



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Doing Gender im Klassenverband

Geschlechtsverhandlungen durch Action Research in
Form von Malprojekten in einer vierten Wiener
Volksschulklasse

verfasst von / submitted by

Elisabeth Kapeller, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Gender Studies

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr.phil. Mag.art. Marion Elias

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

VORWORT

Die Idee diese Arbeit zu schreiben entwickelte ich in zahlreichen Malkursen die ich an Schulen im Zuge eines Praktikums, welches ich im Laufe des Studiums der Gender Studies machte, gehalten hatte. Dabei wies ich Schüler_innen verschiedener Altersstufen in Themen der Gender Studies ein und erkannte ein großes Interesse seitens der Schüler_innen, der Lehrkräfte und der Personen der Schulleitungen. Die Fähigkeit solche Kurse zu entwickeln und zu führen gewann ich aus meiner jahrelangen künstlerischen Tätigkeit, in der ich Materialkunde und Techniken der Malerei erlernte. Mein Wissen über die Lehre von Technik und Material der Malerei erweiterte ich außerdem durch Kurse bei Fr. Univ.-Prof.in Marion Elias an der Universität für angewandte Kunst.

Ich möchte mich bei meiner Familie, insbesondere bei meinem Mann Sandro für die Unterstützung bedanken. Besonderen Danke gilt außerdem meiner Betreuerin Fr. Univ.-Prof. Marion Elias für die konstruktive Kritik und die Feedbacks. Ebenso möchte ich den Schüler_innen, der Lehrerin und der Schulleitung für das Vertrauen welches sie mir entgegenbrachten und für die Bereitschaft diese Studie umzusetzen, danken.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
2	Methoden.....	11
3	Material	15
4	Theorien	16
5	Analyse der teilnehmenden Beobachtung	25
5.1	Abgrenzung von anderen Klassen schafft Zugehörigkeit	25
5.2	Gestaltung der Räume / Identifikation / Verantwortlichkeiten für Raumpflege und organisatorische Aufgaben.....	26
5.3	Sitzordnung.....	28
5.4	Interaktion zur Herstellung der Geschlechtergrenze / Körperkontakt / Rituelle Kämpfe	30
5.5	Solidarisierung/ Verrat / Konkurrenz / Streber_in / Ausgrenzung.....	32
5.6	Doing Gender / Doing Adulthood / Aushandeln von Weiblichkeit und Männlichkeit	35
5.7	Geschlechtsspezifische Sanktionen.....	40
5.8	Reflexion der Ergebnisse	42
6	Erstes Malprojekt: Ausgrenzung als Folge von Zugehörigkeit.....	46
6.1	Themenwahl des ersten Malprojektes.....	46
6.2	Das Malprojekt	46
6.3	Die Betrachtungsebene der Forscherin.....	47
6.4	Vorbereitung der Schüler_innen	49
6.5	Analyse	49
6.5.1	Klassengemeinschaft	49
6.5.2	Nationalität/Behinderung/Sport	51
6.5.3	Schönheitsbegriff.....	54
6.5.4	Kategorien	57
6.6	Veränderungen in Prozess und Anschauung.....	58
7	Zweites Malprojekt: Weiblichkeitskonstruktion	60
7.1	Themenwahl des Kurses.....	60
7.2	Das Malprojekt	62
7.3	Die Betrachtungsebene der Forscherin.....	65
7.4	Vorbereitende Schritte	65
7.5	Analyse	66

7.5.1	Marie Curie-Gruppe / Aussehen konstruiert Geschlecht.....	66
7.5.2	Malala-Gruppe / Geschlechtsspezifische Inszenierung.....	68
7.5.3	Reshma-Gruppe / Essentialistische Zuschreibung des Hässlichen.....	69
7.5.4	Madam Walker- Gruppe / Ausschluss durch Schönheitsideal.....	70
7.5.5	Lucie-Gruppe / Frauen und Technik.....	72
7.6	Veränderungen in Prozess und Anschauung.....	72
8	Dritte Malprojekt: Männlichkeitskonstruktion.....	74
8.1	Themenwahl des Kurses.....	74
8.2	Das Malprojekt.....	76
8.3	Die Betrachtungsebene der Forscherin.....	77
8.4	Vorbereitende Schritte.....	78
8.5	Analyse.....	78
8.5.1	Bier trinken als stereotypische Handlung.....	78
8.5.2	Der Kater ist nicht männlich!.....	80
8.5.3	Die Popularität des Frauen- und Männerfußballes.....	80
8.5.4	Geschlechtsspezifisches Zuordnen von Sportarten.....	81
8.5.5	Geschlechtliche Konnotation der Produktion von Actionfilmen.....	82
8.5.6	Verbrechen sind männlich!.....	83
8.5.7	Zeitung - Interesse am Weltgeschehen.....	83
8.5.8	Fernsehen – Männliches Hobby.....	84
8.5.9	Geschlechtsspezifische Berufswahl.....	84
8.5.10	Lohnverteilung aufgrund des Geschlechts.....	85
8.5.11	Sex-Kategorie.....	87
8.6	Veränderungen in Prozess und Anschauung.....	88
9	Fazit.....	89
9.1	Doing Gender impliziert Doing Difference.....	89
9.2	Sozial-konstruktivistisches Handeln und Denken der Schüler_innen.....	93
9.3	Prozess des Partizipierens.....	95
9.4	Selbst-reflexiver Prozess.....	96
9.5	Ausblick.....	97
10	Literaturverzeichnis.....	99
11	Abstract.....	102

1 Einleitung

Schülerinnen und Schüler sind dem permanenten Prozess des *Doing Genders* und der damit einhergehenden Konstruktion der Geschlechtlichkeit im Schulalltag ausgesetzt. Ein ständiges Verhandeln der Konstruktionen leitet ihren Schulalltag und bestimmt Regulierungen, Normierungen, Denkansätze, Gedankengebilde, essentialistische Vorstellungen, Handlungen und Verhalten. Darum werden in dieser Arbeit gendersensible Malprojekte entwickelt und ausgeführt, um das *Doing Gender* in seinem Konstruktions- und Dekonstruktionsprozess zu untersuchen und zu erfassen. Die Malprojekte fungieren dabei als Anregung, wodurch Schüler_innen ihre Geschlechtsvorstellungen ausdrücken, um sie in der Klassengemeinschaft in einem partizipativen Prozess zu formulieren, verhandeln und zu de/konstruieren. Außerdem werden durch die Untersuchung des sozial-konstruierten *Doing Gender* Prozesses mögliche Diskriminierungsformen und geschlechtsspezifische Stereotype offengelegt.

Durch das interdisziplinäre Arbeiten zwischen Malprojektgestaltung und den theoretischen Rahmen der Gender Studies wird eine gendersensible Methodik der Malprojektgestaltung vorgestellt, wodurch Schüler_innen Aussagen über ihr Verständnis von Geschlechtlichkeit preisgeben.

Das Handlungssetzen ist eine Methode der Action Research und verfolgt ein Konzept der Zusammenarbeit zwischen Forschungsobjekt- und Subjekt. Als handlungssetzende Maßnahme wird in der Arbeit das Malprojekt gewählt, da manche Schüler_innen durch das Malen oder Zeichnen Vorstellungen besser zum Ausdruck bringen können als mit Worten. Zudem wird in der Arbeit eine Methodentriangulation von Action Research und der empirischen Methode der teilnehmenden Beobachtung vorgestellt, um zu zeigen, dass sich durch eine Ergänzung der empirischen Forschung mit geleiteten Handlungsanreizen der Forscherin, interessante Materialien erschließen lassen. Die Methode Action Research wurde öfters dafür kritisiert, dass es eine zu subjektive Methode ist und der objektive wissenschaftliche Gehalt fehlt. In dieser Arbeit wird eine Gegenüberstellung beider Methoden vorgenommen, um die Materialien beider Methoden in den Diskurs einzubringen.

Bezüglich des Forschungsstandes gibt es viele *Doing Gender* Untersuchungen von Schüler_innen, Kindern oder Jugendlichen in denen Wissenschaftler_innen die Methode der teilnehmenden Beobachtung wählen, um ein zu analysierendes Material zu erhalten.

Ein Beispiel dafür wäre die Arbeit „*Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*“ von Hannelore Faulstich-Wieland¹, Martina Weber² und Katharina Willems³. Die Autorinnen verwenden ein Material aus einer teilnehmenden Beobachtung und kombinieren es mit autoethnografischen Aufzeichnungen, um die objektive Ebene verbunden mit den subjektiven Wahrnehmungen der Beobachter_in zu analysieren (Faulstich-Wieland, Weber, Willems, 2004).

¹ Faulstich-Wieland Hannelore, *1948 Hann, Universität Hamburg

² Weber Martina, Universität Hamburg

³ Willems Katharina, Technische Universität Braunschweig

Monika Jäckle⁴ greift ebenso in „*Doing Gender Discourse, Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule*“ auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung zurück. In ihrem Text geht es darum, wie in Schulen durch performative Praktiken aus jungen Menschen weibliche und männliche Schüler_innen gemacht werden (vgl. Jäckle, 2016: S. 54).

Auch in der Arbeit „*Männlichkeiten und gymnasialer Alltag: Doing Gender im heutigen Schulalltag*“ von Budde Jürgen⁵ lässt sich die Methode der ethnografischen Beobachtung finden. Darin geht es um die Herstellung des Geschlechtes der Jungen einer gymnasialen Mittelstufe. Budde beobachtete drei Klassen eines Gymnasiums über drei Jahre hinweg, um die Praktiken des *Doing Genders* der Jungen aufzuzeigen und zu analysieren. Anschließend werden Theorien der Gender Studies auf das Material, welches sich aus der ethnografischen Beobachtung ergab, angewendet, um die praktische Relevanz der Ergebnisse für die zukünftige Gestaltung pädagogischen Alltags vorzuschlagen (Budde, 2005).

