konfliktbearbeitung. Schüler_innen suchen nach Worten in der Beschreibung von Geschlechteraspekten und das Thema Geschlecht ist im Sprechen selbst eine Leerstelle von Worten, die anhand Naturalisierung und Versachlichung auf rein curricularer Ebene bearbeitet wird.

Die These der Verfestigung von Geschlecht¹¹¹ resultiert aus dargelegten kontrastierenden Vergleichen der Geschlechterpraktiken von Fünft- und Neuntklässler_innen. Sie führt die Geschlechteraushandlungen der Schüler_innen vor dem Hintergrund ihrer Positionierungen im Klassenverband und der Klassen-narrative in Bezug zur schulstrukturellen Rahmung aus. Verfestigung bezeichnet die stärkere und vermehrte stereotype und vereindeutigende Geschlechterdarstellung in Schüler_innenpraktiken, die an Weiblichkeits- und Männlichkeitsidealen im Sinne der *heterosexuellen Matrix* ausgerichtet sind und die Einhaltung von Geschlechtergrenzen zur Konsequenz haben.

Schließlich wird in These III die graduelle Relevanz der Materialität von Geschlecht in ganztägiger Beschulung, konkret in der ganztagsschulspezifischen Ausgestaltung und in soziomateriellen Geschlechterpraktiken, konstatiert. Diese materielle Relevanz wird in Verhältnis gesetzt zur Leerstelle von Geschlecht und zur Verfestigung von Geschlecht in Schulstrukturen, klassenverbandsspezifischen Aspekten und analysierten Geschlechterpraktiken. Dabei werden theoretische Rückbezüge zur Ganztagsschul- und Geschlechterforschung und zu theoretischen Konzepten von Materialität gezogen.

8.1.1 These I: Leerstelle von Geschlecht

Eine *Leerstelle von Geschlecht* wurde auf mehreren Ebenen festgestellt. So ist das Fehlen von Geschlecht in Schuldokumenten, wie etwa im Leitbild und im Schulprogramm, zu verzeichnen. Dies ist hinsichtlich des ausgewiesenen Schul-

111 Schon Simmel spricht von der Verfestigung gesellschaftlicher Systeme, die durch ständigen interaktiven Austausch erfolgt (vgl. Hirschauer 2014: 197, Fußnote 21).

leitbilds von Inklusion und der positiven Anerkennung von Heterogenität und Vielfalt von besonderer Relevanz, denn die Geschlechterkategorie wird im Gegensatz zu weiteren Kategorien wie Behinderung oder Herkunft in den Dokumenten weder erwähnt, noch werden die aufgeführten Kategorien intersektional und in Geschlechterbezug gesetzt. In Interviews und ethnographischen Gesprächen mit Lehrkräften und Schüler_innen tritt die Leerstelle von Geschlecht in unterschiedlicher Form auf. So erfolgt bei Lehrkräften die De-Thematisierung von Geschlecht, indem sie anhand „rhetorischer Modernisierung“ (Wetterer 2003: 289) die Schüler_innen als ‚schon weiter‘ und gleichberechtigt und -behandelt benennen, sodass Geschlecht keiner Thematisierung mehr bedürfe. In dieser Begründungsstrategie wird die Rhetorik der Modernisierung mit kulturalisierenden Erklärungen verflochten, denn die vorliegenden Geschlechterverhältnisse werden als modernisiert dargelegt und in Abgrenzung zu traditionellen Geschlechtervorstellungen gesetzt, die ausschließlich muslimischen Schüler_innen und deren Familien zugeschrieben werden. So wird das Gegenbild von emanzipiertem Schulklientel und leistungsstarken Schülerinnen vs. traditionellem, religiösem, zuvorderst muslimischem und an der Schule wenig vertretenem Schulklientel gezeichnet. Zudem dient die Naturalisierung von Geschlecht als Begründungsmuster von Schüler_innenhandeln, in welchen das unterschiedliche Verhalten von Schülern und Schülerinnen anhand der vermeintlich natürlichen Zweigeschlechtlichkeit erklärt wird.

Lehrkräfte wenden individualisierte Bearbeitungsstrategien im Umgang mit Geschlecht an, indem sie Geschlechterthemen ausschließlich curricular bearbeiten und hier pragmatisch auf der Unterrichtsebene verbleiben. Dabei werden im Unterricht geschlechterdramatisierende Sprachpraktiken, selten geschlechtersensible Unterrichtspraktiken aufgeführt. Hier zeigt sich der Widerspruch von individualisierten Bearbeitungsstrategien und dem vertretenen Anspruch der Schule, im Kollegium kollektiv und gemeinschaftlich zu arbeiten: Pädagogische Geschlechterkonzepte und -aspekte nehmen im kollegialen Austausch keinen Platz ein.

Konflikte im Kollegium um Stellenbesetzungen und Arbeitsbelastungen werden hingegen als „Geschlechterkonflikte“, d. h. anhand der Geschlechterzugehörigkeit zugewiesene Konflikte zwischen Frauen und Männern, markiert. Dabei fällt auf, dass Geschlecht in versachlichter, entemotionalisierter und rationaler Sprache abgehandelt wird als zu bearbeitendes und kontrollierbares Thema. Dies scheint in mehreren Punkten auf: Konflikte im Kollegium um Stellenbesetzungen und Arbeitsbelastungen aufgrund der Elternzeit von Lehrerinnen werden über die Geschlechterkategorie ausgetragen und anhand des Vortrags über Kommunikation von einem externen Referenten bearbeitet. Ebenso ist ein Vortrag in Planung, der Lehrerinnen im Umgang mit als problematisch markierten muslimischen Schülern stärken soll. Die Personalpolitik der Schule zielt somit einseitig auf die Professionalisierung der Lehrkräfte und teils ausschließ-

lich auf Lehrerinnen, während die curriculare Ebene sowie die Kommunikation und die Beziehungen zu Schüler_innen in direkter Kommunikation ausgelassen werden. Geschlecht bleibt somit trotz benannter „Geschlechterkonflikte“ Leerstelle im Schulalltag (Kapitel 4.3).

Im Sprechen der Schüler_innen über Geschlecht ist in Klasse 9b ebenfalls die Leerstelle von Geschlecht zu konstatieren. Denn auch hier liegen Formen der De-Thematisierung und (Ent-)Dramatisierung vor. Schüler_innenhandeln wird anhand naturalisierender Geschlechtervorstellungen begründet. Besonders aufschlussreich sind die Aussagen der Schülerin Sarah, in welchen sie erfahrene Ungleichheit aufgrund des Geschlechts relativiert, de-thematisiert und das Klassenarrativ der guten Gemeinschaft, in welcher alle gleichbehandelt werden, mehrmals betont. Auch sie wendet eine individualisierte Bearbeitungsstrategie von Geschlecht in ihrer Ungleichheitserfahrung an und bestätigt damit die Individualisierung von Ungleichheitserfahrungen im Zuge eines neuen, modernisierten Geschlechtervertrags (vgl. McRobbie 2010: 110).

Weitere Schüler_innen heben die gute Klassengemeinschaft hervor, in welcher Gleichheit herrsche, was auch an Beispielen des geschlechtersensiblen Umgangs von Lehrkräften und Schüler_innen im Sportunterricht aufgezählt wird. Das Narrativ der guten Klassengemeinschaft führt hier zur De-Thematisierung von Erfahrungen und Aspekten von Ungleichheit aufgrund der Geschlechterzugehörigkeit. Ersichtlich wird, wie schwierig die Besprechung von Geschlecht fällt: Schüler_innen suchen nach Worten, finden Zugang über andere Kategorien der Ungleichheit (*race*, Alter) und verorten das Geschlechterthema ähnlich wie die Lehrkräfte auf curricularer Ebene. In einer versachlichten und rationalen Sprache äußern auch sie sich über Geschlecht und betonen pragmatisch die Notwendigkeit, das als privat bezeichnete Thema Sexualkunde im Unterricht zu behandeln.

So nimmt das Thema Geschlecht bei Lehrkräften wie Schüler_innen eine Leerstelle ein und wird zuvorderst in de-thematisierender und versachlichter Form dargelegt. Schüler_innen suchen nicht nur zum Thema Geschlecht nach Worten, sondern auch bei weiteren emotionsbezogenen Themen wie Mobbing. Die abstrahierende Sprache und der Bezug der Schüler_innen ist auf curriculare Belange, auf Unterricht und Notengebung im Sexualkundeunterricht und Unterrichtseinheiten wie Projekttag zu Mobbing ausgerichtet, jedoch nicht auf persönliche Erfahrungen abseits des Unterrichts. Dies ähnelt den Lehrkraftausagen, die trotz erfahrener Geschlechterkonflikte im Kollegium die curriculare Ausrichtung von Geschlechterfragen und die rationale Bearbeitung der Konflikte durch Professionalisierungsmaßnahmen betonen. Das Begründungsmuster der Kulturalisierung von Geschlecht ist jedoch allein bei Lehrkräften zu konstatieren; Schüler_innen rufen vermehrt Naturalisierungen von Geschlecht als Begründungsmuster auf. Während im Sprechen über Geschlecht die Leerstelle auffällt, äußert sich in Geschlechterpraktiken hingegen das implizite Wissen und die Relevanz von Geschlecht im Schulalltag.

8.1.2 These II: Verfestigung von Geschlecht

Die *Verfestigung von Geschlecht* scheint in der ethnographischen Aufbereitung der Daten selbst auf und liegt in der Steigerung von Klasse 5 zu 9 vor. Sie wird in vergleichenden Kontrasten der Geschlechterpraktiken der Schüler_innen beider Klassen bestätigt und findet Ausdruck in den Aushandlungen von Geschlecht von Schüler_innen vor dem Hintergrund ihrer Positionierungen im Klassenverband und in Bezug zur schulstrukturellen Rahmung. Diese Verfestigung zeigt sich in Gemeinsamkeiten sowie in Unterschieden der beiden Klassen.

Gemeinsamkeiten der Klassenverbände geben Auskunft über die Verbindung der Narrative der Klassenverbände und Ganztagsschulstrukturen zu Geschlechterpraktiken der Schüler_innen:

- Schon in der schulstrukturellen Rahmung sind Tendenzen der Verfestigung von Geschlecht festzustellen. In Klasse 5a sind keine festen Peer Groups auszumachen, in Klasse 9b hingegen sowohl Peer Groups als auch Schüler_innen in Positionen der Außenstehenden und Führungsfiguren. Dies korrespondiert mit den Klassennarrativen der „Gemeinschaft im Entstehen“ der Klasse 5a und der „Guten Gemeinschaft“ in Klasse 9b, in welcher alle gleichbehandelt werden und eine Klassengeschichte der überwundenen Krise im Zuge eines Mobbingfalls vorliegt. Die Fluidität in Peer Groups in Klasse 5a hingegen weist auf einen Möglichkeits- und Spielraum von Veränderungen hin, der in Geschlechteraushandlungen als Geschlechtergrenzüberschreitungen aufscheint.
- Ganztagsstrukturelle Elemente wirken auf diese Klassennarrative sowie die Geschlechterpraktiken der Schüler_innen beider Klassen, denn Räume und Dinge im Ganzttag werden von Schüler_innen im Schulalltag in Geschlechteraushandlungen genutzt. Die Mittagspause wird von Schüler_innen räumlich unterschiedlich im Supermarkteinkauf und anschließenden gemeinsamen Essen im Klassenraum in Klasse 9b sowie im Mensabesuch und anschließenden Freispiel im Klassenraum, auf Fluren und dem Schulhof in Klasse 5a genutzt. Das Smartphone wird ausschließlich in Klasse 9b zum Aushandlungsgegenstand in Geschlechterpraktiken, die Nutzung erfolgt situativ in Abwägung der Einhaltung des Smartphone-Verbots. Aushandlungen von Geschlecht erfolgen so in Verbindung zu ganztagsstrukturellen Regelungen von Mittagspause und Smartphone-Nutzung. Mit Blick auf materielle Aspekte der Ausgestaltung von Ganztagsstrukturen kommt Räumlichkeiten Relevanz zu: Der Klassenraum dient beiden Klassen als Rückzugsort. Während jedoch Neuntklässler_innen Abgrenzung zu jüngeren Schüler_innen durch das Verlassen des Schulgeländes zum Supermarkt vornehmen, nutzen Fünftklässler_innen die räumliche Weite von Fluren und Schulhof zum Freispiel und in Geschlechteraushandlungen.