Auch auf internationaler Ebene befassen sich Forscher_innen mit *Doing* und *Undoing Gender* Prozessen, wie die Arbeit „*UN/DOING GENDER? A CASE STUDY OF SCHOOL POLICY AND PRACTICE IN ZAMBIA*“ von Bajaj Monisha⁶. In der Arbeit wird ein Vergleich einer staatlichen Schule in Sambia und einer privaten Schule in Sambia, welche versucht geschlechtsspezifische Benachteiligungen aufzubrechen, hergestellt, um die Reaktionen der Schüler_innen auf die beiden Schultypen aufzunehmen und deren *Un/Doing Gender* Prozess zu untersuchen. Die zweite Schule unterscheidet sich zur Ersten, durch ihr Bemühen der Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter, indem sie für die Herstellung der Geschlechterparität sorgt oder Mädchen und Jungen zu Reinigungsarbeiten heranzieht. Methodisch wurde diese Arbeit ebenso mit Hilfe von Beobachtungen und Interviews der Schüler_innen, sowie Umfragen und Schüler_innentagebücher, umgesetzt (Monisha, 2009).

Eine weitere Arbeit dieser Themenstellung ist „*A feminist poststructuralist study of children „doing“ gender in an urban kindergarten classroom*“ von Blaise Mindy⁷, in der es um die Herstellung und Aufrechterhaltung von Geschlecht in Kindergartengruppen geht. Besonderes Augenmerk fällt dabei auf das Phänomen der obligatorischen Heterosexualität und die feministische poststrukturalistische Perspektive, um das Handeln der Kinder* im *Doing Gender* Prozess zu untersuchen und deren sozial konstruiertes Geschlecht zu erfassen. Beispielsweise wird darauf geachtet wie die Kinder* wie das Verhältnis der Heterosexualität geschlechtsspezifische Geschlechterordnungen im Klassenzimmer reguliert. Zur methodischen Anwendung kamen qualitative Verfahren, die über sechs Monate gesammelt wurden, wie Feldnoten, Audiotaping und Videoaufnahmen die Kindergespräche und Handlungen aufzeichneten (Blaise, 2005).

Die genannten Arbeiten beziehen ihr Material aus qualitativ empirischen Quellen wie der Beobachtung der Schüler_innen. In einer weiteren Arbeit zum Thema *Doing Gender* werden Schüler_innen zu Forscher_innen, indem ihnen in einem handlungssetzenden Unterricht gezeigt wird, wie ein Theaterstück genderspezifisch analysiert werden kann. Die Arbeit heißt, „*(Un)doing Gender, Das Konzept des Performativen in seiner Bedeutung für einen gendersensiblen Theaterunterricht*“ von

⁴ Jäckle Monika, Universität Augsburg

⁵ Budde Jürgen, Institut Schulpädagogik, Europa-Universität Flensburg

⁶ Bajaj Monisha, Professor, International and Multicultural Education, University San Francisco

⁷ Blaise Mindy, Research in the College of Arts & Education at Victoria University

Guse Sabrina⁸ und möchte mit dieser Aufgabenstellung den Schüler_innen ein kritisches Hinterfragen der bipolar, heteronormativen Inszenierung von Geschlecht im Theaterstück beibringen. Mit einem Blick in der gendersensiblen Aufführungsanalyse auf *Gender-Performance*, Körper, Sprache und Gruppe soll untersucht werden wie Männlichkeit und Weiblichkeit inszeniert werden (Guse, 2005).

Diese Methode entnimmt ihr Material ebenso aus Beobachtungen, bezieht aber auch Schüler_innen und deren Meinungen in den Analyseprozess mit ein. Hierbei gelten die Schüler_innen selbst nicht als Untersuchungsobjekte wie bei den zuvor genannten Arbeiten, sondern sollen Erfahrungen mit dem Interpretieren des Analysematerials machen.

Die Arbeit „(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz“, von den Herausgeber_innen Marlene Bidwell-Steiner⁹ und Stefan Krammer¹⁰ bietet einen nächsten Beitrag zur Herstellung einer Zusammenarbeit zwischen Forscher_innen und Schüler_innen. Inhaltlich widmet sich die Arbeit der Konstruktion und Gestaltung der Geschlechterrolle durch den *Doing Gender* Prozess, sowie dessen Dekonstruktion, dem *Undoing Gender* der Schüler_innen und Lehrer_innen mehrerer Sekundärschulklassen. Dabei wird die Methode Action Research verwendet, bei der Schüler_innen nicht nur als Feldsubjekte beobachtet werden, sondern auch in den Forschungsprozess mit einbezogen werden. Dies geschah durch Theaterinszenierungen, in denen die Schüler_innen ihr Geschlecht darstellen konnten.

Mit dem Aufzeigen einiger Arbeiten aus der Forschung über *Doing Gender* Prozesse von Schüler_innen möchte ich darauf hinweisen, dass es methodisch andere Möglichkeiten gibt, den *Doing Gender* Prozess zu erfassen, als mit der teilnehmenden Beobachtung, die bei allen Studien angewendet wurde. Eine Ergänzung der teilnehmenden Beobachtung mit der Methode Action Research hat die Arbeit von Bidwell-Steiner und Krammer geboten, an die ich auch diese Arbeit anlehnen möchte. Die Methode Action Research wurde in dieser Arbeit in Form von Malprojekten umgesetzt, um Schüler_innen einerseits Handlungen setzen und andererseits diese von den Schüler_innen selbst interpretieren und in der Gruppe verhandeln zu lassen. Der Vorteile dieser Methodentriangulation war, dass die Forscherin nicht nur auf die Beobachtungen des *Doing Genders* im Schulalltag zurückgreifen konnte, sondern auch das in Gesprächen aktive Produzieren von Geschlechtlichkeit der Schüler_innen miterleben konnte. Dadurch ergab sich ein viel weitreichenderes Material als es nur die teilnehmende Beobachtung in den Pausen und Schulstunden ergeben hätte.

Dieses Material konnte analytisch bearbeitet werden, um die Forschungsfrage dieser Arbeit, „Welche De/Konstruktionen von Geschlecht werden durch eine *Doing Gender* Untersuchung der Schüler_innen sichtbar?“ zu klären.

Worauf in der Arbeit nicht eingegangen werden konnte, war die Rolle der Lehrkraft, da sie sich während der Malprojekte nicht aktiv beteiligt hatte. Einzige Informationsquellen über das Verhältnis zwischen Schüler_innen und Lehrerin konnte der teilnehmenden Beobachtung entnommen werden, welche in die Arbeit einfließen, sowie einiger Meldungen während der großen Gruppengespräche. Es wurde bewusst auf Interviews mit der Lehrerin verzichtet, da diese Lehrer_innen- Schüler_innen-

⁸ Guse Sabrina, Universität Hildesheim

⁹ Bidwell-Steiner Marlene, * 1964 Lienz, Universität Wien

¹⁰ Krammer Stefan, * 1972 Wien, Universität Wien

Perspektive den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. Die Lehrerin hatte die Schüler_innen im Vorfeld auch nicht beeinflusst, da sie ihnen keine Informationen über das Projekt, das Thema, die Forscherin oder ähnliches zukommen ließ.

Der Gegenstand der Arbeit ist die *Doing Gender* Untersuchung, welche mittels teilnehmender Beobachtung und Action Research, also der Malprojekte, ermittelt wird. Während der Malprojekte treten die Schüler_innen und die Forscherin in einem gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess, bei dem die Schüler_innen einen Prozess der Entwicklung herbeirufen und nicht nur von der Forscherin Theorien vermittelt bekommen. Da die Forscherin notwendigerweise Teil des Prozesses, durch Input- und Feedback stellen, ist, geht sie selbstreflexiv auf Entwicklungen ein, da sie immer auch beeinflusst. Insgesamt wurden drei Malprojekte zu den Themen Kategorisierung, Weiblichkeit und Männlichkeit gehalten. Die Themen wurden nach der Analyse der teilnehmenden Beobachtung festgelegt, die im Vorfeld stattgefunden hatte. Beobachtet wurden Schüler_innen einer vierten Klasse Volksschule in Wien, also Kinder* die zwischen neun und elf Jahre alt waren. Die Malprojekte wurden ebenso mit denselben Schüler_innen geführt. Da es seitens der Schule notwendig war die Studie in anonymisierter Form zu halten, wurden alle Namen der Schüler_innen geändert, sowie der Standort der Schule nicht angegeben. Es wurden einheitlich österreichische Namen für die Anonymisierung verwendet, da einige Schüler_innen mit ethnischen Hintergrund abgesehen von dem Österreichischen, diesen nicht thematisierten und sich als Österreicher_in definierten. Mit der einheitlichen Wahl von österreichischen Namen werden keine ethnischen Bedeutungen und Vorstellungen von der Person transportiert. In den Fällen, in denen *Race* von den Schüler_innen selbst thematisiert wurde, wurde dies in der Arbeit berücksichtigt.

2 Methoden

Die methodische Herangehensweise der Arbeit ist eine Methodentriangulation. Diese setzt sich aus einer Literaturrecherche, einer teilnehmenden Beobachtung, einer Action Research und einer Auto-Ethnografie zusammen. Der Zweck solch einer Triangulation ist die gegenseitige Ergänzung der jeweiligen Methoden, um den Forschungsgegenstand optimal bearbeiten zu können.

Um den Forschungsstand zu erheben wird eine Literaturrecherche durchgeführt, wodurch die Forschungslücke bestimmt und festgelegt wird. Das Schulprojekt beginnt mit einer teilnehmenden Beobachtung im Zeitraum von fünf Schultagen, also von fünf Stunden pro Tag. Die Forscherin selbst wird als Protokollistin den Schulalltag, das heißt die Unterrichtsstunden sowie die Pausen, beobachten und schriftlich aufzeichnen.

Obwohl diese Methode als „naive Beobachtung“ kritisiert werden kann (vgl. Spittler¹¹, 2004: S.4), wird auf Videoaufzeichnungen verzichtet, da Gestiken und Mimik auf diesem Medium schwer erkennbar sind. Meistens würde nur ein Durcheinander von Wortmeldungen hörbar sein, wodurch einzelne Gespräche nicht erkennbar wäre. Bemerkungen und Nebenhandlungen werden auf der Videoaufzeichnung leicht übersehen, da die Perspektive der Kamera nur einen Teil des Klassenzimmers einfangen kann (vgl. Faulstich-Wieland, Weber, Willems, 2004: S.39). Beim Verfassen des Protokolls wird das Verhalten der Kinder in Bezug auf Interaktion, Klassenaufteilungen, Sitzordnung, Nebenbeschäftigungen, Gruppenbildungen und Performance beobachtet. Um offen für jegliche Situation zu sein wird sich die Protokollistin_innen nicht an einen Kriterienkatalog halten, sondern frei zahlreiche Details unter wechselnden Fokussierungen festhalten. Die Beobachtung soll theoriegeleitet auf *Doing Gender* Konstruktionen gerichtet sein, indem sie sozialen Prozessen Aufmerksamkeit schenkt. Zweck der teilnehmenden Beobachtung ist es, performativ hergestellte Geschlechterverhältnisse, geschlechtsspezifische Praktiken und Dominanzstrukturen der Schulklasse zu erkennen, um daraus drei Themenblöcke für die Action Research Malprojekte zu erarbeiten. Die Notwendigkeit einer teilnehmenden Beobachtung liegt nicht darin, genderrelevante Themen durch Malprojekte vorzugeben und zu erarbeiten, sondern speziell auf Grundlage des *Doing Genders* der Klasse, Malprojekte zu entwickeln, die direkt auf die Bedürfnisse der Klassenmitglieder abgestimmt sind.

Die Protokolle bestehen aus zwei Spalten. In der Ersten werden die wichtigsten Inhalte einer Einheit aufgelistet, in einer anderen Spalte werden Einschätzungen, Meinungen, Gefühle oder erste Ideen der Protokollistin, gleich nach oder während der Beobachtungseinheit aufgezeichnet. Die zweite Spalte soll der auto-ethnographischen Methode dienen, aber dazu später mehr. Die Analyse erfolgt in Anlehnung an die Grounded Theory von Anselm Strauss¹² (1994). Dazu werden die Situationen und Interaktionen in Kategorien unterteilt. Zu jeder Kategorie werden anschließend Memoranden erstellt, um erste Hypothesen zu bilden. Danach werden Querverbindungen erstellt um projektspezifische Fragestellungen erarbeiten zu können. Die Methode ist von ihrer Datennähe sowie von ihrer

¹¹ Spittler Gerd, * 1939 Donaueschingen, Universität Bayreuth

¹² Strauss Anselm, *1916 New York City, † 1996 San Francisco, University of Chicago

abstrakten Analyse gekennzeichnet und soll zu Theorien und Interpretationen führen, die am Material begründet sind (vgl. Bidwell-Steiner, Krammer, 2010: S.53f). Auf Grundlage dieser Theorien und Fragestellungen sollen sich dann Themenblöcke für die Malprojekte ergeben.

Wie bereits erwähnt wird das Analyseverfahren auf Basis der Grounded Theorie von Strauss durchgeführt. Dabei wird ein dreistufiger Kodierprozess, welcher das offene, das axiale und das selektive Kodieren beinhaltet, angewendet. Das offene Kodieren soll Daten aufbrechen, wodurch es zu einzelnen Phänomenen und deren Eigenschaften führt. Die phänomenbezogenen Zusammenhänge zwischen den aufgebrochenen Daten werden dann mit dem zweiten axialen Kodierschritt festgelegt. Hierbei werden die herauskristallisierten Phänomene kategorisiert, um qualifizierte Beziehungen zwischen dem Material zu erkennen. Der dritte Schritt, des selektiven Kodierens bezieht sich auf Theorien, die mit den Ergebnissen des Materials in Beziehung gesetzt werden, wie zum Beispiel die Verbindung der Theorie *Doing Gender* von West und Zimmerman mit den beobachteten geschlechtsspezifischen Interagieren der Schüler_innen (vgl. Strübing¹³, 2014: S.22-23).

Nach der Festlegung der drei Themenblöcke sollen die Schüler_innen ein Statement zu jedem der drei Themen schreiben. Dabei werden Schreibaufgaben vorgegeben sein, um eine ausführliche Stellungnahme jeder Schüler_in zu erhalten. Das hat den Zweck, den Ausgangspunkt vor den Malprojekten aufzunehmen, um ihn nach den Kursen mit den Diskursergebnissen der Schüler_innen zu vergleichen und den Entwicklungsprozess ablesen zu können. Mögliche Schreibaufgaben werden Personenbeschreibungen, Bildgeschichten oder Fragestellungen sein.

Sobald diese vorbereitenden Schritte gemacht wurden, kommt es zu der Ausführung der Malprojekte mit der Methode Action Research. Action Research bezieht sich auf die „soziale Praxis“, welche wissenschaftlich beleuchtet werden soll. Es geht darum, gezielt Veränderungen in der „sozialen Praxis“ herbeizuführen und diese mit „objektiven Mitteln“ zu messen. Durch die Verbindung von Forschung und sozialer Aktion werden Zugänge zu sozialen Prozessen ermöglicht, welche auf andere Weise verborgen blieben (vgl. Moser¹⁴, 1975: S.41f).

„Es ist ihr Ziel, mit Menschen in alltäglicher Praxis in gemeinsamen Arbeits- und Lernverhältnissen zu arbeiten und darüber zu kommunizieren, um in diesen gemeinsamen Arbeits-, Lern- und Selbstreflexionsprozessen zum Abbau von Herrschaft beizutragen“ (Haag15, 1972: S. 42 zit. nach Horn16 (Hg.) 1979: S. 26)

Einige Erläuterungen der Aktionsforschung und deren Differenzierung zur empirischen Sozialforschung macht Moser an folgenden vier Positionen fest:

„Als Instanz der Aktionsforschung gilt der Diskurs, d.h. die argumentierende Bemühung um Absicherung und Begründung von Handlungsorientierungen.“ (Moser, 1977: S.11)

Im Gegensatz zum monologischen Modell der empirischen Erkenntnisgewinnung, soll bei der Aktionsforschung ein dialogischer Prozess entstehen, bei dem in einer gemeinsamen Diskussion mit

¹³ Strübing Jörg, *1959, Universität Tübingen

¹⁴ Moser Heinz, Pädagogische Hochschule Zürich

¹⁵ Haag Fritz, Universität Hamburg

¹⁶ Horn Klaus, * 1934, † 1985, Universität Frankfurt

Betroffenen, Handlungsorientierungen sowie Wissen im Sinne einer Konsensfindung erarbeitet werden. Dadurch soll eine direkte Beziehung zwischen Forscher_in und den Feldsubjekten entstehen (Vgl. Moser, 1977: S.11). Der dialogische Prozess der Aktionsforschung erhebt den Anspruch auf Partizipation und der Erweiterung von Handlungskompetenzen. Deshalb sollen auch Resultate des Forschungsprozesses den Bewusstseinsprozess der Beteiligten erhöhen (vgl. Moser, 1977: S.25).

„Die Vorgehensweise der Aktionsforschung beruht auf einem zyklischen Modell, das Informationssammlung – Erarbeitung von Handlungsorientierungen – Handeln von sozialen Feld umfaßt.“ (Moser, 1977: S.12)

Um Handlungsorientierungen aufarbeiten zu können, werden systematische Informationen gesammelt, welche in Folge als Material zur Aufzeichnung des Diskurses verwendet werden. Die Informationen werden problematisiert, hinterfragt und mit Wissensquellen wie Allgemeinwissen oder Wissen aus Fachliteratur konfrontiert (vgl. Moser, 1977: S.12). Die Funktion des Informationssammelns soll dabei nicht als Wissenserweiterung dienen, sondern Aussagen erarbeiten, die im Diskurs argumentativ auf ihren Wahrheitsanspruch geprüft werden sollen. Da im Diskurs Wahrheitsansprüche verhandelt werden ist es nicht problematisch Fachliteratur mit einzubeziehen, da sich Forschungsergebnisse im Argumentationsprozess bewahrheiten müssen.

„Wahrheit wird nicht wie im Denkmuster der traditionellen Empirie über die Befolgung bestimmter methodologischer Prinzipien und Verfahrensweisen gesichert, sondern durch die kritische Argumentation im Diskurs.“ (Moser, 1977: S.12)

Die Aktionsforschung fragt nicht nach absoluten Wahrheiten, da diese in einem Diskurs- und Forschungsverlauf immer wieder durch Weiterführungen verändert werden. Somit werden Ergebnisse als vorläufige Wahrheiten gesehen, die stetig durch Dialoge argumentativ bestritten werden sollen, damit sie durch Folgediskurse modifiziert werden (vgl. Moser, 1977: S.13).