- Schüler_innen beider Klassen nutzen die Geschlechterkategorie zur Zuordnung und Einteilung primär in Freizeitphasen: In Unterrichtspausen, der längeren Mittagspause, in Freistunden und außerunterrichtlichen Projekttagen finden Darstellungen und Aushandlungen von Geschlecht verstärkt statt. So nutzen die Schüler_innen jene Phasen, um Geschlechterzugehörigkeit darzustellen, Geschlechterzuordnungen anderer vorzunehmen und Geschlechtergrenzen auszuhandeln. Die Orientierung an der Geschlechterkategorie äußert sich in Raumpraktiken der Raumeinnahme und -nutzung, die geschlechtersepariert erfolgt und der Aushandlung entlang der Geschlechterkategorie unterliegt, sowie in geschlechterdifferenten Körper- und Spielpraktiken. Dabei ist in beiden Klassen die Ausführung von Körperpraktiken an binären Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen im Sinne der *heterosexuellen Matrix* ausgerichtet, indem Schüler körperliche Stärke und Kraft demonstrieren, ausschließlich Schülerinnen hingegen sehr körperbetonende Kleidung tragen. In den Raum-, Spiel- und Körperpraktiken sind erste Hinweise auf die Verschränkung von physischem, sozialem und symbolischen Raum in beiden Klassen festzustellen, die in Klasse 5a zur Grenzüberschreitung von Geschlecht, in Klasse 9b jedoch zur Verfestigung von Geschlecht genutzt wird.
- Im Unterricht hingegen treten Schüler_innenpraktiken des *doing pupil* in den Vordergrund. Hier spielt die Geschlechterzugehörigkeit eine geringere Rolle, sie wird nicht aktiv aufgerufen oder verhandelt. Schüler_innen führen stattdessen Formen des *doing pupil* im *doing class community* auf (Klasse 5a) oder führen als Klassengemeinschaft und damit als gemeinschaftsstiftende Praktik Verhandlungen mit Lehrkräften über Unterrichtszeit und Sitzordnungen (Klasse 9b). Geschlecht wird, wie die konstatierte Leerstelle von Geschlecht darlegte, während des Unterrichts ausschließlich auf curricularer Ebene in Unterrichtsthemen explizit aufgerufen. Das implizite, schweigende Geschlechterwissen der Lehrkräfte findet hingegen in geschlechterdramatisierenden und -stereotypisierenden Sprachpraktiken Ausdruck, selten in geschlechtersensiblen Unterrichtspraktiken. Im Unterricht tragen Lehrkräfte somit zwar zur Reproduktion der binären Geschlechterordnung bei, indem sie Schüler_innen in binären Geschlechterpositionen sprachlich markieren. Schüler_innenpraktiken im Unterricht werden nichtsdestotrotz in Orientierung am Schüler-Job ausgeführt und lassen Geschlecht in den Hintergrund treten, was in Kontrast zum Freizeitalltag im Ganztags und den Aushandlungssituationen von Geschlecht steht.

Die Geschlechterpraktiken der Schüler_innen weisen die Verfestigung von Geschlecht als Phänomen der Klasse 9b aus, wohingegen in Klasse 5a differierende Formen von Geschlechterdarstellungen vorliegen:

- In Sprach- und Körperpraktiken der Schüler_innen liegen klassenverbands- wie geschlechtsspezifische Unterschiede vor. Schülerinnen in Klasse 9b führen geschlechterstereotype, Weiblichkeit bzw. Männlichkeit vereindeutigende Praktiken im Vergleich zu Klasse 5a vermehrt auf. So erfahren die Neuntklässlerinnen im öffentlichen Make-up-Aufträgen oder dem Tragen unpraktischer, modischer Kleidung im Sportunterricht nicht nur Kommentierungen von Lehrkräften und Mitschülern, sondern auch Anerkennung durch Mitschüler. In Sprach- und Körperpraktiken der Schüler werden Geschlechterhierarchisierungen und Solidarität unter Schülern als Elemente zur Etablierung eines männlichen Habitus aufgeführt. Diese Geschlechterpraktiken erfolgen auf diese Art und Weise in Klasse 9b, während in Klasse 5a geschlechterstereotype Darstellungen in Form von Geschlechtergrenzüberschreitungen entdramatisierend wirken und Schülerinnen sich ebenfalls gegenseitige Solidarität zusprechen. Dieses Resultat untermauert die These der Verfestigung von Geschlecht als Phänomen der neunten Klasse.
- Nicht nur Sprach- und Körperpraktiken, sondern auch Spielpraktiken werden in Klasse 9b stärker und vermehrt entlang der Geschlechtergrenze und unter Einhaltung gesetzter Geschlechternormen ausgeführt, die Geschlechtergrenze ist und wirkt verfestigt: Geschlechtergrenzen werden selbst in Momenten der Grenzöffnung und Aushandlung im Rahmen der binären, zweigeschlechtlichen Geschlechterordnung im Spiel mit Wasserflaschen und in geschlechterseparierenden wie -separierten Spielpraktiken in Pausenzeiten als verfestigte Spielpraktiken eingehalten.

Aushandlungen von Geschlecht als Überschreitungen von Geschlechtergrenzen und die Fluidität von geschlechterhomogenem zu geschlechterübergreifendem Spiel erfolgen hingegen in Klasse 5a. Dies äußert sich im praktischen Vollzug im Tischtennispiel in den Spielveränderungen im Schuljahresverlauf vom Schülerspiel zum Schüler_innenspiel und in sportiven Praktiken als Wechsel von Wettkämpfen in Geschlechtergruppen hin zu geschlechterübergreifenden Gruppen. Das Überschreiten von Geschlechtergrenzen erfolgt jedoch nicht nur in kollektiven Spielpraktiken und -gruppen von Mitschülern bzw. Mitschülerinnen, sondern auch in Kämpfen zwischen Einzelnen. Sie werden in öffentlichen Arenen unter Beisein der als Publikum fungierenden Mitschüler_innen ausgeführt.

In den Kämpfen äußern sich Klassenverbandspezifika: In Geschlechterpraktiken in Klasse 9b wird die Verfestigung von Geschlecht deutlich, während lediglich in Klasse 5a Geschlechtergrenzen überschritten werden, was sich in der Wrestling-Show zeigt. Während also in Klasse 5a Überschreitungen der Geschlechtergrenze als widerständige performances von Schüler und Schülerin erfolgen, werden in Klasse 9b die Geschlechtergrenzen von Schülern für Schülerinnen zwar geöffnet bzw. zu deren Überschreitung aufgefordert, jedoch von

den Schülerinnen eingehalten und gendered performances und *borderwork* von Schülern wie Schülerinnen ausgeführt.

- Diese performances und das *borderwork* in ihren spezifischen Materialitäten werden im soziomateriellen Zusammenspiel als Geschlechterpraktik der Aushandlung aufgeführt. Dabei wird die Verfestigung der Verschränkung von sozialem Status und Geschlecht in Klasse 9b in der Anerkennung und Stabilisierung des vergeschlechtlichten Status in der Grenzüberschreitung als Verfestigung von Geschlecht offenbar. Geschlecht und sozialer Status sind in Klasse 5a zwar ebenso miteinander verflochten, jedoch weniger verfestigt: Schüler_innen in Klasse 5a nehmen zwar im Kampf in öffentlichen Arenen einen vergeschlechtlichten sozialen Status ein, handeln jedoch Geschlechtergrenzen auch mit niedrigem sozialen Status aus. In Klasse 9b hingegen sind diese Verflechtungen ständig in Aushandlungspraktiken, auch außerhalb öffentlicher Arenen, von Bedeutung und der soziale Status ist unmittelbar vergeschlechtlicht. Somit ist in den Geschlechterpraktiken und Kämpfen in öffentlichen Arenen die Verknüpfung von Geschlecht und sozialem Status markant, denn die Schüler_innen führen Praktiken mit Blick auf diese Positionierungen im sozialen Raum auf und nutzen die eigene Geschlechterposition wie auch jene des Gegenübers gezielt in der Aushandlung von Statuspositionen. Die Verflechtung von sozialem Status und Geschlechterposition erscheint in Geschlechterpraktiken in Klasse 9b somit von größerer Relevanz als in Klasse 5a, denn in diesen Kämpfen ist Solidarität unter Schülern qua Geschlechtszugehörigkeit stärker und der Spielraum der Aushandlung von Geschlecht *und* sozialem Status geringer.
- Heteronormative Zuschreibungen werden von Schüler_innen der Klasse 9b weniger öffentlich und als Geschlechtergruppe als in Klasse 5a und ohne Solidaritätsäußerungen von Mitschüler_innen, sondern in Form des verdeckten Widerstands individualisiert bearbeitet. Unter Schülern der Klasse 9b erfolgen hingegen Solidaritätsäußerungen in Form der Komplizenschaft und im „*doing masculinity*“ (Budde 2005a: 68) als Praktiken zur Herstellung von Männlichkeit. Diese geschlechtsdifferente Bearbeitungsstrategie von Geschlecht und die Formen geschlechterspezifischer Solidarität durchziehen die soziomateriellen Geschlechterpraktiken auch in weiteren Aushandlungspraktiken von Geschlecht. In Geschlechterpraktiken der Fünftklässler_innen findet stattdessen geschlechtsbezogene Solidarität unter Schülerinnen *und* Schülern ihren Ausdruck, hier zeigt sich eine Variationsbreite im Umgang mit der Kategorie Geschlecht und der Zusammenhalt als Schülerinnen- bzw. Schülergruppe.

Die Analyse sportiver Praktiken in Klasse 9b zeigt die Verfestigung von vergeschlechtlichten Körperpraktiken auf: Basketball wird von Schülern als gegen-

kulturelle maskuline Praktik ausgeführt, während vergeschlechtlichtes *doing pupil* durch Schülerinnen erfolgt, die nicht nur der Kontrolle ihrer sportlichen Leistung, sondern auch verstärkt der Beurteilung ihres Körpers und Äußeren sowie der Nicht-Anerkennung ihrer Siege gegen Schüler ausgesetzt sind. Aus intersektionaler Perspektive zeigt sich zudem in der unterschiedlichen Ausführung von Basketball als gegenkulturelle maskuline Praktik die Relevanz der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril 2002: 109). Die materielle Bedeutung von Körperlichkeit findet Ausdruck in vergeschlechtlichten sportiven Fertigkeiten und geschlechtsbezogenen Erwartungen während des Sportunterrichts. Schülerinnen wenden Formen des verdeckten Widerstands gegen diese Erwartungen durch ein beständiges „Dranbleiben“ und das Zurückweisen ungefragter Hilfsangebote von Schülern an. Der kontrastierende Vergleich zu Klasse 5a bestätigt die Verfestigung und die Engführung geschlechtsbezogener Erwartungen und Zuschreibungen in Klasse 9b. Denn in Klasse 5a spielen Schüler und Schülerinnen oftmals als Geschlechtergruppe gegeneinander und äußern ihre Antipathie für die andere Gruppe laut und direkt. Die zweigeschlechtliche Einteilung hat das Risiko der falschen Zuordnung durch Lehrkräfte, etwa um eine ausgeglichene Anzahl an Spielenden pro Team herzustellen, zur Folge, welcher die Schüler_innen mit öffentlicher Ablehnung begegnen. Sportliche Wettkämpfe und Solidaritätsäußerungen erfolgen entlang der Geschlechtergrenze, deren Einhaltung wichtiger werden kann als der Sieg im sportlichen Wettkampf.

Sexualisierende Sprachpraktiken sind nur bei Schülern der Klasse 9b festzustellen und als verfestigte Praktik von Geschlecht zu konstatieren. Mit Blick auf sexualitätsbezogene Zuschreibungen fällt zudem auf, wie stark das Risiko homosexueller Markierung ausschließlich in Klasse 9b herrscht und dieses Risiko in Form von verdecktem Widerstand, im *doing masculinity* und *doing feminity* bearbeitet wird. Dahingegen sind sexualitätsbezogene Aushandlungspraktiken in Klasse 5a auf die Vereindeutigung von Sexualität entsprechend heteronormativer Vorstellungen ausgerichtet und werden direkt-verbal, abstrakt und entpersonifiziert ausgehandelt. Verdeckter Widerstand gegen sexualitätsbezogene Zuschreibungen sowie geäußerte Zuschreibungen von Homosexualität sind hier nicht auszumachen. Zwar geben heteronormative Geschlechter- und Sexualitätsvorstellungen den Schüler_innen beider Klassen Orientierung. In Klasse 9b sind Schüler_innen dem Risiko der nonkonformen, d. h. hier negativ konnotierten homosexuellen Markierung verstärkt ausgesetzt, während in Klasse 5a Homosexualität als abstrakte, entpersonifizierte Ordnungskategorie in Schüler_innenaussagen auftritt, jedoch nicht als risikoreiche Form der Markierung.

Zu resümieren ist hinsichtlich der Vielfalt der Geschlechterpraktiken, dass diese als klassifizierende Praktiken der Ordnungsherstellung, als Aushandlungspraktiken sowie als Praktiken verdeckten Widerstands vorliegen. Sie äußern sich in Form von *gendered performances* und *widerständigen performances*, im *bor-*

derwork sowie im doing feminity und doing masculinity. Schließlich liegen Aushandlungspraktiken von Geschlecht in kollektiven Spielpraktiken, in Kämpfen in öffentlichen Arenen sowie in Praktiken verdeckten Widerstands vor.

Mit Blick auf die Verfestigung von Geschlecht ist zu konstatieren, dass Aushandlungen von Geschlecht in Klasse 5a oftmals zwischen den Geschlechtergruppen von Schülern und Schülerinnen stattfinden, die Geschlechterkategorie hier weitere Kategorien wie jene des sozialen Status überragt. Über die Geschlechterkategorie werden in Sprechakten, Körperbewegungen, Gestik und Mimik starke Abgrenzungen und Antipathien geäußert. Gleichzeitig finden jedoch Geschlechtergrenzüberschreitungen und Solidaritätsbekundungen unter Schülern und Schülerinnen statt, Spielraum zur Aushandlung von Geschlecht ist vorhanden und wird genutzt.