„Geht herkömmliche empirische Forschung vom Verhalten aus, das untersucht wird, weil diese Dimension der menschlichen Tätigkeit am ehesten mittels herkömmlichen Techniken «in den Griff» zu bekommen ist, orientiert sich die Aktionsforschung am Handlungsbegriff.“ (Moser, 1977: S.13)

Die Aktionsforschung untersucht das Handeln im sozialen Feld, um Motivationen, Intentionen und den Handlungssinn mitzubedenken. Dem zu Grunde liegt die Auseinandersetzung mit den Betroffenen und deren Wünsche, Pläne, Ziele, was darauf schließen lässt, dass eine Untersuchung des bloßen Verhaltens zu wenig wäre (vgl. Moser, 1977: S.13f).

Damit in Diskursen Argumentationen über Wahrheitsansprüche erfolgreich geführt werden können, werden wesentliche Bedingungen des Informationssammelns und notwendige diskursleitende Kriterien vorausgesetzt. Kriterien der Informationssammlung sind:

„Transparenz: Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für alle Beteiligten durch Offenlegung von Funktionen, Zielen und Methoden der Forschungsarbeit; Stimmigkeit: Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit; Einfluß des Forschers: Der Forscher darf bei der Datensammlung nicht bewußt verzerrend auf den Forschungsprozeß Einfluß nehmen.“ (Moser, 1977: S.18)

Die Kontrolle dieser Kriterien geschieht im Diskurs und nicht durch verrechenbare Daten.

Die konkrete Darstellung der Methode unter Beachtung der Methodentriangulation besteht aus der Herstellung von Situationen, dem Erfassen des vorliegenden Handelns und der Aufarbeitung von Handlungs determinanten und Handlungsprozessen aller Beteiligten (vgl. Moser, 1977: S.28). Die hergestellten Situationen werden in dieser Arbeit im Zuge der Malprojekte ausgelöst und dienen als Hauptmaterial der Untersuchung. Um den Diskurs nicht nur auf die Forscherin zu beschränken, sondern die Subjektivität der Feldsubjekte miteinzubeziehen, werden in Feedbackrunden Resultate diskutiert und Forschungsverfahren offengelegt.

Die Schüler_innen sollen aktiv, gemeinsam mit der Forscherin, am Forschungsprozess teilnehmen und damit die Distanz zwischen Forscherin und Forschungsgruppe gegen aktive Interaktion tauschen. Dabei wird eine herrschaftsfreie Kommunikation angestrebt, um den Prozess gemeinsam erleben und gestalten zu können. Gemeinsam sollen Ziele und Handlungsperspektiven erarbeitet werden, um das *Doing Gender* zu hinterfragen und zu dekonstruieren. (vgl. Kramer¹⁷ D.u. H. / Lehmann¹⁸ zit. nach Horn (Hg.) 1979: S.27). Durch dieses lern-theoretische Prinzip können Verhaltensänderungen bei den Schüler_innen auftreten, da sie selbst im Prozess involviert sind und sie sich selbst als forschende Subjekte in den Gesamtprozess einbringen (vgl. Lehmann/Mehrens¹⁹. 1971. zit. nach Moser. 1975: S. 42).

Die Anwendung dieser Methode während des Malprojektes ist deshalb zielführend, weil diese Forschung zu neuem sozialen Handeln führen soll, was eine Neuverhandlung und Bestimmung des *Doing Genders* im Klassenzimmer bedeutet. Die Begriffsbestimmung von Action Research geht auf Kurt Lewin²⁰(1953) zurück, der eine Verbindung zwischen empirischer Sozialforschung und politischem Handeln herbeiführen wollte. Die gesellschaftspolitischen Einstellungen der Gender Studies werden in dem Kurs einfließen und somit Theorie und Praxis verbinden. Dadurch ist eine gegenseitige politische Beeinflussung zwischen der Forscherin und den Schüler_innen nicht zu entgehen, was auch Zweck des Kurses ist, um gemeinsame Veränderung und Reflexion zu bewirken. Die Forscherin entwickelt den Kursverlauf und gibt den Schüler_innen Input und Feedback. Die Feldsubjekte werden zu Expert_innen ihrer Alltagsrolle. Einerseits sollen Erkenntnisse durch den Prozess der Malprojekte, also der Reflexion und Analyse aller Beteiligten generiert werden, andererseits soll die neue Entwicklung des *Doing Genders* als Ergebnis aus den Aktionen im Malprozesses hervorgehen (vgl. Bidwell-Steiner / Krammer, 2010: S. 45).

Insgesamt sollen drei Projektwochen stattfinden, wobei jede Woche ein Thema verfolgt. Zwischen jeder Projektwoche sollen ein, bis zwei Wochen liegen in denen kein Kurs stattfindet, damit die Schüler_innen nachträglich über ihr Erfahrenes reflektieren können und um der Forscherin Zeit zur Analyse und Reflexion der Beiträge zu geben. Während der Projektwoche soll zu Beginn der Themenbereich der Woche vorgestellt werden. Die Schüler_innen sollen gemeinsam mit der Forscherin über das Thema diskutieren und Erfahrungen einbringen. Danach soll an zwei bis drei Tagen handwerklich bildnerisch gearbeitet werden. Die bildnerisch-dargestellten Ergebnisse sollen am fünften Tag in einer schriftlichen Auseinandersetzung jeder Schüler_in festgehalten werden. Insofern

¹⁷ Kramer Rolf-Torsten, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

¹⁸ Lehmann Irvin J., University State Michigan

¹⁹ Mehrens William A., University State Michigan

²⁰ Lewin Kurt, * 1890 Mogilno, † 1947 Newtonville, University of Iowa

sich während des Kurses geplante Inhalte situationsbedingt ändern sollten, werden die Gründe mittels der auto-ethnografischen Methode aufgezeichnet und begründet.

Nach den drei Wochen Malprojekte sollte jede Schüler_in sechs schriftliche Statements, jeweils zwei zu einem Thema, verfasst haben. Da die Schüler_innen vor und nach dem Kurs ihre Gedanken zu dem jeweiligen Thema dokumentiert haben werden, werden diese mittels Grounded Theory analytisch miteinander in Verbindung gesetzt. Daraus sollen Auswirkungen eines gendersensiblen Malprojektes abgeleitet und ersichtlich gemacht werden.

Eine weitere Methode der Methodentriangulation, welche auch eingebettet in allen anderen Methoden sein wird, ist die Auto-Ethnografie. Diese Methode soll ein ergänzender Teil der Aufzeichnung einer Selbstreflexion sein, um zu zeigen, welchen Prozess und welche Entwicklung die Forscherin, während des gesamten Projektes erlebt hat. Diese Ergänzung hat den Zweck offen zu legen, warum die Forscherin Kurse auf bestimmte Weise gestaltet, wie sie Situationen deutet und warum sie, als Forscherin auf gewisse Weise handelt. Während den Kursen wird die Forscherin aktiv politische und gesellschaftliche Fragestellungen aufwerfen und somit Schüler_innen beeinflussen, weshalb eine selbstreflexive Tätigkeit notwendig ist. Dabei wird sie ihr eigenes Handeln aus der Distanz in Augenschein nehmen und ihr Selbst in dem sozialen Kontext verorten, wobei das Persönliche mit dem Kulturellen in Verbindung gesehen werden muss (vgl. Kraft Alsop²¹, 2002: S.2). Dadurch sollen Machtbestrebungen und Dominanzverhältnisse meinerseits gegenüber den Schüler_innen erkannt oder verhindert werden. Nach jedem Malprojekt wird die Forscherin Tagebuch-Aufzeichnungen schreiben, um ihre Perspektive, ihre Sichtweise, ihre Einschätzungen und ihre Gefühle über den Projekttag zu dokumentieren.

3 Material

Die zu analysierenden Materialien sind die Protokolle der teilnehmenden Beobachtung, die drei schriftlichen Auseinandersetzungen pro Schüler_in zu den drei Themenbereichen vor den Malprojekten und die drei schriftlichen Bildinterpretationen pro Schüler_in, welche nach den Kursen verfasst werden sollen.

²¹ Kraft Alsop, Christiane, Lesley University Cambridge

4 Theorien

Den theoretischen Rahmen der Arbeit umfasst die sozialkonstruktivistische Perspektive von *Doing Gender* (West²²/Zimmermann²³, 1991). Diesen theoretischen Hintergrund erachte ich für die empirische Studie sinnvoll, da in der Klassengemeinschaft der vierten Schulstufe Geschlechtskonstruktionen interaktiv produziert und reproduziert werden. Das gilt es zu untersuchen. Eine Erweiterung dieser konstruktivistischen Anschauung soll der Dekonstruktivismus bieten. Da *Gender* unter den Schüler_innen stetig neu verhandelt und interpretiert wird, scheint die Dekonstruktion, also das *Undoing Gender* eine passende Ergänzung zu sein. Die poststrukturalistische Perspektive soll Differenzsetzungen und Handlungsimperative in ihrer Re-Konstruktion ersichtlich machen.

West und Zimmermann begreifen Geschlecht als soziales Konstrukt, welches durch Interaktionsprozesse immer wieder getan bzw. hergestellt werden müssen (vgl. West/Zimmermann, 1991 zit. nach Faulstich-Wieland/Weber/Willems, 2004: S. 15). Mit dem Sozialkonstruktivismus ist gemeint, dass Wirklichkeiten durch die Erfahrungen der Betrachter_in gebildet werden.