Dies verhält sich unterschiedlich in Klasse 9b. Denn Neuntklässler_innen betonen im Sprechen über Geschlecht als Teil des Narrativs guter Klassengemeinschaft vielmehr die *geschlechterübergreifenden* guten Beziehungen und die Gleichheit untereinander, während Geschlecht im praktischen Vollzug geschlechterdifferent und -separierend ausgeführt wird. Diese Ausführung resultiert in der Herstellung einer zweigeschlechtlichen Ordnung und vergeschlechtlichten Statusstabilisierungen. In Geschlechterpraktiken in öffentlichen Arenen und in Form des verdeckten Widerstands findet Solidarität ausschließlich unter Schülern statt und höchstens marginal unter Schülerinnen.¹¹² Der praktische Vollzug von Geschlecht als Verfestigung von Geschlecht bei gleichzeitiger verbaler Betonung der geschlechterneutralen Gleichheit unter Schüler_innen erfolgt innerhalb der vorliegenden schulkulturellen Rahmung des Ganztags. Denn die schulkulturelle Rahmung kommt hier im Klassennarrativ „Guter Gemeinschaft“ und schließlich in soziomateriellen Geschlechterpraktiken, die wesentlich auf dem Zusammenspiel von Raum, Ding und Körper gründen, zur Wirkung: Die Schule trägt zur sozialisatorischen Verfestigung von binärer Zweigeschlechtlichkeit und heteronormativen Geschlechtervorstellungen bei.

8.1.3 These III: Graduelle Relevanz der Materialität von Geschlecht in ganztägiger Beschulung

Die bisherige Analyse von Leerstelle und sozialisatorischer Verfestigung von Geschlecht mündet in die These der *graduellen Relevanz von Materialität in der Ganztagschule*: Die ganztagschulspezifische materielle Ausgestaltung wirkt gra-

112 So ist die Haltung Samiras gegenüber ihrer Freundin und Mitschülerin Naila im Machtkampf im Heiße-Spiel als geringe und begrenzte Solidaritätsbekundung einzuordnen (vgl. Kapitel 6.2.2).

duell und in unterschiedlicher Verschränkung in soziomateriellen Geschlechterpraktiken und trägt so zur Geschlechtersozialisation von Schüler_innen bei. Die graduelle Relevanz von Materialität steht im Verhältnis zur konstatierten Leerstelle und der ausgeführten Verfestigung von Geschlecht. Dinge, Raum, Körper und Zeit sind graduell an Geschlechterpraktiken beteiligt. Deshalb wird an dieser Stelle die Verschränkung von Materialität und Geschlecht mit Blick auf das ganztägige Schulsetting diskutiert.

- In *Geschlechterpraktiken als klassifizierende Praktiken* zur Herstellung zweigeschlechtlicher Ordnung liegen Verschränkungen von Raum, Körper und Dingen vor: Raumverhältnisse, schulische Dinge und die Körper der Schüler_innen äußern sich vergeschlechtlicht in Praktiken und weisen Klassenverbandsspezifika aus. Denn die Raumeinnahme des Klassenraums und des anliegenden Flures zu Pausenzeiten erfolgt in Klasse 9b geschlechterdifferenziert und in Peer Groups. In Klasse 5a hingegen wird der Platz um die Tischtennisplatte von Schülern eingenommen und schließlich mit Schülerinnen ausgehandelt, wobei feste Peer Groups nicht auszumachen sind. Auch die Verschränkungen von Raum und Dingen mit Körpern in Geschlechterpraktiken sind geschlechtsspezifisch: Schülerinnen der Klasse 5a gehen mit orangefarbenen Drehstühlen körperlich-materielle Verbindungen in der Raumeinnahme ein, während in Klasse 9b die Schülerinnen der ‚Flurgruppe‘ körperlich-materielle Verbindungen mit Raum-Dingen, Schüler hingegen materielle Verbindungen im Wasserflaschenspiel in der Raumeinnahme eingehen.
- Das Zusammenspiel von Dingen, Raumverhältnissen, Körperbewegungen und Sprechakten der Schüler_innen offenbart sich sowohl in klassifizierenden Praktiken als auch in Geschlechteraushandlungen und in Form verdeckten Widerstands. In *Geschlechteraushandlungen* von Schüler_innen liegen materielle Verschränkungen jedoch komplexer vor, insofern hier einerseits der Verschränkung von sozialem Status und Geschlecht besonders hohe Relevanz zukommt. Andererseits zeigt die situative Einbettung dieser Aushandlungen explizit *soziomaterielle Arrangements* auf, d. h. die Anordnung von Materiellem mit Sozialem, die zueinander in Beziehung stehen und in dieser Anordnung positioniert bzw. arrangiert sind (vgl. Schatzki 2002: 18 ff.) in soziomateriellen Geschlechterpraktiken. Dies gibt Auskunft über die Verbindung von Materialität und Geschlecht in Bezug zur schulstrukturellen Rahmung. So wurden in den Geschlechteraushandlungen dingliche, räumliche, körperliche und zeitliche Faktoren herausgestellt:
 - Das *Zusammenspiel von Raum und Körper* erfolgt als Verkörperung räumlicher Geschlechterverhältnisse, indem der Klassenraum in Aushandlungen stets in Verbindung zur vergeschlechtlichten Statuspositionierung von Schüler_innen im *doing space* genutzt wird. Dem Klassen-

raum kommt hoher symbolischer Wert als zentraler Rückzugsort und „eigener“ Raum und entscheidende Relevanz im spacing-Prozess zu. Er wird zur (Kampf-)Arena und steht in Verbindung zur Kapitalausstattung der Schüler_innen und ihren vergeschlechtlichten Positionierungen im Sozialgefüge des Klassenverbands. Hier zeigt sich, dass Geschlecht und sozialer Status in der Aushandlungspraktik und konkret in der Raumnutzung zusammenspielen, denn vor allem Schüler_innen mit hohem Status führen und „leisten sich“ diese Kämpfe, die immer auch das Risiko von Statusverlust beinhalten: Geschlechteraushandlungen im Klassenraum erfolgen je nach Kapitalausstattung der Schüler_innen.¹¹³ Dies verweist auf die körperliche Einschreibung von Raum bzw. Raumverhältnissen, die sich im Rückzug auf zugewiesene, vergeschlechtlichte Plätze äußert. Gerade die vorliegende Verbindung von sozialem Status und Geschlecht in der Raumeinnahme und -nutzung in Geschlechterpraktiken bestätigt die Körpereinschreibung sozialer Ordnungsstrukturen. Der Klassenraum fungiert als angeeigneter physischer, d. h. sozial markierter und konstruierter Raum, an welchem sich Macht bestätigt und vollzieht (vgl. Bourdieu 1991: 26 f.). Dieser Vollzug erfolgt in vergeschlechtlichten Machtkämpfen mittels symbolischer Gewalt und sozialer Magie im Klassenraum. Dabei führt die Ausstattung mit hohem sozialem Kapital zur Anhäufung von sozialem und symbolischem Kapital, das nicht unabhängig der Geschlechterposition angehäuft wird.

- Ebenso hat sich in der Analyse der Raumpraktiken und kollektiven Spielpraktiken von Wasserflaschenspielen und Tischtennispiel die räumliche Dimension der binären Geschlechtergrenzen gezeigt. Hier kommt der Schularchitektur der barrierefreien Bauweise, die mit dem pädagogischen inklusiven Anspruch der Schule begründet wird, sowie der Ausgestaltung und Ausstattung der Gebäude, der Klassenräume und Flure hohe Relevanz zu. Diese pädagogisch konzeptionelle Gestaltung nimmt Einfluss auf Geschlechterpraktiken in Klasse 5a im als Schülerspiel fungierenden Tischtennispiel im Nebengebäude zum jahrgangsübergreifenden Schüler_innenspiel an der Tischtennisplatte im Hauptgebäude und im erlaubten Verlassen des Schulgeländes der Neuntklässler_innen während der Mittagspause als Abgrenzungen zu jüngeren Schüler_innen und Stärkung der Klassengemeinschaft und des Narrativs guter Gemeinschaft. Schüler_innen nutzen die räumliche Gestaltung und die erfahrene räum-

113 Die vorliegende Analyse weist die Kapitalarten des sozialen und symbolischen Kapitals als in soziomateriellen Geschlechterpraktiken sich äußernde aus (vgl. Bourdieu 1983). Um diese Befunde in Verhältnis zur ökonomischen und kulturellen Kapitalausstattung zu setzen, sind weitere Untersuchungen anzudenken.

liche Weite des Schulgeländes auch in Aushandlungen von Geschlecht. So weichen Schüler_innen in Konfliktsituationen auf die Tischtennisplatten im unteren Stockwerk aus (Klasse 5a) und nutzen Flure als Ort der Kontrolle und der Raumeinnahme in der geschlechterseparierten Raumnutzung (Klasse 9b).

- *Schulisch-didaktische* sowie *alltägliche Dinge* kommen in Aushandlungspraktiken von Geschlecht graduell zum Einsatz. Im soziomateriellen Vergleich dreier Szenen zeigen sich die graduellen Unterschiede der im praktischen Vollzug von Geschlecht relevanten Dinge Kinderfoto, Ukulele und Pappbecher. Relevanz kommt dem Besitzstatus, dem finanziellen Wert, der Exklusivität und der Beschaffenheit der Dinge zu, die von Schüler_innen im Spiel und im körperlichen Kampf eingesetzt werden. In diesen Szenen führen Schüler_innen *gendered performances* und *widerständige performances* im *borderwork* auf, was anhand der Dinge gelingt: Der Pappbecher wird zum Ballspiel-Ding und zum Grenzöffner, die Ukulele zum Risiko-Ding mit höchstem Provokationspotenzial, das Kinderfoto zum aggressiven Kampfmittel in Verbindung mit einem verletzenden Sprechakt. Die Arbeit an der Geschlechtergrenze erfolgt in diesen Situationen im Zusammenspiel von Körpern und Raum mit Dingen, die zum Einsatz symbolischer Gewalt in Geschlechterstabilisierungen wie -überschreitungen durch Schüler_innen beitragen. Dinge wirken aufmerksamkeitssteigernd und provokativ (Ukulele, Kinderfoto) oder risikoarm und grenzöffnend (Pappbecher). Dabei nehmen sie den Status der Ko-Akteurschaft ein, indem sie von Schüler_innen aktiv eingesetzt, ihrer eigentlichen Funktionszuweisung enthoben und umfunktioniert genutzt werden. Als Ko-Akteure nehmen sie Anteil an Geschlechteraushandlungen in Form von *widerständigen performances*, *gendered performances* und im *borderwork* in soziomateriellen Verschränkungen von Körpern, Raum, Dingen, Sprache und Zeit.
- Die *Materialität der Schüler_innenkörper* äußert sich in vergeschlechtlichten Bewegungen, Raumeinnahmen und Dingnutzungen. Die körperliche Einschreibung von Geschlechterverhältnissen zeigt sich dabei in Körperhaltungen, Gestik und Mimik im zögerlichen Verhalten in Momenten der Grenzöffnung, im räumlich-körperlichen Rückzug in Aushandlungssituationen und in der Mimik der Empörung in Momenten der Grenzüberschreitung. Die Verschränkung mit Dingen und Räumlichkeiten zeigt sich besonders in *soziomateriellen Arrangements* im Wasserflaschenspiel und im Tischtennispiel, in welchen sich Schülerkörper, Wasserflaschen bzw. Tischtennisschläger und die Tischtennisplatte sowie Räumlichkeiten verbinden.
- In Geschlechteraushandlungen sind *zeitliche Aspekte* von sekundärer Relevanz, die die (angespannte) Atmosphäre der Situationen durch vo-

rausgehende oder anstehende schulstrukturell bedingte und besondere Ereignisse prägen.