„Der Konstruktivismus ist keine Wissenschaftsdisziplin, sondern ein inter- und transdisziplinäres «Paradigma» eine Perspektive, die sich vor allem von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanziert. Wirklichkeit ist beobachterabhängig [...]“ (Siebert²⁴ 1999, S.7 zit. nach Jäckle, 2009: S.319)

Die Wirklichkeiten die auf dem Erleben des Individuums basieren führen zu der Annahme, dass es keine vom menschlichen Erleben unabhängige Realität gibt. Die menschliche Wahrnehmung ist stets eine Sinnhafte, die von der Sprache, der Kultur, deren Geschichte, deren Struktur und Gesellschaftsauffassung abhängig ist. Somit meint der Sozialkonstruktivismus, dass es kein Erleben und Wahrnehmen außerhalb der Gesellschaft gibt, was jeglichen essentialistischen Wesenszuschreibungen von Personen und Dingen den Wahrheitsanspruch entsagt. (vgl. Jäckle, 2009: S.319)

Der sozialwissenschaftliche Konstruktivismus wird primär in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung herangezogen, da mit ihm ein Blick auf soziale Konstruktionsprozesse und soziale Praxen gerichtet werden. Durch die Prozesse entstehen Wirklichkeiten, welche in ihrem Konstruktionsverlauf und in ihrem Wahrgenommen werden untersucht werden können. Es wird der Frage nachgegangen wie Männlichkeit und Weiblichkeit, durch die Eigenaktivitäten der Individuen konstruiert werden (vgl. Jäckle, 2009: S.320). Im Schulalltag wird Geschlecht alltäglich „getan“ wodurch sich Geschlechterzugehörigkeit bildet. Diese Zugehörigkeit bildet die Basis für das Wissen um die „Normalität“ der Geschlechterverhältnisse. Geschlecht ist damit an kein Individuum gebunden, sondern wird von einer Vielzahl an kulturellen Objekten hergestellt (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems, 2004: S.23).

²² West Candace, University of California, Santa Cruz

²³ Zimmermann Don H., * 1937 Los Angeles, Professor Ph.D. UC Los Angeles

²⁴ Siebert Renate, Università della Calabria

Der Konstruktivismus entspricht auch der These des symbolischen Interaktionismus von Erving Goffman. Goffman stimmt jedoch im Gegensatz zu West und Zimmermann dem biologisch bestimmbaren Unterschied zwischen den Geschlechtern zu (vgl. Goffman²⁵, 1994: S. 41). Goffman stellt mit seiner Betrachtungsweise eine Verbindung zwischen dem symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie von Garfinkel²⁶ (1967) her, indem er habituelle Inszenierungsprozesse in denen Akteur_innen zu Darsteller_innen werden, um sich durch die Interaktionsbeteiligung auf Regel der sozialen Verhaltensweisen einigen, untersucht.

Nach Goffman wird rituelles Verhalten in sozialen Situationen von einer Gesellschaft festgelegt und mit der Zeit wieder verändert, wodurch zum Beispiel Geschlecht konstruiert wird. Rituelles Verhalten welches Geschlecht konstruiert wäre beispielsweise die Haartracht, Kleidung, Stimmlage, Gesten, Rede, Achtungsgebärden und vieles mehr. Arten von Beziehungen werden durch Rituale porträtiert (vgl. Goffman, 1981: S. 13ff).

„Worin die menschliche Natur von Männern und Frauen in Wirklichkeit besteht, ist also ihre Fähigkeit, Abbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit entwerfen und verstehen zu lernen, sowie die Bereitschaft, bei der Darstellung solcher Bilder nach einem Plan zu verfahren; und diese Fähigkeit haben sie kraft ihrer Eigenschaft als Personen, nicht als Frauen oder Männer. Ebenso gut könnten wir sagen, daß es so etwas wie eine Geschlechts-Identität nicht gibt. Es gibt nur einen Plan für das Porträtieren der Geschlechterzugehörigkeit. Es gibt kein Verhältnis zwischen den Geschlechtern, das wir ausreichend charakterisieren können. Nachweisen können wir lediglich die Gepflogenheit der Geschlechter, ein Porträt der zwischen ihnen bestehenden Beziehung in ihrem Verhalten choreografisch darzustellen. Und was diese Porträts uns unmittelbar mitteilen, sagt nichts über die Geschlechter, auch nichts über das allgemeine Verhältnis zwischen den Geschlechtern, sondern es sagt etwas über die besondere Art und das Funktionieren solcher Porträtkunst.“ (Goffman, 1981: S. 37)

Bei der Geburt wird ein Mensch²⁷ durch seine Genitalien einer weiblichen oder männlichen Geburtsklasse untergeordnet. Goffman beschreibt dies als den ersten Schritt eines fortwährenden Sortierungsvorganges, welcher die Geschlechterklassen unterschiedlichen Sozialisationen unterwirft, die von Gesellschaft zu Gesellschaft variieren (vgl. Goffman, 1994: S. 109).

Auch Kessler²⁸ und McKenna²⁹ befassten sich mit der sozialen Konstruktion von Geschlecht und prägen den Begriff *Doing Gender* indem sie der Frage, „How is a social reality where there are two and only two genders constructed?“ (Kessler/McKenna 1978: S.3) nachgehen. Dazu untersuchen sie Praktiken der Geschlechtskonstruktion von Transsexuell** und schreiben dem Geschlecht einen interaktiven lebenslangen Prozess zu, durch den es produziert wird. Geschlechtszuschreibungen, also Attributionen, sind immer in sozialen Praktiken begründet, wodurch jedem Individuum unter der Brille der Geschlechtlichkeit, ein männliches oder weibliches Geschlecht übergestülpt wird.

„[...] once people decide what you are, they interpret everything you do in light of that“ (Kessler/McKenna, 1978: S.145)

²⁵ Goffman Erving, * 1922 Kanada, † 1982 Philadelphia

²⁶ Garfinkel Harold, * 1917 New Jersey, † 2011 Los Angeles

²⁷ Insofern das Geschlechtsteil einer der beiden Kategorien zuordbar ist.

²⁸ Kessler Suzanne, * 1946 Pittsburgh, Purchase College, State University of New York

²⁹ McKenna Wendy, *Großbritannien, Oregon State University

„Gender identity refers to an individual’s own feeling of whether she or he is a woman or a man, or a girl or a boy. In essence gender identity is self-attribution of gender. Rules for self-attribution are not necessarily the same as rules for attributing gender to others, although it is as necessary to make a definite self-attribution as it is to make unqualified gender attributions about others. One young man who lived as a female for three years did not have a female gender identity.“ (Kessler/McKenna 1978: S.8f)

Durch die Zuordnung zu einem Geschlecht können Personen als „unmännlich“ oder „unweiblich“ klassifiziert werden, ohne dass an ihrer Geschlechtsidentität gezweifelt wird. Die Wahrnehmbarkeit der Geschlechtszugehörigkeit wird durch die Attribution sichergestellt, indem sie durch Handeln sichtbar gemacht wird, was *Doing Gender* zu einem in unsere Wahrnehmung eingeschriebenen Beobachtungsprogramm macht. Die Zuordnung geschieht nach der Regel:

„See someone as female only when you cannot see them as male“ (Kessler/McKenna 1978: S.158)

Hierin wird der in die Gesellschaft eingeschriebene Phallozentrismus³⁰ sichtbar, welcher ebenso ein kulturelles Geschehen („cultural event“) und eine soziale Konstruktion ist.

„In the social construction of gender male is the primary construction“ (Kessler/McKenna 1978: S.158)

Hagemann-White³¹ sieht weibliches Verhalten oder den „weiblichen Sozialcharakter“ als kulturelle Konstruktion, welche in der Kenntnis des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit wurzeln, dessen Wert-Hierarchie mit institutionellen und ökonomischen Machtverhältnissen abgestimmt ist (vgl. Hagemann-White, 1984: S.103).

Jeder Unterschied zwischen den Geschlechtern ist ebenso ein gesellschaftliches Konstrukt. Die Sozialisation drängt Personen in eine Geschlechterrolle. Dadurch werden Unterschiede zwischen den Geschlechtern konstruiert.

„Von individuellen Unterschieden abgesehen bringt die Sozialisation von Mädchen ein verhältnismäßig breites Spektrum von Verhaltensmöglichkeiten und Fähigkeiten hervor, die sich mit denen der Jungen weitgehend überschneiden. Die Bedeutung dieser Möglichkeiten wird jedoch nicht nur kognitiv sondern auch emotional im Rahmen der Geschlechterpolarität kulturell fortgeschrieben.“(Hagemann-White, 1984: S.101)

Der Phallozentrismus wird ebenfalls von ihr thematisiert, indem sie ihn als gesellschaftlichen Maßstab, an dem sich Mädchen orientieren müssen, beschreibt.

„Und in einer Kultur, die männliche Werte höher schätzt und eine gewisse männliche Überlegenheit als konstitutiv für die Mann-Frau-Beziehung setzt, bedeutet dies, daß das Mädchen sich nach den Maßstäben der Jungen ausrichten muß, nicht umgekehrt.“(Hagemann-White, 1984: S.100)

In den 90er Jahren verschob sich in der feministischen Schulforschung der Blick vom Gleichheitskonzept und von den Differenzaspekten zum Wirken der Prozesse von Konstruktion auf

³⁰ Der Begriff kommt vom dekonstruktivistischen Feminismus. Diese These sieht das Männliche im Zentrum der Sprache. Dabei werden Weiblichkeitsentwürfe aus der Perspektive des Männlichen betrachtet, was heißt, dass das Weibliche mitgemeint und ihr dadurch die Geschlechtlichkeit entsagt wird. Die Einteilung in die Zweigeschlechtlichkeit wird dadurch ebenso aufgehoben.

³¹ Hagemann-White Carol, * 1942 in New Jersey, Universität Osnabrück

Schüler_innen und deren eigene Konstruktionsleistung. Die Leitfrage dieser Untersuchungen lautet: Wie wird Geschlechtlichkeit in schulischen Interaktionen, im Unterricht hergestellt? (vgl. Jäckle, 2009: S.322)

Eine Vertreterin ist Helga Bilden³², die meint, dass wir unsere Wirklichkeit andauernd in sozialen Praktiken produzieren (vgl. Bilden, 1991: S.281).