- Die Verflechtung von Materiellem mit Sozialem bzw. von Materialität und sozialen Situationen zeigt sich in der *Verbindung von Geschlechterpraktiken und ganztags schulischen Strukturen*: Das Zusammenspiel von Körper, Raum und Dingen erfolgt herausstechend in kollektiven Spielpraktiken von Tischtennis und Wasserfläschenspielen als *soziomaterielles Arrangement* in soziomateriellen Geschlechterpraktiken. In diesen wirkt die wechselseitige Verbundenheit mehrerer Entitäten (vgl. Kalthoff et al. 2016b: 29). Die Arrangements weisen in der Analyse Klassenverbandsspezifika aus, die mit den schulstrukturellen Gestaltungen im Verhältnis stehen: Das *soziomaterielle Arrangement* im Wasserfläschenspiel oder im Tischtennisspiel wird durch schulische Raumregelungen und die schulische Ausstattung möglich.
- Auch in Kämpfen in öffentlichen Arenen erfolgen soziomaterielle Geschlechterpraktiken, in welchen schulische Materialität wirkt. In Klasse 9b führen diese Kämpfe zur Stabilisierung der Geschlechtergrenzen als Verfestigung von Geschlecht. In Klasse 5a hingegen äußern sich statt Verfestigungen Überschreitungen, Flexibilisierung und Fluidität von Geschlecht. Dies zeigt sich neben Kämpfen in öffentlichen Arenen, in welchen Dinge zu Requisiten des Kampfes und der Klassenraum zur Arena umfunktioniert werden, zudem in der zeitlichen, räumlichen und personellen Ausdehnung im Schuljahresverlauf im Tischtennisspiel, das vom Schüler- zum Schüler_innenspiel wird. Die Verfestigung von Geschlecht in Klasse 9b und Überschreitungen, Flexibilität und Fluidität von Geschlecht in Klasse 5a erfolgen hier in soziomateriellen Geschlechterpraktiken, in welchen *soziomaterielle Arrangements* schulische Materialität und materiell-soziale Einbettung enthalten.
- Damit ist die spezifische *sozialisatorische Wirkung der Schulstrukturen des Ganztags in soziomateriellen Geschlechterpraktiken* sowie die Ausgestaltung dieser Praktiken im Ganztags zu konstatieren: In Freizeitphasen der Schüler_innen werden Geschlechtergrenzen zwar ausgehandelt und überschritten, jedoch ebenso, weitaus stärker in Klasse 9b, Geschlechtergrenzen stabilisiert und Geschlechterhierarchien reproduziert. Geschlechteraushandlungen der Schüler_innen finden dabei stets im heteronormativen Rahmen heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit und ausschließlich in Freizeitphasen statt. Denn im Unterricht tritt Geschlecht zwar zugunsten des doing pupil in den Hintergrund. Aushandlungen und Änderungen bestehender zweigeschlechtlicher Ordnung erfolgen hier jedoch nicht, das Geschlechterverhältnis scheint vielmehr für die Phase des Unterrichts ausgesetzt.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die schulstrukturelle Rahmung mit Geschlechterpraktiken verschränkt ist: Schulstrukturen und deren schulkulturelle Ausge-

staltung wirken und sind eingebettet durch materielle, klassenverbandsspezifische Bezüge in soziomaterielle Geschlechterpraktiken. Materielle Aspekte von Raumverhältnissen, Körpern und Dingen haben im Zusammenspiel als soziomaterielles Arrangement in Geschlechterpraktiken das Potenzial, zu Veränderung, Überschreitung, Subversion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen beizutragen.

Die graduelle Relevanz von Materialität in Geschlechterpraktiken gibt wieder, dass erstens schulische Räumlichkeiten vergeschlechtlicht sind und die Geschlechterpositionen der Schüler_innen Einfluss in Prozessen des doing space haben. Dabei kommt dem Klassenraum und dem Platz um die Tischtennisplatte stärkere Relevanz in der Aushandlung von Geschlecht zu als klassenverbands- bzw. jahrgangsunspezifischen Räumen: Die „eigenen“ Räumlichkeiten sind von höherer Bedeutung in Geschlechteraushandlungen.

Zweitens nehmen Dinge graduell unterschiedliche Status ein, indem sie aufgrund ihrer materiellen Beschaffenheit, ihres Besitzstatus, ihres Wertes und ihrer Exklusivität als Spiel-Ding, Risiko-Ding, als Grenzüberschreiter oder -öffner *situativ* umfunktioniert, mit neuem Sinn versehen und eingesetzt werden. Somit nehmen sie als Requisite oder Ko-Akteur unterschiedliche Bedeutungen in sozialen Situationen ein. Gemeinsam ist ihnen jedoch das Verbleiben im Status als „*non-humans*, die am Handeln beteiligt sind“ (Reichertz 2013: 172) bei gleichzeitigem Bedeutungsüberschuss und spezifischer Materialität. In soziomateriellen Geschlechterpraktiken äußert sich dieser Status der Dinge in ihrer nicht-autonomen, von Akteur_innen abhängigen Existenz, denn sie werden von Schüler_innen als „Werkzeuge“ (ebd.: 174) eingesetzt. Auch wenn Dinge in *soziomateriellen Arrangements* vorliegen und wirken – die *agency* verbleibt bei menschlichen Akteur_innen.

Drittens sind die Körper der Schüler_innen in Aushandlungspraktiken beständig involviert und Teil *soziomaterieller Arrangements*, während die zeitliche Dimension sekundäre, jedoch nicht irrelevante Bedeutung von zeitlicher Situiertheit der Szene in *soziomateriellen Arrangements* einnimmt. Als Resümee der Analyse sozialer Situationen unter Fokussierung ihrer materiellen Dimensionen können Schüler_innen als Akteur_innen soziomaterieller Geschlechterpraktiken ausgewiesen werden. In diesen Praktiken wirken materielle Faktoren vorliegender Ganztagsstrukturen *situativ* und kommen in Aushandlungen von Geschlecht durch Schüler_innen zum Einsatz: Die reziproke Verbindung der Materialität von Schule und Geschlecht äußert sich in soziomateriellen Geschlechterpraktiken.

8.2 Resümee und Ausblick

Dieser Arbeit liegt eine erziehungswissenschaftliche Geschlechterperspektive zugrunde, die Geschlechterpraktiken von Schüler_innen abseits des Unterrichts im Ganztagschulsetting fokussiert. Sie ergänzt somit die Forschungsausrichtung von aktueller unterrichtsbezogener Ganztagschulforschung um die Perspektive des Ganztagschulalltags als außerunterrichtlicher und schulisch ausgedehnter geschlechtersozialisatorischer Erfahrungsraum von Schüler_innen. Die eingenommene forschungsheuristische Perspektive auf materielle Dimensionen von Geschlecht dient der Erweiterung aktueller erziehungswissenschaftlicher Materialitätsforschungen hinsichtlich der Bedeutung schulischer Materialität als Potenzial von Geschlechtersozialisation. Damit ist die Arbeit zweiperspektivisch auf Materialität und Geschlecht von Ganztagschule ausgerichtet, wie in der angestellten theoretischen Annäherung dieser Arbeit als Forschungslücke benannt.

Für dieses Erkenntnisinteresse bietet sich als Untersuchungsmethode und Forschungshaltung die Ethnographie an, die die angestrebte forschungsheuristische Ausrichtung ermöglicht. In das Zentrum der Untersuchung rücken mit einer ethnographischen Herangehensweise Praktiken der Schüler_innen. Die Perspektive auf materielle Aspekte der Geschlechterpraktiken in einer ethnographisch angelegten Forschung erlaubt die Diskussion um den Anteil von Materialität in Geschlechterkonstruktionen. Die Arbeit stellt somit empirisch dar, was bisher theoretisch behandelt wurde: Herausgestellt wurden soziomaterielle Geschlechterpraktiken, in welchen bestimmte materielle Dimensionen wesentlichen Anteil haben und zur Ausführung von Geschlecht beitragen. Gezeigt wurde, dass Sozio-Materialität in Geschlechterpraktiken graduell in unterschiedlichen materiellen Verschränkungen vorliegt, räumlichen wie dinglichen materiellen Faktoren besonders hohe Relevanz zukommt und diese in Verhältnis stehen zur einzelschulspezifischen Ausgestaltung von Ganztagschulstrukturen. So wurde die Verbindung von Materialität, Geschlecht und Ganztagschule in der erstellten Ethnographie in soziomateriellen Geschlechterpraktiken als *Verschränkung von schulischer Materialität und Geschlecht* eingeholt.

Formen von Geschlechterpraktiken als klassenverbandsspezifische Aufführungen

Das Erkenntnisinteresse vorliegender Arbeit führte zur Forschungsfrage nach Formen von Geschlechterpraktiken von Schüler_innen und nach der Ausbildung von Unterschieden in Klassen der Sekundarstufe I (Kapitel 2.4). So wurden im Anschluss an Schulstrukturen, schulkulturelle Narrative und das Geschlechterwissen von Lehrkräften (Kapitel 4) sowohl Praktiken von Geschlecht zur Herstellung einer schulkulturellen Geschlechterordnung (Kapitel 5) als auch Praktiken der Geschlechteraushandlung (Kapitel 6) und des verdeckten Widerstands identifiziert (Kapitel 7). Nachgezeichnet wurde, dass Schüler_innen so-

ziomaterielle Geschlechterpraktiken anhand *gendered performances*, widerständigen (d. h. entgegen vorherrschender Geschlechtergrenzen und -normen) *performances* sowie im verdeckten (individualisierten, subtilen und nicht öffentlichen) Widerstand und in Formen von *doing masculinity* und *doing feminity* aufführen. Die Ethnographie stellte diese Formen in der Ausdifferenzierung in kollektiven Spielpraktiken, in Kämpfen in öffentlichen Arenen sowie als verdeckte Widerstandsform dar. Damit wurde die Spezifik *soziomaterieller Arrangements* (Kapitel 6.1) hervorgehoben, der soziomaterielle Vergleich von Dingen gezogen (Kapitel 6.2) sowie das geschlechtertheoretische Modell von Heteronormativität in Praktiken verdeckten Widerstands leitend vertiefend dargelegt (Kapitel 7). Aufgezeigt wurde, wie in Aushandlungspraktiken symbolische Gewalt, soziale Magie und Formen der Etablierung eines männlichen Habitus sowie Geschlechtergrenzüberschreitungen und Einhaltungen der Geschlechtergrenze in Praktiken erfolgen. Aushandlungen werden von Schüler_innen, so ein weiteres Ergebnis der Arbeit, stets innerhalb der *heterosexuellen Matrix* und damit als Aushandlung in ein bestimmtes, heteronormatives Geschlechterverhältnis geführt. Das Risiko der homosexuellen Markierung wird fast ausschließlich von Schülern in Praktiken thematisiert und zurückgewiesen.¹¹⁴

Die Forschungsfrage der Klassenspezifität im Vergleich der soziomateriellen Geschlechterpraktiken mündet in zwei ausdifferenzierte Resultate: Zwar führen Schüler_innen beider beobachteter Klassen soziomaterielle Geschlechterpraktiken auf, in welchen das Zusammenspiel von Raumverhältnissen, Körpern und Dingen von Relevanz ist. Diese Geschlechterpraktiken werden jedoch als Aushandlungspraktiken mit unterschiedlichem Ergebnis ausgeführt: In Klasse 5a stehen Geschlechtergrenzüberschreitungen, -destabilisierungen und -fluidität im Vordergrund, während in Klasse 9b Geschlechtergrenzen stabilisiert werden, wobei Schüler_innen vergeschlechtlichte soziale Positionierungen innerhalb des Klassenverbands einnehmen. Geschlecht ist und wirkt in Klasse 9b verfestigt, während in Klasse 5a Geschlecht unstet und verhandelbar ist. Die Verfestigung von Geschlecht in Praktiken der Schüler_innen erfolgt damit auch unter Berücksichtigung der zeitlichen Dimensionen, die der kontrastierende Vergleich beider Klassen ergibt, innerhalb der Sekundarstufe I. Dabei wird Geschlecht nicht nur „gemacht“, sondern in verschiedenen Formen und in Verbindung mit materiellen Faktoren ausgehandelt.

114 So fällt in diesem Zuge Nailas beständiges Weiterspielen des Namensspiels als imaginäre Vorstellung homosexueller Beziehungen auf, was in der Analyse auch als Form verdeckten Widerstands gegen heteronormative Zuschreibungen eingeordnet wurde (Kapitel 7.2).

Sozialisatorische Praxis von Geschlecht in der Ganztagschule

Für erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung sowie Ganztagschulforschung sind folgende Rückschlüsse zu ziehen: Deutlich wurde, dass Geschlechteraushandlungen primär in außerunterrichtlichen Situationen und unter ganztagschulspezifischen Bedingungen der schulstrukturellen Rahmung erfolgen. In diesen Situationen verbleiben Schüler_innen jedoch in der Position als Schüler_innen statt eine Peer-Position einzunehmen, die abseits des Schüler_in-Seins fungiert: Schulregelungen, schulische Wertevorstellungen und Klassenverbandsnarrative wie -positionierungen werden im Schüler_innenhandeln stets berücksichtigt. Diese Einsicht ist zentrales Merkmal der Geschlechteraushandlungen vor dem Hintergrund der Scholarisierung von Freizeit im Zuge des ganztagschulspezifischen Settings. So tritt Geschlecht im *doing pupil* und *doing class community* während des Unterrichts in den Hintergrund, während *doing gender* besonders deutlich in Freizeitphasen der Schüler_innen erfolgt. Schüler_innen führen soziomaterielle Geschlechterpraktiken unter Berücksichtigung von Klassenverbandsnarrativen und Schulregeln aus, d. h. sie beachten institutionelle Anforderungen auch in jenen Situationen, in welchen diese nicht im Vordergrund stehen.