„In den sozialen Praktiken männlichen und weiblichen Lebens/Biographie schreiben sich die Individuen die kulturelle Symbolik von Geschlecht in ihren Körper ein: Sie assimilieren ihren Körper, so dass er ein leibliches Gedächtnis ihres Mann-oder Frauseins wird.“ (Bilden, 1991: S.284)

Für sie ist das Geschlecht eine Kategorie sozialer Strukturen, also ein duales System von Symbolisierungen. In diesem System ist die Eigentätigkeit des Individuums im Vordergrund der Untersuchung, da sie als aktiver Prozess der Selbstkategorisierung gilt (vgl. Bilden, 1991: S.280). Diese Selbstkategorisierung die prozesshaft zur Geschlechtskonstruktion führt, beschreibt sie als Prozess, „[...]an denen die Individuen handelnd, leidend, sich selbst entwerfend, miteinander kämpfend beteiligt sind [...]“ (Bilden, 1991: S.290).

Diese Beschreibung einer interaktiven Konstruktionsarbeit von Geschlecht kommt die Begrifflichkeit *Doing Gender* von West und Zimmerman (1991) zu. Damit ist gemeint, dass in einem fortlaufenden Prozess alltäglichen Handelns und Tun das Geschlecht immer neu hergestellt und dargestellt wird.

In der interaktionistischen Geschlechtstheorie wird die Unterscheidung zwischen biologischem, sozialer Zuordnung zu einem Geschlecht und sozialem Geschlecht gesetzt. Das biologische Geschlecht „sex“ wird bei der Geburt gesetzt und anhand körperlicher Kriterien bestimmt. Die soziale Zuordnung „sex category“ erfolgt über definierte Merkmale und das soziale Geschlecht „gender“ wird in Interaktionen hergestellt und bestätigt. Betont wird, dass ein Individuum ein soziales Geschlecht nicht einfach hat, sondern dass es im sozialen Kontext „getan“ werden muss. West und Zimmerman haben im Aufsatz „Doing Gender“ (1987) den Begriff *Doing Gender* geprägt, welcher bezeichnend für das Produzieren und Reproduzieren von Geschlechterverhältnissen stehen soll (vgl. West/Zimmerman, 1987 zit. nach Kolip³³, 1997: S.63f).

Um einem Geschlecht anzugehören muss das Individuum die Kompetenz der Geschlechtsdarstellung und die Geschlechtsattribution beherrschen. Die prozesshafte Darstellungsarbeit des Individuums führt zur Geschlechtsdifferenz, welche eine bloß konstruierte und ontologisierte Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit ist.

Geschlechtszuordnungen müssen eindeutig gesetzt werden und die richtige Interpretation der Geschlechtlichkeit des Gegenübers durch seine Handlungen wird erwartet. Denn nur so übernehmen Teilnehmer_innen den aktiven Anteil der sozialen Interaktion. Damit grenzen sich West und Zimmerman von Theorien ab, welche die Geschlechtszugehörigkeit als eindeutig biologisch bestimmbar oder unveränderlich definieren (vgl. West/Zimmerman, 1987 zit. nach Kolip, 1997: S.63).

³² Bilden Helga, * 1941 Eschweiler, Ludwig-Maximilians-Universität München

³³ Kolip Petra, * 1961, Universität Bielefeld

Paula-Irene Villa³⁴ bringt hier den Begriff der „Vollzugswirklichkeit“ ein (Villa, 2001, S.116). Damit ist gemeint, dass das Geschlecht eine vollzogene Wirklichkeit darstellt, welche in ständiger Darstellungsarbeit inszeniert wird. Dabei spielen Orientierungsmerkmale, wie Mimik, Gestik, Kleidung, Berufswahl und vieles mehr eine wichtige Rolle, da sich das Individuum dadurch im Alltag als Mann oder Frau zu erkennen gibt (vgl. Villa, 2001: S.72f). Darstellungsressourcen wie Kleidung, Gesten, Namen, Bezeichnungen, Tätigkeiten, Stimme, Raum Nutzung usw. stehen dem Individuum zur Inszenierung zu Verfügung. Diesen Objekten wird eine verweiblichende oder vermännlichende Zuschreibung angeheftet (vgl. Villa, 2001: S.76). Die Inszenierungsmerkmale werden von Personen in Bezug auf einer kulturell legitimierten Zuordnung von Geschlechtlichkeit, interpretiert. Das zeigt, dass bestimmte Deutungsmuster die Wahrnehmung der Personen strukturiert und somit handlungsweisend wirken (vgl. Villa, 2001: S.73). Das „richtige“ Deuten von Weiblichkeit- und Männlichkeitssymbolen ist in der symbolischen Ordnung der kulturellen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit, also der sozial produzierten Bedeutung der Symbole, verortet (vgl. Villa, 2001: S.84).

„Das soziale Geschlecht gründet auf komplexe Definitions- und Zuweisungsprozesse und ist kulturell erworbener Status“ (Kolip, 1997: S.61)

Des Weiteren erklärt Kolip, dass die Deutung der Geschlechtlichkeit immer auch einem Entscheidungszwang, also einem nicht entkommen aus der Zweigeschlechtlichkeit und einem Fortschreibungszwang, also dem aufrecht erhalten der Entscheidung, unterliegt. Diese Attribuierungsleistung (Kessler/McKenna, 1978) bezeichnet Kolip als Fähigkeit die Darstellungsleistung des Gegenübers „richtig“ zu deuten (vgl. Kolip, 1997: S. 69). Der Entscheidungszwang und der Fortschreibungszwang verweisen auf die Ausgangslage der Zweigeschlechtlichkeit als kulturelle Setzung. Die Differenzierung in zwei Geschlechter scheint als Naturhaftigkeit und wird als essentialistische Selbstverständlichkeit nicht hinterfragt. Die Zuordnung zum weiblichen oder männlichen Geschlecht seines Gegenübers ist somit im Vorhinein legitimiert (vgl. Kolip, 1997: S.54).

„Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit ist insbesondere dann immer bedeutsam, wenn es um Machtverteilung zwischen den Geschlechtern geht. Indem durch «doing gender» einem Geschlecht komplementäre, hierarchische Eigenschaften zugeschrieben werden, wird die Welt in binäre Muster eingeteilt, wie Frau/heteronom, beziehungsorientiert, Mann/autonom. Diese Dualismen werden also vergeschlechtlicht und in den Körper eingeschrieben. Dadurch werden sie zu naturalisierten Essenzen, erhalten einen Schein der Naturhaftigkeit und konstruieren und legitimieren den biologischen Unterschied zwischen den biologischen Geschlechtern im Sinne einer naturhaften Ordnung. Durch «doing gender»-Prozesse wird also nicht nur die Geschlechterdifferenz gebildet, sondern werden auch die Geschlechterverhältnisse mit einer sozialen Ungleichheitsordnung konstruiert.“(Jäckle, 2009: S.325f)

Entgegen der essentialistischen Naturhaftigkeit der Zweigeschlechtlichkeit, argumentiert Hagemann-White, dass morphologisch ein Kontinuum zwischen weiblicher und männlicher Gestalt existiert, welches auch die Genitalien einschließt. Das Teilen in zwei eindeutige, sich gegenseitig ausschließende Gruppen dieses Kontinuums ist eine kulturelle Setzung. Solch Kontinuum wird ebenso in der Einteilung der Menschheit in Race gesetzt (vgl. Hagemann-White, 1984: S. 78).

„Faktisch existiert ein Kontinuum sowohl in der Morphologie wie in der Abstammung, im Alltag wurde oder wird geglaubt, daß jeder Mensch der einen oder der anderen Rasse angehöre und daß

³⁴ Villa Paula-Irene, * 1968 Santiago de Chile, Universität Hannover

dies ihm unmittelbaren anzusehen sei. Dabei werden die an beiden Enden des Kontinuums erkennbaren Unterschiede intensiviert wahrgenommen, die Wahrnehmung wird aber wiederum von dem «Wissen» um die Zugehörigkeit gelenkt." (Hagemann-White, 1984: S. 78)

Wenn solche Theorien zum Konstrukt der Wirklichkeit beitragen, indem sie mit politischen und ökonomischen Machtkonflikten verwoben sind, werden dem widersprechende Erfahrungen unterminiert und das Kontinuum wird zur Naturtatsache gemacht (vgl. Hagemann-White, 1984: S. 78).

Jedes Individuum muss sich in der Alltagstheorie des biologisch legitimierten Systems der Zweigeschlechtlichkeit anpassen und eine eindeutige Geschlechtsidentität aufweisen, das mit machtpolitischen und ökonomischen Interessensfaktoren verwoben ist und die Definitionsmacht besitzt. Gegen dieses System argumentieren Hagemann-White und Villa, die die vorgeschriebene und naturhafte Dichotomie der Geschlechter verneinen und sie stattdessen, als kulturell und historisch spezifische Konstruktion ansehen (vgl. Jäckle, 2009: S. 327)

Das Geschlecht ist ein durchdrungenes Merkmal sozialer Situationen, welches sowohl Ergebnis, als auch Grundlage einer fundermentalistischen Teilung und Kategorisierung der Gesellschaft ist. In alltäglichen Situationen wird dieses Gefüge immer neu bestätigt und verhandelt (vgl. West/Festermaker, 1993, zit. nach Kolip, 1997: S.63).