Dies erweitert bisherige Forschungen zu Geschlecht im Schulalltag, auch mit entgegengesetzten Befunden (vgl. Budde 2005b: 246), um die ganztagschulische Spezifik. Denn besonders vor dem Hintergrund ganztägiger Beschulung ist das Ergebnis aufschlussreich: Die dargestellte Ganztagschule hat den Anspruch, inklusiv zu sein und alle Schüler_innen gleich zu behandeln (Kapitel 4), es zeigt sich jedoch, dass dieser Anspruch außerhalb der Unterrichtszeiten von Schüler_innen nicht erfüllt wird, sondern die Orientierung an der Geschlechterkategorie sowie die Aushandlung von Geschlecht und damit verbundene Reproduktionen von Geschlechterhierarchien überwiegen. So trägt die Schule trotz der bzw. gleichzeitig zur konstatierten Leerstelle von Geschlecht in Schuldokumenten, -konzepten und Aussagen der Lehrkräfte und Schüler_innen zur sozialisatorischen Verfestigung von Geschlecht im Sinne heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit und heteronormativer Geschlechtervorstellungen bei. Geschlechtersozialisation erfolgt damit an der Schule nicht-intendiert und implizit.

Hinsichtlich der Ganztagschule als pädagogische Institution lässt sich somit konstatieren, dass Momente von Geschlechtersozialisation in ihr stattfinden, die das heteronormative Geschlechterverhältnis reproduzieren, und ebenso Grenzüberschreitungen und Fluidität ermöglichen. Dabei ist die Klassenverbandsspezifik kennzeichnend für die Bedeutung der Schulklasse auch über den Unterricht hinaus (vgl. Parsons 1968). Denn deutlich wurden die Relevanz des Klassenverbands und Positionierungen in diesem auch außerhalb des Unterrichts sowie die in beiden Klassen unterschiedlich vorliegende materielle Dimension von Raum und Dingen, die in soziomateriellen Geschlechterpraktiken zum Einsatz

kommen. Die einzelschulspezifische Ganztagsstruktur nimmt Einfluss auf die Schulklasse über den Unterricht hinaus, Ganztagschule als umfassende Sozialisationsinstanz wirkt über die Schulklasse somit auch in das Freizeitleben der Schüler_innen und dort stattfindende Geschlechtersozialisation. Das Analyseergebnis der Relevanz der einzelschulspezifischen strukturellen Rahmung (Kapitel 4) findet zudem Anschluss an Fends Postulat von Schule als pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend 1977).

Schulklima und Schulkultur der erforschten Schule sind bezüglich Geschlechteraspekten von Gleichzeitigkeiten geprägt: Nachgezeichnet wurde sowohl die schulische Ausgestaltung der Schulnarrative von Inklusion und Gemeinschaft als auch die gleichzeitig stattfindende Individualisierung von Geschlechterbearbeitung und -verantwortung bei Lehrkräften und Schüler_innen. Die konstatierte Leerstelle von Geschlecht im pädagogischen Schulkonzept, im Geschlechterwissen der Lehrkräfte sowie in Aussagen der Schüler_innen wird zudem um die Relevanz bis hin zur Verfestigung von Geschlecht im Schulalltag ergänzt: Schüler_innen führen Geschlecht in Praktiken aus, die in Situationen des Unterrichts von Lehrkräften bearbeitet werden (müssen) (Kapitel 5). Diese Bearbeitung erfolgt pragmatisch, jedoch auch dramatisierend und selten explizit geschlechtersensibel oder im Zuge geschlechterbewusster Pädagogik. Die Gleichzeitigkeit von Leerstelle und Verfestigung von Geschlecht formuliert keinen Widerspruch von Praxis und Äußerungen, sondern schließt vielmehr an die „Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis“ (Wetterer 2005: 75) an, die hier in ihrer Situiertheit und Einzelschul- sowie Klassenspezifität dargelegt wurde.

Geschlecht und Materialität erforschen: Grenzen und Potenzial von Ethnographie

Bezüglich des Stellenwerts materieller Dimensionen in Geschlechterpraktiken im Ganztagsschulsetting haben sich räumliche sowie dingliche Dimensionen als hochbedeutsam erwiesen. Raum und Ding kommt die Position der Ko-Akteurschaft zu, in welcher sie zu Geschlecht in Praktiken entscheidend beitragen und in ihrer spezifischen Materialität vorliegen, jedoch (in Nutzung, Umfunktionalisierung, Bedeutungszuschreibung) erst durch die Schüler_innen zum Einsatz gebracht werden. Dieser Einsatz zeichnet sich durch Vielfalt und Komplexität aus, wie in graduellen Unterschieden der Dinge und in situativen Anwendungen in *soziomateriellen Arrangements* deutlich wurde. Materiellen Faktoren kommt in den analysierten Situationen ein Geschlechtergrenzen öffnender wie stabilisierender Charakter zu.

Durch die ethnographische Forschungsstrategie, die zuvorderst die Teilnehmende Beobachtung anwendete und die offene Gegenstandsannäherung vertrat, indem sie sich vom Feld leiten ließ (Kapitel 3), konnten materielle Aspekte herausgearbeitet werden. So konnten im Feld nicht nur Beobachtungen ange-

stellt, sondern auch Fragen an Feldteilnehmende formuliert werden, die zu aufschlussreichen weiteren Beobachtungen und Interpretationen des Materials beitragen. Der Fokus auf materielle Aspekte in Datenerhebung und -auswertung stellt die Besonderheit der Arbeit dar und ermöglichte die vertiefende Perspektive auf Materialität und Geschlecht an der Ganztagschule.

Die ethnographische Herangehensweise weist Grenzen wie Potenziale auf. Als besonders geeignet erweist sich der ethnographische Forschungsstil, um die Geschlechterpraktiken hinsichtlich ihrer materiellen Aspekte zu prüfen und die Sozio-Materialität von Geschlechterpraktiken im Ganzttag herauszustellen. So wurde die Verbindung von schulstruktureller Rahmung und Geschlechtersozialisation der Schüler_innen in Geschlechterpraktiken in ihrer Destabilisierung und Reproduktion des vorherrschenden Geschlechterverhältnisses rekonstruiert. Gerade für die in Ganztagschulen relevanten, zeitlich ausgedehnten Freizeitphasen bietet sich diese methodische Herangehensweise an, wenn nicht nur didaktisch geleitete Lehr-Lern-Situationen, sondern die Verbindung von schulstruktureller Rahmung, Materialität und Geschlecht fokussiert werden soll. Anhand der ethnographischen Forschungsstrategie war die empirische Überprüfung der graduellen Relevanz von Materialität möglich, die im theoretischen Diskurs um Materialität eingefordert wird (vgl. Reichertz 2013: 164).

Grenzen kommen dabei besonders der Beobachtung der Nutzung digitaler Medien in Schüler_innenpraktiken zu, denn die medialen Inhalte blieben in der vorliegenden Forschung unerkennlich. Gerade hier bietet es sich an, ethnographische Forschungsstrategien voranzutreiben, denn die erschlossenen Erkenntnisse vorliegender Arbeit verweisen auf die Geschlechterrelevanz von zunehmend digitaler Medialität (auch) im Schüler_innenalltag (vgl. Jörissen/Unterberg 2019: 18; weiterführend Hoffarth et al. 2020)¹¹⁵. Deutlich wurde in den Beobachtungen, dass durch die Mediennutzung der Schüler_innen der zu beobachtende lokale Raum um den *digitalen* Raum erweitert und situativ durchkreuzt wird (vgl. Reichertz 2020: 247). In Schüler_innenpraktiken in diesen sozialen Situationen wirkt Digitalität auf Schüler_innenhandeln als medialer materieller Faktor, der für die Forscherin im Gegensatz zu dargelegten materiellen Faktoren nicht sicht-, hör- und erfahrbar war (vgl. ebd.: 248). Gerade mit Blick auf die zeitliche Ausdehnung des Schulalltags und die Scholarisierung von Freizeit sowie die zunehmende Digitalisierung von Lehr-Lern-Methoden sollte der Aspekt von Digitalisierung auch in die Ganztagschulforschung verstärkt Eingang finden.

¹¹⁵ So geben die Szeneanalysen in Kapitel 5.1, das Urteilen der Attraktivität einer Schülerin anhand eines digitalen Fotos, sowie in Kapitel 7.2, in welcher das Smartphone vielfältig zur Neckerei zwischen Schüler und Schülerin genutzt wird, erste Hinweise auf die Bedeutung von Digitalisierung, Medialität und Medieneinsatz hinsichtlich Geschlechtersozialisationsmomenten im Ganztagschulalltag.

Ebenso gilt es, mit ethnographischen Forschungsstrategien die Forschungsperspektive der Intersektionalität gezielt einzunehmen. Dem Anspruch vorliegender Arbeit, eine zwar auf Geschlecht fokussierte, jedoch intersektional ausgerichtete Forschungsperspektive zu verfolgen, wurde Rechnung getragen, indem sozialer Status und Geschlecht als entscheidende Verschränkung von Zuordnungskategorien ermittelt wurde. Weitere Verbindung von Geschlecht zu *race*, Behinderung sowie der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril 2002: 109) wurden in der Analyse herausgestellt. Sie bedürfen in weiterer Forschung der vertiefenden Auseinandersetzung, denn ersichtlich wurde, dass Geschlecht selten ohne Verflechtung zu weiteren Zuordnungskategorien vorliegt. Von der Relevanz der Verflechtungen zeugen zudem nicht nur die Analyse der Geschlechterpraktiken, sondern ebenso die Analyse des Geschlechterwissens von Lehrkräften, indem diese Kulturalisierungen von Geschlecht maßgeblich vornehmen, sowie die Analyse der Schüler_innenaussagen, in denen weitere Kategorien im Sprechen über Geschlecht herangezogen werden. Ebenso erwies es sich als fruchtbar, einen intersektionalen Blick auf schulische Konzepte und Programme zu richten, um somit die Leerstelle von Geschlecht aus mehrperspektivischer Sicht zu eruieren.

Mit den erstellten Thesen wird schließlich der Rückbezug auf *undoing difference* als das Inaktivieren und Vergessen von Differenz möglich (vgl. Hirschauer 2014: 183 f.). In der Schule zeigt sich, dass diese Inaktivierung von Differenz als rhetorische Modernisierung und institutionelle Selbstbeschreibung zwar ausgeführt wird, die institutionellen Verhältnisse hingegen nicht modernisiert sind: Geschlecht wird dramatisiert, de-thematisiert sowie naturalisiert in der Reflexion. Die Analyse geht zudem über die in dem Konzept der rhetorischen Modernisierung aufgemachte Diskrepanz von Sprache und Handeln hinaus, indem die Variationsbreite von Geschlechterhandeln (auch) im Sprechen von Geschlecht unter Einbezug der Materialität von Geschlecht im Schulalltag aufgezeigt wird.

In Tradition des *doing difference* (West/Fenstermaker 1995) weist der Befund vorliegender Arbeit erstens darauf hin, dass Geschlecht nicht nur „gemacht“, sondern variantenreich in Momenten *zwischen* doing und undoing *ausgehandelt* wird: Soziales Handeln erfolgt in Varianten und als ein komplexes Changieren zwischen doing und undoing. Zweitens stellt sich hier die Praktik der Konstruktion einer Leerstelle als beobachtbar heraus: Festzustellen ist ein *doing difference while undoing difference*. Undoing als „stilles Übergehen von Kategorisierungen“ (Hirschauer 2014: 183), wie dies in der Leerstelle von Geschlecht aufscheint, führt in der praktischen Ausführung zur *sozialisatorischen Verfestigung von Geschlecht*: Die Akteur_innen der Schule strengen sich im Zuge einer Gleichheitsrhetorik regelrecht an, Geschlecht neutral und irrelevant zu behandeln, während heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit fortwährend als Konstruktionsleistung erfolgt. Diese Schlussfolgerungen verstehen sich als Diskussionsangebot ethnographischer Forschung von undoing-Prozessen.

Mit Blick auf Ganztagschulentwicklung sind mehrere Rückschlüsse für erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis zu formulieren. Die Analyse zeigt, dass in Geschlechterpraktiken von Schüler_innen *materielle* Aspekte entscheidenden Anteil haben und ganztagsstrukturelle Spezifika vorweisen. Ganztagsschulstrukturen und Geschlechterpraktiken stehen in reziproker soziomaterieller Verbindung und fungieren geschlechtersozialisatorisch. Deshalb ist Geschlecht Querschnittsthema und -aufgabe an Ganztagschulen, und Ganztagschulforschung wie -entwicklung ist angehalten, materielle Dimensionen von (Geschlechter)sozialisation an Ganztagschulen zu fokussieren. Nicht nur die Lehramtsausbildung, auch die schulorganisatorische und -programmatische Ebene nehmen Einfluss auf die Geschlechtersozialisation. Deshalb bedarf es des systematischen und übergreifenden Ausbaus der Geschlechterperspektive. Denn, so zeigt die vorliegende Studie, Ganztagschulkultur, verstanden als Ausgestaltung von Schulstrukturen, und Geschlechtersozialisation von Schüler_innen stehen *unmittelbar* in einem durch Sozio-Materialität ausgezeichneten Verhältnis: Der analytische Blick auf Sozio-Materialität in Schüler_innenpraktiken weist die *materielle* Dimension als aufschlussreich und bedeutend aus, sodass deren Fokussierung in Forschung und Praxis vonnöten ist.

Die Studie prüfte dabei empirisch, was in der Geschlechterforschung unter der Formulierung des „Paradox von Gleichzeitigkeit“ (Klinger 2014: 11; vgl. Hark 2019) aktueller Geschlechterverhältnisse diskutiert wird: Dieses Paradox der Gleichzeitigkeit von Transformation und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen zeigt sich in der Ganztagschule. Die konstatierte Verfestigung von Geschlecht bei gleichzeitigem Postulat der Gleichbehandlung und rein curricularer Bearbeitung von Geschlecht verweist auf die Notwendigkeit, reflexives Geschlechterwissen, welches die Selbstreflexion und strukturelle wie institutionelle Reflexivitäten umfasst (vgl. Dölling 2005, Budde 2006b: 58), und geschlechtsbewusste wie -sensible Pädagogik verstärkt in Lehramtsausbildung und Schulentwicklungsprozessen zu fördern. Sie gibt zudem zu erkennen, dass ein so konzipiertes Geschlechterwissen allein nicht ausreicht, sondern um die Perspektive und Reflexion *materieller* Dimensionen erweitert werden muss. Aktuelle Ganztagschulforschung ist, trotz allmählicher Öffnung hin zur Frage von Schule als angeeigneter peerkultureller Ort (vgl. Zschach/Pfaff 2014), weiterhin auf Risiko und Potenziale bezüglich der ganztägigen Beschulung auf Lern- und Schulerfolg (vgl. StEG-Konsortium 2016) oder in kritischer Absicht auf die Scholarisierung von Freizeit respektive „Freiraum“ (Idel/Kunze 2020: 136) und Lebenswelt von Schüler_innen ausgerichtet (vgl. Kolbe et al. 2009; Soremski/Lange 2010). Sie wird um die aufgeführten materiellen und geschlechtersozialisatorischen Implikationen ergänzt und bereichert die Perspektive auf Ganztags-

schule als sozialisatorische Institution, ohne den Diskursstrang des Gegensatzes von Schule und außerschulischer Lebenswelt von Schüler_innen zu bedienen.

Gerade das Ergebnis der Verfestigung von Geschlecht im Verlaufe der Sekundarstufe I untermauert diese Forderung. Denn die Geschlechteraushandlungen von Schüler_innen zeigen auf, dass Schüler_innen dem Risiko normabweichender geschlechtlicher wie sexueller Markierungen ausgesetzt sind und einseitig Schüler dieses Risiko in Formen der Solidarität, Komplizenschaft und patriarchalen Dividende (vgl. Budde 2005b) in Orientierung an einem hegemonial ausgerichteten Männlichkeitsideal bearbeiten, während Schülerinnen in individualisierten, oftmals verdeckten Widerstandsformen gegen Zuschreibungen auffallen. Damit legen die Ergebnisse der vorliegenden Studie nahe, Schule in Verantwortung zu nehmen, die Anerkennung geschlechtlicher wie sexueller Vielfalt und Geschlechtersensibilität bei gleichzeitiger aktiver Bearbeitung auftretender Markierungen zu fördern: Ganztagschule bedarf einer pädagogischen Praxis, die auf einem geschlechterbewussten und -sensiblen Gesamtkonzept als Teil des Ganztagschulentwicklungsprozesses beruht.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Brümmer, Christina (2017): Subjektivierung und Techniken des Selbst. In: Kraus, Anja Kraus/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 700-711.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Aman, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Atkinson, Paul Anthony/Delamont, Sara/Coffey, Amanda/Lofland, John/Lofland, Lyn H. (Hrsg.) (2007): Handbook of Ethnography. London: SAGE Publications.
- Audehm, Kathrin (2001): Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In: Christoph Wulf/Zirfas, Jörg/Göhlich, Michael (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Beltz Juventa, S. 101-128.
- Audehm, Kathrin (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. 1. Auflage. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Audehm, Kathrin (2008): Performative Logik und soziale Magie des Sprechens. Anmerkungen zur Handlungsmacht sozialer Akteure. In: Paragrana 17, H. 1, S. 131-14.
- Audehm, Kathrin (2017): Macht. In: Kraus, Anja Kraus/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 672-685.
- Audehm, Kathrin (2020): Mit Bällen spielen. Anmerkungen zur performativen Macht der Dinge. In: Pofel, Angelika/Schröer, Norbert/Hitzler, Ronald/Klemm, Matthias/Kreher, Simone (Hrsg.): Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten. 1. Auflage. Essen, Ruhr: Oldib Verlag, S. 210-221.
- Aulenbacher, Brigitte/Wetterer, Angelika (Hrsg.) (2009): Arbeit. Perspektiven und Diagnosen der Geschlechterforschung, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Duke University Press.
- Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Dt. Erstausgabe, 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2013): Diffraktionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht. In: Bath, Corinna/Meißner, Hanna/Trinkaus, Stephan/Völker, Susanne (Hrsg.): Geschlechter Interferenzen. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen. Berlin, Münster: LIT Verlag, S. 27-61.
- Baßler, Bianca (2016): Differenzen (be)schreiben? Vom Umgang mit Differenzen in sozialpädagogischer Praxis und ethnografischer Forschung. In: Graff, Ulrike/Kolodzig, Katja/Johann, Nikolas (Hrsg.): Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 77-95.
- Bath, Corinna/Bauer, Yvonne/Bock von Wülfigen, Bettina/Saupe, Angelika/Weber, Jutta (2005): Materialität denken: Positionen und Werkzeuge. In: Bath, Corinna/Bauer, Yvonne/Bock von Wülfigen, Bettina/Saupe, Angelika/Weber, Jutta (Hrsg.): Materialität denken. Studien zur technologischen Verkörperung – Hybride Artefakte, posthumane Körper. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 9-29.
- Bauer, Katrin (2010): Jugendkulturelle Szenen als Trendphänomene. Geocaching, Crossgolf, Parkour und Flashmobs in der entgrenzten Gesellschaft. 1. Auflage. Münster: Waxmann.
- Beauvoir, Simone de (1951/2018): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Neuauflage, 18. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Becker, Howard S./Geer, Blanche/Hughes, Everett C./Strauss, Anselm L. (1961): Boys in white. Student culture in medical school. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Howard S. (1963): Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance. New York: The Free Press.
- Becker-Schmidt, Regina (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Unterkircher, Lilo/Wagner, Ina (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft: soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung. Österreichischer Soziologentag 1985. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, S. 10-25.
- Benedict, Ruth (1946/2015): Chrysantheme und Schwert. Formen der japanischen Kultur. Deutsche Erstausgabe, 5. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla (Hrsg.) (1995): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bennewitz, Hedda/Breidenstein, Georg/Meier, Michael (2015): Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 285-305.
- Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 303-332.
- Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bobeth-Neumann, Wiebke (2014): „Man(n) wird da so hineingelobt“ – Ko-Konstruktion von Männlichkeit und Aufstieg ins Schulleitungsamt an Grundschulen. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 85-101.
- Bock, Katharina (2019a): Autorität von Medientechnik – Effekte sozio-materieller Arrangements in der Schule. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 82-100.
- Bock, Katharina (2019b): Ethnografisches Protokollieren – Erkenntnisabsichten und sprachlich-stilistische Gestaltungsprinzipien. In: Forum Qualitative Sozialforschung 20 (1), 56 Absätze.
- Böhnisch, Lothar (2003): Die Entgrenzung der Männlichkeit. Verstörungen und Formierungen des Mannseins im gesellschaftlichen Übergang. Opladen: Leske u. Budrich.
- Böhnisch, Lothar/Wedel, Alexander/Winter, Reinhard (2013): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2013): Die sozialintegrative Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-10.
- Böhnisch, Lothar/Winter, Reinhard (1993): Männliche Sozialisation: Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, Sabine (2010): „Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum oder was?“ Feldzugang als situatives Management von Differenzen. In: Heinzl, Friederike/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Thole, Werner (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-116.
- Bollweg, Petra/ Buchna, Jennifer/ Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: O. Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

- Bourdieu, Pierre (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag, S. 25-34.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 365-374.
- Bourdieu, Pierre (1997): Männliche Herrschaft revisited. In: *Feministische Studien* 15, H.2, S. 88-99.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2012): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (1992/2015a): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Durchgesehene Neuauflage der Erstauflage 1992. Hrsg. v. Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA Verlag Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1979/2015b): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993/2015c): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 9. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2017): Die männliche Herrschaft. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK-Verl.-Gesellschaft.
- Breidenstein, Georg (2004): KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5, H.1, S. 87-107.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-44.
- Breidenstein, Georg/Dorow, Sabine (2015): Arbeitsplätze. Beobachtungen und Analysen aus dem individualisierten Unterricht. In: Alkemeyer, Thomas/Rieger-Ladich, Markus/Kalthoff, Herbert (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. 1. Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 159-181.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3., überarbeitete Auflage. München: UVK Verl.-Ges.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK-Verl.-Ges.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und Basel: Juventa-Verlag.
- Breitenbach, Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigen Gruppen. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Budde, Jürgen (2005a): Doing gender – doing masculinity. Männlichkeiten in schulischen Interaktionen. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 23, H.4, S. 68-77.
- Budde, Jürgen (2005b): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Budde, Jürgen (2006a): Interaktion im Klassenzimmer – die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag. In: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule. Opladen: Budrich, S. 113-121.
- Budde, Jürgen (2006b): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess, In: Jösting, Sabine/Seemann, Malwine (Hrsg.): Gender und Schule Ge-

- schlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 45-60.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H.3, S. 384-401.
- Budde, Jürgen (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 133-148.
- Budde, Jürgen (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16, H.1, S. 7-24.
- Budde, Jürgen (2017): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf männliche Sozialisation. In: Kampshoff, Marita/Scholand, Barbara (Hrsg.): Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis. 1. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 148-164.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2016): Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In: Tervooren, Anja/Budde, Jürgen/Offen, Susanne (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen: Budrich, S. 99-117.
- Budde, Jürgen/Kansteiner, Katja/Bossen, Andrea (2014a): Männlichkeitskonzeptionen in geschlechterdifferenzierender Schulkultur. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich, S. 105-120.
- Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (2014b): Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich, S. 11-28.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2020): Auseinandersetzungen mit (Neuen) Theorien für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Männlichkeiten. In: Kubandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 234-256.
- Butler, Judith (1991a): Das Unbehagen der Geschlechter. Deutsche Erstausgabe, 1. Auflage. Frankfurt a.M. a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1991b): Variationen zum Thema Sex und Geschlecht: Beauvoir, Wittig und Foucault. In: Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt a.M. a.M.: Campus-Verlage, S. 56-76.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2008): Sexual politics, torture, and secular time. In: The British journal of sociology 59, H.1, S. 1-23.
- Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Unter Mitarbeit von Frank Born. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997/2017): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. London: SAGE.
- Charmaz, Kathy (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 181-205.
- Charmaz, Kathy/Mitchell, Richard G. (2007): Grounded Theory in Ethnography. In: Atkinson, Paul Anthony/Delamont, Sara/Coffey, Amanda/Lofland, John/Lofland Lyn H. (Hrsg.): Handbook of Ethnography. London: SAGE Publications, S. 160-174.
- Clarke, Adele E. (2005): Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn. Thousand Oaks, California: SAGE.

- Clifford, James/Marcus, George E. (Hrsg.) (1986): *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. A School of American Research advanced seminar. School of American Research. [Nachdr.]. Berkeley: University of California Press.
- Cloos, Peter (2008): „Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit.“ Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag, S. 207-220.
- Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.) (2006): *Ethnografische Zugänge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2007): *Die sozialpädagogische Arena*. In: Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (Hrsg.): *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-92.
- Connell, Raewyn (1995): *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Raewyn (2013): *Gender*. Wiesbaden: Springer VS
- Connell, Raewyn (2015): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. 4., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Conrads, Judith/von der Heyde, Judith (2020): *Praktische Körper in Bewegung – Geschlecht in sportlicher Praxis: ein einleitender Blick aus praxistheoretischer Perspektive*. In: Conrads, Judith/von der Heyde, Judith (Hrsg.): *Bewegte Körper – bewegtes Geschlecht. Interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Opladen: Budrich, S. 7-17.
- Corbin, Juliet M. (1998): *Alternative Interpretations*. In: *Theory & Psychology* 8, H.1, S. 121-128.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (1996/2008): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. ed. Los Angeles, California: SAGE.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *University of Chicago Legal Forum* 1989, H.1, S. 139-167.
- Dausien, Bettina/Walgenbach, Katharina (2015): *Sozialisation von Geschlecht – Skizzen zu einem wissenschaftlichen Diskurs und Plädoyer für die Revitalisierung einer gesellschaftsanalytischen Perspektive*. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht - Sozialisation - Transformationen*. Opladen: Budrich, S. 17-50.
- Dellwing, Michael (2015): *Methodische Zugänge der Ethnografie*. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundman, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 335-347.
- Denzin, Norman K. (2009): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Somerset: Taylor and Francis.
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (2000): *Handbook of qualitative research*. 2. ed., [Nachdr.]. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Dumke, Oliver (2001): *Techno als säkulare Liturgie*. In: Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Techno-Soziologie. Erkundungen einer Jugendkultur (Reihe ‚Erlebniswelten‘, Band 1)*. Opladen: Leske + Budrich. S. 69-84.
- Dölling, Irene (2005): *„Geschlechter-Wissen“ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen?* In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien* 23, H. 1+2, S. 44-62.
- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Eisewicht, Paul (2015): *„Follow the white rabbit“ – Forschungsperspektive und Feldzugang im Kontext von Illegalität*. In: Pofel, Angelika/Reichert, Jo (Hrsg.): *Wege ins Feld. Methodologische Aspekte des Feldzugangs*. Beiträge der 4. Fuldaer Feldarbeitstage 5./6. Juli 2013. Essen: Oldib-Verlag, S. 217-233.
- Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L. (1995): *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago Ill. u. a.: Univ. of Chicago Press.