Dem Anpassen an das biologisch legitimierte System der Zweigeschlechtlichkeit entgegnet der Dekonstruktivismus, welcher von Jacques Derrida³⁵ inspiriert wurde. Derridas Theorie beansprucht Widersprüche des westlich metaphysischen dominierten Denkens aufzudecken und zu zerlegen. Das metaphysische Denken bezieht sich in diesem Fall auf Begriffe wie Wahrheit, Sinn, Bedeutung oder Vernunft, welche allesamt einen absoluten Wahrheitsanspruch fordern und damit auch Herrschaftsverhältnisse festigen. Hauptsächlich richtet sich seine Kritik an die Gegensatzstruktur, welche Paare wie Kultur/Natur, Körper/Seele, Materie/Geist, Gefühl/Verstand, Frau/Mann hervorgebracht hat. Diese Gegensatzpaare sind nach Derrida unlogisch und willkürlich und messen einem Teil immer höchste Priorität bei. Dadurch wird ein Teil zum Wahren, Ursprünglichen und Essentiellen und der andere Teil zum spät Entstandenen und Niedrigeren (vgl. Jäckle, 2009: S.343).

Damit führt Derrida den Begriff der „Différance“ ein, welcher keine nominale Einheit ist und sich unaufhörlich in eine Kette von differenzierenden Substitutionen auflöst (vgl. Derrida, 1990a: S.110).

Das heißt, dass Differenzen nicht bestimmbar sind, da sie nur eine differenzielle Verweisung, indem sich Begriffe nur auf andere beziehen, darstellen. So wird eine endlose Kette an Verweisen hergestellt, wodurch ein Gegenüberstellen von vermeidlichen Gegensätzen der Begrifflichkeiten wie in der Gegensatzstruktur nicht logisch und unsinnig ist. Ein solches Gegenüberstellen beispielsweise von Männlichkeit und Weiblichkeit bringt keine identifikatorische Darstellung vom jeweils anderen mit sich, sondern nur eine Differenz, deren Elemente aufeinander verweisen, deren Bedeutung dadurch niemals festzumachen sein kann (vgl. Jäckle, 2009: S. 345f).

Hier setzt die dekonstruktivistische Perspektive der Poststrukturalist*innen, dessen Hauptvertreter*in Judith Butler³⁶ ist, an. Butler möchte die erstarrten binären Denkmuster der „eindeutig

³⁵ Derrida Jacques, * 1930 El Bair - † 2004 Paris

³⁶ Butler Judith, * 1956 Cleveland, University of California, Berkeley

identifizierbaren“ Geschlechtsidentitäten auflösen und dessen dichotomes System der Zweigeschlechtlichkeit mit deren Machtaussübung entnaturalisieren. Dabei setzt sie an Derridas Postulat an, die binäre hierarchische Bedeutungsopposition zu entstrukturalisieren und den essentialistischen Wahrheitsanspruch von Gegensatzstrukturen als Machttaktik zu entlarven (vgl. Jäckle, 2009: S. 345).

„In der philosophischen Tradition, [...], hat die ontologische Unterscheidung zwischen Seele (Bewußtsein, Geist) und Körper stets Beziehungen der politischen und psychischen Unterordnung und Hierarchie gestützt. [...] Daher muss jede unkritische Reproduktion der Geist/Körper-Unterscheidung neu durchdacht werden: Sie hat traditionell und implizit die Geschlechter-Hierarchie produziert, aufrechterhalten und rational gerechtfertigt.“ (Butler, 1991: S.31)

Dabei sieht sie vor, „die grundlegenden Kategorien des Geschlechts, der Geschlechtsidentität und des Begehrens als Effekt einer spezifischen Machtformation zu enthüllen.“ (Butler, 1991: S.9)

Durch Herstellungsmechanismen die ein Geflecht aus Diskurs, Sprache, Macht, Wissen, Subjektivität und Widerstand ergeben werden Geschlecht und Geschlechterdifferenz gekennzeichnet. Machtverhältnisse die in Beziehungen und Widerstandsstrategien offengelegt werden, sind ein wesentlicher Bestandteil des machttheoretischen Konzeptes von Geschlecht (vgl. Jäckle, 2009: S. 346)

Der Körper wird wie im *Doing Gender* Konzept von Butler als diskursive Beziehungspraxis bezeichnet. Dieses Konzept einer diskursiven Größe betont die Eindeutigkeit eines nicht festlegbaren Geschlechterkonzeptes, sondern zeigt deren Kontext- und Kulturabhängigkeit. Körper sind für sie hier Gegenstände, die allein mittels Verstand und Vernunft vorgestellt werden können, also Konzepte und Konstrukte, die in der Gesellschaft akzeptiert und dadurch sichtbar und wahrnehmbar werden, wie etwa das heteronormative Modell der binären Geschlechtlichkeit. Diese Vorstellungen werden in einer Matrix des Sozialen gedacht, einem feinen Netz von Diskursen und Machtstrategien, die um einen diskursiv hervorgebrachten Gegenstand gespannt werden.

Die dekonstruktivistische Betrachtungsebene von Butler, die sich gegen die Ontologisierung, Totalisierung und Essentialisierung von Geschlecht wendet, hinterfragt ebenso das biologische Geschlecht „Sex“ als selbstverständliche Gewissheit und unhinterfragte Naturtatsache (Vgl. Jäckle, 2009: S. 347).

„Das Geschlecht kann keine vordiskursive anatomische Gegebenheit sein. Tatsächlich wird sich zeigen, dass das Geschlecht (sex) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen ist. [...] der Körper wird als bloßes Instrument oder Medium dargestellt, das nur äußerlich mit einem Komplex kultureller Bedeutungen verbunden ist. Doch der «Leib» selbst ist eine Konstruktion. Man kann nämlich den Körpern keine Existenz zusprechen, die der Markierung ihres Geschlechts vorherginge.“ (Butler, 1991: S.26)

Damit stellt Butler die biologische, binäre Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit radikal in Frage und sprengt jede kausallogische Fundierung von körperlichen Geschlechtsmerkmalen und sozialer Geschlechtsidentität. Dadurch wendet sie sich konsequent von der feministischen Idee einer Unterscheidung von sozialem Geschlecht und biologischem Geschlecht ab. Grund dafür ist, dass die „Sex-Gender-Debatte“ lediglich den Blick von der Natur auf die Kultur lenkt. Die trennende Betrachtungsweise von *Sex* und *Gender* bejaht die universelle biologische Existenz von Geschlecht. Um

von jeglicher Dichotomie und dem Natur-Kultur-Gegensatz abzuweichen, bezeichnet sie *Sex* und *Gender* als gesellschaftlich-kulturelle Konstruktion. Die Verneinung der vordiskursiv anatomischen Gegebenheit rechtfertigt sie durch die kulturelle Bedeutung und Zuweisung welche stetig interpretiert und damit von Anbeginn geschlechtlich festgelegt wird. Nach Butler gibt es keinen Körper der als politisch neutrale Oberfläche, in dem noch keine kulturellen Bedeutungen eingeschrieben wurden, gilt (vgl. Butler, 1991: S.24).

„Man kann nämlich den Körper keine Existenz zusprechen, die der Markierung ihres Geschlechts vorherginge.“ (Butler, 1991: S.26)

Da begriffliche Unterscheidungen die realitätsstiftende Wirkung von Sprache nachzeichnen, existiert a priori kein Geschlechtskörper. Dies führt dazu, dass das biologische Geschlecht die kulturelle Interpretation von *Gender* absorbiert. *Sex* löst sich somit in *Gender* auf und wird zur Konstruktion der Konstruktion, da es als geschlechtlich differenzierter Körper die Geschlechtsidentität annimmt (vgl. Jäckle, 2009: S.350). So schreibt Butler, „[...] dass es keine Bezugnahme auf einen reinen Körper gibt, die nicht zugleich eine weitere Formierung dieses Körpers wäre“. (Butler, 1991: S.33)

Die Geschlechtsidentität ist selbst nur eine Imitation ohne Original (vgl. Bidwell-Steiner/Krammer, 2010: S. 47). Diese Annahme ist eine Anlehnung an Derrida, der eine Definition oder eine Einordnung ebenso als Interpretation, welche nie natürlichen Ursprunges sein kann, annimmt.

Butler formuliert, dass eine heterosexuelle Matrix entsteht, wenn sich die naturalisierte Zwangsheterosexualität instituiert und sie die Geschlechtsidentität als binäre Beziehung, in der sich der männliche Term vom Weiblichen unterscheidet, reguliert. Die Differenzierung entsteht durch eine Praxis des sexuellen Begehrens.

„Der Akt, die beiden entgegengesetzten Momente der Binarität zu differenzieren, führt dazu, daß sich jeder der Terme festigt bzw. jeweils eine innere Kohärenz von anatomischem Geschlecht (sex), Geschlechtsidentität (gender) und Begehren gewinnt.“ (Butler, 1991: S.46)

Butler beschreibt die heterosexuelle Matrix, wie folgt:

„Die Geschlechtsidentität kann nur dann für eine Einheit der Erfahrung bzw. eine Einheit von anatomischen Geschlecht (sex), Geschlechtsidentität (gender) und Begehren stehen, wenn der Begriff «Geschlecht» so verstanden werden kann, daß er in bestimmten Sinne sowohl die Geschlechtsidentität - als psychische und/oder kulturelle Bezeichnung des Selbst - wie auch das Begehren - als heterosexuell bestimmtes, das sich durch ein gegensätzliches Verhältnis zum anderen Geschlecht das begehrt, differenziert - notwendig macht. Damit bedarf die innere Kohärenz oder Einheit jeder Geschlechtsidentität, sei es die Identität «Frau» oder «Mann» eines festen und zugleich gegensätzlich strukturierten heterosexuellen Systems. Diese institutionalisierte Heterosexualität erfordert und produziert zugleich die Eindeutigkeit eines jeden der geschlechtlich bestimmten Terme (gendered terms), die in einem gegensätzlich binären System die Grenze möglicher Geschlechtsidentitäten bilden.“ (Butler, 1991: S.45)

Butler meint, dass mit dem Verschwinden des Sexus sich auch die binären Einschränkungen der Zwangsheterosexualität und deren Fortpflanzungsziele lösen würden. Dieser Sturz würde zum wahren Humanismus der „Person“ führen, der das Geschlecht von den Fesseln befreit.