- Eulenbach, Marcel/Wiezorek, Christine (2016): Intersektionalität – eine Perspektive für die Peerforschung? In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen: Budrich, S. 545-560.
- Fabian, Johannes (1999): Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben. In: Berg, Eberhard (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 335-364.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 175-191.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt-Universität Berlin am 11.7.2005. Online verfügbar unter http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/faulstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf, zuletzt geprüft am 05.03.2022.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Doing und Undoing Gender in der Schule. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. 1. Auflage. Opladen: Budrich, S. 153-165.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2017): Gender. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 226-234.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und Basel: Juventa-Verlag.
- Fend, Helmut (1977): Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fend, Helmut (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. In: Die Deutsche Schule 78, H.3, S. 275-293.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und Basel: Juventa-Verlag.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2001): Doing Difference Revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Bettina Heintz (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft Nr. 41, Opladen: Westdt. Verl., S. 236-249.
- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Flaake, Karin (2006): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatten. In: Jösting, Sabine/Seemann, Malwine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 27-44.
- Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe 2007, 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foljanty, Lena/Lembke, Ulrike (2014): Die Konstruktion des Anderen in der „Ehrenmord“-Rechtsprechung. In: Kritische Justiz 47, H.3, S. 298-315.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 503-534.
- Friebertshäuser, Barbara (2012): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher und ethnographischer Geschlechterforschung auf Körperinszenierungen im Jugendalter. In: Ackermann, Friedhelm/

- Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-114.
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2013): *Ethnographische Feldforschung*. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 301-322.
- Frietsch, Elke (2017): *Kulturalisierung und Geschlecht*. In: *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien* 23, H.2, S. 5-18.
- Fritzsche, Bettina (2003): *Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fritzsche, Bettina (2004): *Pop-Fans. Über Schwellenwesen und ihre Experimente mit Liebe und Begehren*. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): *Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs*. 1. Auflage. Innsbruck: Studia-Univ.-Verlag, S. 83-96.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas WUV.
- Garfinkel, Harold (1967/1984): *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Übers. von Brigitte Luchesi u. Rolf Bindemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gildemeister, Regine (2005): *Carol Hagemann-White: Sozialisation: Weiblich – Männlich?* In: Löw, Martina/Mathes, Bettina (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Geschlechterforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 194-213.
- Girtler, Roland (2001): *Methoden der Feldforschung*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Wien: Böhlau.
- Glaser, Barney G. (1978): *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (1992): *Basics of grounded theory analysis. Emergence vs forcing*. 2. print. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Götsch, Monika (2016): *Ambivalenzen erzählter Heteronormativität - oder: wie Jugendliche Sexualität(en) und Geschlecht(er) modernisieren*. In: Herrera Vivar, María Teresa/Rostock, Petra/Schirmer, Uta (Hrsg.): *Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 1. Auflage. S. 119-136.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday.
- Goffman, Erving (1971): *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, Erving (1973): *Wir alle spielen Theater. Selbstdarstellung im Alltag*. 2. Auflage. München: Piper.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1996): *Über Feldforschung*. In: Knoblauch, Hubert (Hrsg.): *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätigen Gesellschaft*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz, S. 261-263.
- Goffman, Erving (1994/2001): *Interaktion und Geschlecht*. Hrsg. und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. Mit einem Nachwort von Helga Kotthoff. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Guillemin, Marilys/Gillam, Lynn (2004): *Ethics, Reflexivity, and „Ethically Important Moments“ in Research*. In: *Qualitative Inquiry* 10, H.2, S. 261-280.
- Hackmann, Kristina (2003): *Adoleszenz, Geschlecht und sexuelle Orientierungen. Eine empirische Studie mit Schülerinnen*. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation. Weiblich – männlich?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, Stuart (2000): *Rassismus als ideologischer Diskurs*. In: Rätzsch, Nora: *Theorien über Rassismus*. Hamburg: Argument-Verlag, S. 7-16.
- Hall, Stuart (2016): *Ideologie, Identität, Repräsentation*. 5. Auflage. Hrsg. v. Juha Koivisto und Andreas Merkmens. Hamburg: Argument Verlag.
- Hammersley, Martyn (1992): *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. Reprinted. London: Routledge.

- Haraway, Donna Jeanne (1988): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: *Feminist Studies* 14, H. 3, S. 575-599.
- Haraway, Donna Jeanne (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Hrsg. und eingeleitet von Carmen Hammer und Immanuel Stiehs. Frankfurt a. M. und New York: Campus-Verlag.
- Haraway, Donna Jeanne (1997): *Modest_Witness@Second_Millennium. Female- Man@_Meets_OncoMouse*. New York/London: Routledge.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2015a): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2015b): „Anti-Genderismus“ – Warum dieses Buch? In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 7-13.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2016): *Felder und Formen von Feminität und Feminismus: Zur Neuausgabe*. In: McRobbie, Angela: *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. V-XV.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): *Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Hark, Sabine (2019): *Same same but different? Einige Anmerkungen zur Frage des Wandels im Geschlechterverhältnis in der bürgerlichen Moderne*. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia (Hrsg.): *Struktur und Dynamik – Un/Gleichzeitigkeiten im Geschlechterverhältnis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 171-178.
- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.) (2007): *Heteronormativität: empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann-Tews, Ilse/Gieß-Stüber, Petra/Klein, Marie-Luise/Kleindienst-Cachay, Christa/Petry, Karen (Hrsg.) (2003): *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heinzel, Friederike (2001): *Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation und Kindheitsraum*. Halle/Saale (Habilitationsschrift).
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen - die Schule als symbolische Ordnung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, H.1, S. 63-80.
- Hempfer, Klaus W./Volbers, Jörg (2014): *Einleitung*. In: Hempfer, Klaus W./Volbers, Jörg (Hrsg.): *Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*. s.l.: transcript-Verlag, S. 7-12.
- Hirschauer, Stefan (2001): *Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30, H.6, S. 429-451.
- Hirschauer, Stefan (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43, H.3, S. 170-191.
- Hitzler, Ronald (1986): *Die Attitüde der künstlichen Dummheit. Zum Verhältnis von Soziologie und Alltag*. In: *Sozialwissenschaftliche Informationen (SOWI) Geschichte Politik Wirtschaft* 15, H.3, S. 53-59.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010): *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffarth, Britta (2018): *Zur Produktivität von Techniken des Körpers. Eine Diskussion gouvernementalitätstheoretischer und intersektionaler Zugänge*. *OPEN GENDER JOURNAL* 2, S.1-18.
- Hoffarth, Britta/Richter, Susanne/Reuter, Eva (Hrsg.) (2020): *Geschlecht und Medien*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Honer, Anne (1993): *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Hopf, Christel (2016): *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2015): Die Macht der Materie. In: *SozW* 66, H.3, S. 261-280.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2015): Sozialisation in der Schule. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 437-452.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2016): *Sozialisation und Erziehung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): *Schulische Sozialisation*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.
- Hünersdorf, Bettina (2008): Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag, S. 29-48.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (2015): Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 9-13.
- Huxel, Katrin (2014): *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentation von Zugehörigkeit im Feld Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian (2012): *Schulkultur*. In: Horn, Klaus-Peter/Adick, Christel (Hrsg.): *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE; [Bände 1 - 3]*. Stuttgart: UTB, S. 149.
- Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina (2009): Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 179-193.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2012): Symbolic Constructions, Pedagogical Practices and the Legitimation of All-Day Schooling from a Professional Perspective. Tendencies of Familialization in All-Day Schools. In: Andresen, Sabine/Richter, Martina (Hrsg.): *The Politicization of Parenthood*. Heidelberg: Springer, S. 213-220.
- Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (2020): *Jugend(kultur) und Ganztagsschule*. In: Gibson, Anja/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-145.
- Illouz, Eva (2011): *Warum Liebe weh tut. Eine soziologische Erklärung*. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Jorgensen, Danny L. (1989/2000): *Participant observation. A methodology for human studies*. [Nachdruck]. Newbury Park, California: SAGE.
- Jörissen, Benjamin/Unterberg Lisa (2019): DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In: Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan/Unterberg, Lisa (Hrsg.): *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed, S.11-23.
- Jösting, Sabine (2005): *Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalthoff, Herbert (1997): *Fremdenrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen*. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240-266.
- Kalthoff, Herbert (2003): *Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H.1, S. 70-90.
- Kalthoff, Herbert (2010): *Beobachtung und Komplexität. Überlegungen zum Problem der Triangulation*. In: *Sozialer Sinn* 11, H.2, S. 353-365.

- Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.) (2016a): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (2016b): *Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft*. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 11-41.
- Kampshoff, Marita (2000): *Doing gender und doing pupil: erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang*. In: Lemmermöhle, Doris (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 189-204.
- Kampshoff, Marita/Scholand, Barbara (2017): *Reflexive Koedukation revisited*. In: Kampshoff, Marita/Scholand, Barbara (Hrsg.): *Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis*. 1. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 62-80.
- Kelle, Helga (1999): *Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, H.2, S. 211-228.
- Kelle, Helga (2001): *Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern*. In: *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21 H.2, S. 192-208.
- Kelle, Helga (2004): *Ethnographische Ansätze*. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 636-650.
- Kelle, Helga (2013): *Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung*. In: Einsiedler, Wolfgang/Fölling-Albers, Maria/Kelle, Helga/Lohrmann, Katrin (Hrsg.): *Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung*. 1. Auflage. Münster: Waxmann, S. 59-92.
- Kelle, Helga (2016): *Herausforderungen ethnographischer Forschung zu Pädagogik und Geschlecht. Perspektiven auf Methodologien*. In: Graff, Ulrike/Kolodzig, Katja/Johann, Nikolas (Hrsg.): *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3-15.
- Kelly, Natasha A. (Hrsg.) (2019): *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte*. 1. Auflage. Münster: Unrast.
- King, Vera (2004): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinger, Cornelia (2013): *Überkreuzende Identitäten – Ineinandergreifende Strukturen. Plädoyer für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte*. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): *Über-Kreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*. 2. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 38-67.
- Klinger, Sabine (2014): *(De-)Thematisierung von Geschlecht. Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Opladen: Budrich.
- Knoblauch, Hubert (2001): *Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie*. In: *Sozialer Sinn* 2, H.1, S. 123-141.
- Knoblauch, Hubert (2015): *Soziologische Ethnographie, Natürlichkeit und die Transformation der Felder*, in: Pofertl, Angelika/Reichertz, Jo (Hrsg.): *Wege ins Feld. Methodologische Aspekte des Feldzugangs*. Essen: Oldib, S. 91-105.
- Königter, Stefan (2010): *Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung – Methodologische Reflexionen zur Ethnographie*. In: Heinzel, Friederike/Cloos, Peter/Königter, Stefan/Thole, Werner (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 229-241.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.). (2009): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kohl, Karl-Heinz (1993): *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*. München: Beck.

- Kohlman, Marla H. (2016): Beyoncé as Intersectional Icon? Interrogating the Politics of Respectability. In: Trier-Bieniek, Adrienne M. (Hrsg.): *The Beyoncé effect. Essays on sexuality, race and feminism*. McFarland, S. 27-39.
- Kotthof, Helga (2001): Geschlecht als Interaktionsritual? In: Goffman, Erving (1994/2001): *Interaktion und Geschlecht*. Hrsg. und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. Mit einem Nachwort von Helga Kotthoff. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag, S. 80-97.
- Krämer, Sybille/Stahlhut, Marco (2001): Das „Performative“ als Thema der Sprach- und Kulturphilosophie. In: *Paragrana* 10, H.1, S. 35-64.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag.
- Krininger, Dominik (2018): Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 1, H.1, S. 3-18.
- Laine, Eero J. (2019): *Professional wrestling and the commercial stage*. New York: Routledge.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Lochner, Barbara (2017a): „Kevin kann einfach auch nicht Paul heißen“. Methodologische Überlegungen zur Anonymisierung von Namen. In: *ZQF* 18, H.2, S. 283-296.
- Lochner, Barbara (2017b): *Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Löw, Martina (2001/2017): *Raumsoziologie*. 9. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lueger, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisation, Materialanalyse*. Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- McRobbie, Angela (2009): *The aftermath of feminism. Gender, culture and social change*. Los Angeles, California: SAGE.
- McRobbie, Angela (2010): *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. 1. Auflage. Hrsg. v. Sabine Hark und Paula-Irene Villa. Wiesbaden: VS Verlag.
- McRobbie, Angela (2016): *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. 2. Auflage, Neuauflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Maihofer, Andrea (2007): *Gender in Motion: Gesellschaftliche Transformationsprozesse – Umbrüche in den Geschlechterverhältnissen? Eine Problemskizze*. In: Grisard, Dominique (Hrsg.): *Gender in motion. Die Konstruktion von Geschlecht in Raum und Erzählung*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag, S. 281-315.
- Maihofer, Andrea (2015): *Sozialisation und Geschlecht*. In: Hurrelmann, Klaus/Baue, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 630-658.
- McGee, Alexis (2019): *The language of Lemonade: The sociolinguistic and rhetorical strategies of Beyoncé's Lemonade*. In: Brooks, Kinitra Dechaun/Martin, Kameelah L. (Hrsg.): *The Lemonade reader*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, S. 55-68.
- Mead, Margaret (1937/2002): *Cooperation and Competition Among Primitive Peoples*. 1st ed. Somerset: Taylor and Francis.
- Mecheril, Paul (2002): *Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung*. In: *Tertium comparationis* 8, H.2, S. 104-115.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik. Eine Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 7-22.
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mengel, Friederike/Saueremann, Jan/Zöllitz, Ulf (2019): *Gender Bias in Teaching Evaluations*. In: *Journal of the European Economic Association* 17, H.2, S. 535-566.

- Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H.1, S. 5-17.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mieth, Ingrid (2013): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 927-937.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1935/1978): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Bensheim: Päd.-Extra Buchverlag. (Reprint, 3).
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2013): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 25. Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, Talcott (1959/ 1968): Die Schulklasse als soziales System. In: Parsons, Talcott: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Talcott Parsons. Übertr. von Manfred Clemenz. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 161-193.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion - Feminismus - Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Taunus: Helmer.
- Prior, Lindsay (2003): Using documents in social research. London, Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.) (2008): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Juventa Verlag.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Auflage. München: Oldenbourg.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H.4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Reuter, Julia/Hörning, Karl H. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. s.l.: transcript-Verlag, S. 40-55.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, Jo (2013): „Auf einmal platze ein Reifen.“ Oder: Kommunikatives Handeln und Situation. In: Ziemann, Andreas (Hrsg.): Offene Ordnung? Philosophie und Soziologie der Situation. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-182.
- Reichert, Jo (2015): Beziehungsaufbau ist der Schlüssel – nicht nur beim Feldeinstieg. Norbert Schröder zum 60. Geburtstag. In: Pöferl, Angelika/Reichert, Jo (Hrsg.): Wege ins Feld. Methodologische Aspekte des Feldzugangs; Beiträge der 4. Fuldaer Feldarbeitstage 5./6. Juli 2013. Essen: Oldib-Verlag, S. 12-29.
- Reichert, Jo (2020): Kollektive, Medien, Kontexte. Herausforderungen an eine Ethnographie der Situation. In: Pöferl, Angelika/Schröder, Norbert/Hitzler, Ronald/Klemm, Matthias/Kreher, Simone (Hrsg.): Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten. Essen: Oldib-Verlag, S. 243-254.
- Reinders, Heinz (2015): Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 393-413.
- Richter, Sophia (2018): Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Mari-

- on/Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen u. a.: Budrich, S. 71-88.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Riegel, Christine/Geisen, Thomas (2007a): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Riegel, Christine/Geisen, Thomas (2007b): *Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung*. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-23.
- Rieger-Ladich, Markus/Ricken, Norbert (2009): *Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen*. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss., S. 186-203.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2015): *Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 114-127.
- Rohmann, Gabriele (Hrsg.) (2007): *Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen*. Orig.-Ausgabe. Berlin: Archiv der Jugendkulturen.
- Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Rose, Lotte/Schulz, Marc (2007): *Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag*. Königstein Ts.: Helmer.
- Rose, Lotte/Seehaus, Rhea/Schneider, Katharina (2016): *Sozialisierungen am Mittagstisch. Ethnografische Anmerkungen zum Essen in der Schule*. In: Althans, Birgit/Bilstein, Johannes (Hrsg.): *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 13-28.
- Rose, Lotte/Seehaus, Rhea (Hrsg.) (2019): *Was passiert beim Schulessen? Ethnographische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rudolph, Udo (2001): *Die Wahrnehmung von Altersstereotypen, Attraktivität und Intelligenz für Vornamen im Deutschen*. In: Eichhoff, Jürgen/Seibicke, Wilfried/Wolffsohn, Michael (Hrsg.): *Name und Gesellschaft. Soziale und historische Aspekte der Namengebung und Namentwicklung*. Mannheim: Dudenverlag, S. 70-87.
- Ruhne, Renate (2003): *Raum Macht Geschlecht. Zur Soziologie eines Wirkungsgefüges am Beispiel von (Un)Sicherheiten im öffentlichen Raum*. Opladen: Leske + Budrich.
- Şahin, Reyhan (2014): *Die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs. Eine kleidungssemiotische Untersuchung Kopftuch tragender Musliminnen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin und Münster: LIT Verlag.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. 1. ed. New York: Pantheon Books.
- Satir, Virginia (1975/2016): *Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe*. 22. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (Hrsg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. Philosophy, sociology, science studies. London: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2016): *Materialität und soziales Leben*. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 63-88.

- Schatzki, Theodore R. (2017): Sayings, Texts and Discursive Formations. In: Hui, Allison/Schatzki, Theodore R./Shove, Elizabeth (Hrsg.): The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners. London, New York: Routledge, S. 126-140.
- Scheu, Ursula (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schmalfeld, Annegret (2013): Peer-gerechte Ganztagschule? Eine qualitative Befragung von Jugendlichen zu ihren Freundschaften und Peerbeziehungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (2008): Einleitung. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK, S. 7-21.
- Schoneville, Holger (2010): An ein Zelt lässt sich nicht gut anklopfen. Der Feldzugang als soziale Aufführung und Kampf um Deutungen. In: Heinzel, Friederike/Cloos, Peter/Königter, Stefan/Thole, Werner (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 95-105.
- Schoneville, Holger/Königter, Stefan/Gruber, Diana/Cloos, Peter (2006): Feldeintritte. In: Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 231-253.
- Schubert, Volker (2005): Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan. 1. Auflage. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüle, Jessica (2013): Poststrukturalistische Perspektiven auf Bildung und Geschlecht. Zur Aktualität feministischer Schulforschung. Magisterarbeit im Hauptfach Erziehungswissenschaft. Hochschulschrift: Heidelberg, Universität.
- Schüle, Jessica (2020): Schüler_innen zwischen Hampelmännern und Turnkünsten. Materielle Dimensionen von Geschlechterpraktiken während des Sportunterrichts. In: Conrads, Judith/von der Heyde, Judith (Hrsg.): Bewegte Körper – bewegtes Geschlecht? Interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht im Sport. L'AGeNda, Bd. 4. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 55-71.
- Schüle, Jessica (2021): Zwischen Restfestmahl und Ein-Liter-Eimern Schokopudding: Essenspraktiken im inklusiven Schulsetting. In: GENDER 13, H.2, S. 111-125.
- Schulz, Marc (2010a): Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In: Heinzel, Friederike/Cloos, Peter/Königter, Stefan/Thole, Werner (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 171-179.
- Schulz, Marc (2010b): Performances: Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnografische Studie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schütz, Alfred (1931/1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 1. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred (1972): Gesammelte Aufsätze. I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit, hrsg. von Arvid Brodersen. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, Anna (2015): Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Soremski, Regina/Lange, Andreas (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago: University of Illinois Press, S. 271-313.
- Spradley, James P. (1979/2011): The ethnographic interview. Nachdr. Belmont, California: Wadsworth.
- Spradley, James P. (1980/2016): Participant observation. Fort Worth Tex. u. a.: Harcourt Brace Jovanovich College Publ.
- Stauber, Barbara (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen: Leske + Budrich.
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hrsg.) (2016): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. 1. Auflage. Münster, New York: Waxmann.

- StEG-Konsortium (2016): Ganztagssschule. Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen 2012-2015. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Stewart, Frank Henderson (1994): Honor. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. München: Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1990/1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1998): Basics of Qualitative Research: Grounded Theory and Technique. California: SAGE.
- Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2013): Das „Fremdwerden“ eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion. In: Forum Qualitative Sozialforschung 14, H.1, Art. 16, o.S.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, Anja (2001): Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 157-180.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim u. a.: Juventa.
- Tervooren, Anja (2007): Einüben von Geschlecht und Begehren. Plädoyer für eine rekonstruktive Sozialisationstheorie. In: Feministische Studien 25, H.1, S. 40-54.
- Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.) (2018): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biografieforchung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Thon, Christine (2012): Individualisierte Geschlechterordnungen? Feministische und hegemonieanalytische Kritik eines modernisierungstheoretischen Konzepts. In: Moser, Vera/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der Reflexiven Moderne. 1. Auflage. Opladen: Budrich Verlag, S. 27-44.
- Thorne, Barrie (1993): Gender play. Girls and boys in school. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6, H.1, S. 65-84.
- Toppe, Sabine (2016): Eine neue Ordnung der Sorge im Rahmen von Ganztagsbildung? Ganztags-schule im Spannungsfeld von sozial-, bildungs- und kinderpolitischen Anforderungen. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagssschule 2016. Wie sozial ist die Ganztagssschule? Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 9-19.
- Trinkaus, Stephan/Völker, Susanne (2013): „Relations do not follow relata, but the other way around“ (Karen Barad) – Kreuzende Kategorien oder intraagierende Interferenzen? In: Erwägen Wissen Ethik 24, H. 3, S. 455-457.
- Truschkat, Inga/Kaiser-Belz, Manuela/Volkman, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten. Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 353-379.
- Tuider, Elisabeth (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Villa, Paula-Irene/Jäckel, Julia/Pfeiffer, Zara S./Sanitter, Nadine/Steckert, Ralf (2012): Banale Kämpfe? Perspektiven auf Populärkultur und Geschlecht. Eine Einführung. In: Villa, Paula-Irene/Jäckel, Julia/Pfeiffer, Zara S./Sanitter, Nadine/Steckert, Ralf (Hrsg.): Banale Kämpfe? Perspektiven auf Populärkultur und Geschlecht. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-22.

- Völker, Susanne (2013): In: *Prekäre Leben (be-)schreiben: Klassifikationen, Affekte, Interferenzen*. In: Bath, Corinna/Meißner, Hanna/Trinkaus, Stephan/Völker, Susanne (Hrsg.): *Geschlechter Interferenzen. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen*. Berlin, Münster: LIT Verlag, S. 209-253.
- Völker, Susanne (2017): *Praxeologie und Praxistheorie: Resonanzen und Debatten in der Geschlechterforschung*. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Brigitte/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 509-518.
- Wacquant, Loïc J. D. (1996): *Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus*. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D.: *Reflexive Anthropologie*. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.17-93.
- Wacquant, Loïc (2005): *Carnal Connections: On Embodiment, Apprenticeship, and Membership*. In: *Qual Sociol* 28, H.4, S. 445-474.
- Walgenbach, Katharina (2017): *Doing difference*. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 587-605.
- Wax, Rosalie H. (1979): *Das erste und unangenehmste Stadium der Feldforschung*. In: Gerdes, Klaus (Hrsg.): *Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus „Natural Sociology“ und Feldforschung in den USA*. Stuttgart: Enke, S. 68-74.
- Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Weitkämper, Florian (2018): *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. 1. Auflage, Wiesbaden: Springer.
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Wenzel, Steffen (2001): *Streetball. ein jugendkulturelles Phänomen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- West, Candace/Zimmermann, Don (1987): *Doing gender*. In: *Gender and Society* 1, H.2, S. 125-151.
- West, Candace/Zimmerman Don H. (1991). *Doing gender*. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Eds.), *The social construction of gender*. Newbury Park u. a.: Sage Publications, S. 13-37.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): *Doing difference*. In: *Gender and Society* 9, H.1, S. 8-37.
- Wetterer, Angelika (2013): *Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik. Rhetorische Modernisierung, symbolische Gewalt und die Reproduktion männlicher Herrschaft*. In: Appelt, Erna/Aulenbacher, Brigitte/Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen*. 1. Auflage. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 246-266.
- Wetterer, Angelika (2005): *Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements*. In: *Freiburger FrauenStudien. Zeitschrift für Interdisziplinäre Frauenforschung* 11, H.1, S. 75-95.
- Wetterer, Angelika (2003): *Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen*. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 286-319.
- Wiesemann, Jutta/Lange, Jochen (2015): *Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch*. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. 1. Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 261-282.
- Willis, Paul E. (1977): *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Stanley Aronowitz (Introduction), Columbia University Press.
- Willis, Paul E. (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript-Verlag.

- Wolff, Stephan (2012): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausgabe, 9. Auflage.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502-513.
- Wolff, Stephan (2012): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausgabe, 9. Auflage.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 335-349.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften.* Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): *Handbuch Pädagogische Anthropologie.* Wiesbaden: Springer.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: von Carlsburg, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen.* Orig.-Ausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 29-116.
- Zinnecker, Jürgen (1995): *Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer.* In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): *Kindheit und Schule, Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung,* Weinheim, Juventa Verlag, S. 21-38.
- Zschach, Maren/Pfaff, Nicole (2014): Peerkultur und Schule. Zur Aneignung der Institution Schule durch jugendliche Peergroups. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule.* Wiesbaden: Springer VS, S. 441-457.