Judith Butler führt den Begriff der Performativität, im Zusammenhang mit sexualisierte und geschlechtliche Identitäten, ein. Die Sprache sowie Normen und Diskurse stehen im Mittelpunkt von Butlers Analyse. Da der diskursive Konstruktionscharakter von Geschlecht und Körper offen gelegt werden soll ist die Sprache essentiell für die Analyse, weil der Symbolwert von Sprache und in Form von Diskursen hervorgebracht wird. Die Sinn und Norm stiftende diskursive Produktion führt zu einer strukturierten Wahrnehmung von „Wirklichkeiten“, welche Körper - und Geschlechtsinterpretationen zulassen (vgl. Jäckle, 2009: S.348).

Für Butler ist die Sprache ein Medium durch welches die Geschlechtsidentität sowie das Geschlecht und die Identität in einem performativen Prozess konstituiert werden.

„[...] folgt daraus, dass die Kategorie Frau selbst ein prozessualer Begriff, ein Werden und Konstruieren ist, von dem man nie rechtmäßig sagen kann, dass es gerade beginnt oder zu Ende geht. Als fortdauernde diskursive Praxis ist dieser Prozess vielmehr stets offen für Eingriffe und neue Bedeutungen.“ (Butler, 1991: S.60)

„[...] der substantivische Effekt der Geschlechtsidentität [wird] durch die Regulierungsverfahren der Geschlechter-Kohärenz (gender coherence) performativ hervorgebracht und erzwungen. [...] Hinter den Äußerungen der Geschlechteridentität (gender) liegt keine geschlechtliche bestimmte Identität (gender identity). Vielmehr wird diese Identität gerade performativ durch die «Äußerungen» konstituiert, die angeblich ihr Resultat sind.“ (Butler, 1991: S.49)

Außerdem hält Butler fest, dass jede Rechtsformation von Sprache und somit auch von Politik, welche Frauen* als Subjekt repräsentieren, eine Diskursformation ist. Deren Effekt ist eine Variante der Repräsentationspolitik, da sie mit bestimmten Legitimations- und Ausschlußzielen verbunden ist. Bei einer Analyse der sprachlichen und politischen Verfahrensweisen wird die Rechtstruktur, auf welche sie zurückzuführen ist, verdeckt und gleichzeitig als natürlich hingestellt. (vgl., Butler, 1991: S.16f)

Darum „stellt sich die Frage, ob die Ausschließungsverfahren, die die feministische Theorie auf dem Begriff der «Frau» als Subjekt gründet, nicht paradoxerweise die feministische Zielsetzung unterlaufen, den Anspruch auf «Repräsentation» zu erweitern.“ (Butler, 1991: S.21)

5 Analyse der teilnehmenden Beobachtung

Hier werden die Analyseergebnisse des Materials aus der teilnehmenden Beobachtung vorgestellt. Beobachtet wurden Schüler_innen einer vierten Volksschulklasse die zwischen neun und elf Jahre alt waren. Die Klassengemeinschaft setzte sich aus Schüler_innen verschiedener Nationalitäten, wie Österreich, Rumänien, Polen, China, Mongolei, England, Slowenien usw., zusammen. Genaue Angaben über Name und Nationalität der einzelnen Schüler_in können, wie schon in der Einleitung erwähnt, nicht getätigt werden, da die Studie in anonymisierter Form veröffentlicht werden muss. Außerdem will ich nur auf *Doing Difference* eingehen, wenn Schüler_innen sie selbst thematisieren. Deshalb verweise ich auf die Nationalität einer Schüler_in nur, wenn sie/er oder Mitschüler_innen eine Andersartigkeit auf Grund von *Race* konstruieren, da ich an diesem Punkt keine subjektive Wahrnehmung meinerseits in die Analyse fließen lassen will.

5.1 Abgrenzung von anderen Klassen schafft Zugehörigkeit

Eine Klasse funktioniert als identifikatorisch wichtige Gruppe für jedes darin enthaltene Individuum. Die Beobachtungen der vierten Volksschulklasse haben auf keine Interaktionen mit anderen Klassen gewiesen, durch die eine Abgrenzung und ein Identifizieren mit der eigenen Klasse zustande gekommen wäre. Stattdessen geschah eine Abgrenzung durch Hortkinder, die von einer anderen Schule nach Unterrichtsende in das Klassenzimmer kamen, um dort von der Hortpädagogin betreut zu werden. Als Claudias Uhu-Tube beschädigt wurde, passiert folgendes:

„In der Pause schreiben Claudia und Gerda einen Brief an die Hortkinder, die von der Nachbarschule in ihre Klasse kommen, um dort nachmittags betreut zu werden. Claudia erzählt mir, dass eines dieser Kinder ihren Klebstoff kaputt gemacht hat. Sie schreibt einen Brief an diese Kinder, welchen sie nach dem Unterricht am Platz liegen lässt: «Sehr geehrte Hort- und [...]kinder, Ich bitte Sie, dass sie beachten, dass es euch untersagt ist, meine Sachen zu nehmen und anschließend zu verunstalten! Meinen geschätzten Freunden ist dasselbe Elend zugestoßen. Deshalb bitte ich noch einmal es zu lassen!». Auch Gerda schreibt einen Brief: «Für Hortkinder bitte beachten. Bitte macht unsere Sachen nicht kaputt! UND nehmt unsere Sachen nicht mit.» Beide Schüler_innen haben Totenköpfe auf den Brief gemalt. Gerda malt zusätzlich einen Grabstein mit der Aufschrift «RIP». Karl findet es lustig, dass die Beiden diese Briefe schreiben. Er verfasst selbst einen Brief: «Sehr geehrte Scheißnasen (auch [...]kinder genannt) Lasst meine Sachen, sonst werdet ihr sterben. Ihr seid Idioten!»“ (Beobachtungsprotokoll, 14.März, S.2)

In den autoethnographischen Aufzeichnungen schreibe ich:

„Karl war nicht betroffen. Dennoch gefiel es ihm einen Brief zu schreiben.“ (Tagebuch, 14. März S.2)

Karl nahm sich das Recht einen Brief, trotz fehlender Betroffenheit, zu schreiben heraus, da er sich als Teil der Klasse sieht, die von außen „bedroht“ wird.

Nach drei Tagen gab es darauf eine Reaktion der Lehrerin:

„Alle Schüler_innen haben einen kleinen Korb am Tisch stehen, indem ihr Klebstoff, ihre Schere und ein Lineal sein sollte. Die Lehrerin fordert die Kinder auf diese Körbe abzugeben. Julia fragt: «Warum?» Die Lehrerin antwortet: «Weil gewisse Kinder böswillige Zettel in ihre Körbe legen. Mit Schimpfwörtern sogar!» Sie sieht Franz an und sagt: «Ja Franz, es könnten auch deine Mitschüler sein, die an deinem Platz sitzen und deine Sachen nehmen. Es müssen nicht immer die Hortkinder die Schuldigen sein. Ihr beschuldigt immer die anderen, die sich nicht mal wehren können.» Claudia verteidigt sich: «Ich habe nur: Sehr geehrte [...]kinder geschrieben!» Die Lehrerin antwortet: «Ja ich habe aber noch ganz andere Zettel hier vorne.»“ (Beobachtungsprotokoll, 17.März, S.1-2)

Die Reaktion der gesamten Klasse ist interessant, da sich kein_e Schüler_in über die Abgabe der Körbe beschwert. Franz nimmt die Anschuldigung, auch wenn er den Brief nicht geschrieben hat, an, ohne die Beschuldigung von sich zu weisen. Constantin fordert Ruhe, um nicht auf Karls Schuld aufmerksam zu machen und Claudia versucht die Situation zu entschärfen. Folgendes zeigen die autoethnografischen Bemerkungen:

„Ob Franz auch einen Brief geschrieben hat, habe ich nicht gesehen. Später beteuert er seine Unschuld vor Franziska und Lukas. Karl wird von Constantin leise ermahnt still zu sein, weil er mitschuldig ist. Daraufhin ist er sehr still und lässt die Schuldzuweisungen der Lehrerin an Franz so stehen. Er und Gerda äußern sich nicht dazu. Claudia rechtfertigt sich als Einzige, um ihre Schuld mit der Aussage, sie habe nur etwas Nettos geschrieben, zu minimieren. Dazu, dass alle Schüler_innen bestraft werden, äußert sich kein_e Schüler_in. Keine beschwert sich.“ (Tagebuch, 17.März, S.1-2)

Die Schüler_innen haben solidarisch gehandelt, da die Gruppe von Außenstehenden „angegriffen“ wurde und das verteidigende Handeln im Sinne aller war. Der marginalisierten Gruppe an Hortkindern wird das Rechte an Selbstverteidigung nicht zugesprochen, weil sie kein Teil der Gemeinschaft ist.

5.2 Gestaltung der Räume / Identifikation / Verantwortlichkeiten für Raumpflege und organisatorische Aufgaben

Da sich die Lehrkraft und Schüler_innen täglich im Klassenraum aufhalten wird eine wichtige Identifikation mit dem Raum hergestellt. Am Beispiel der Hortkinder wird sichtbar, was geschieht, wenn sich Konstituierungsprozesse (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S. 103) durch äußere Umstände ändern. Der Schulraumgestaltung kommt eine wesentliche Rolle bei der Festlegung von Konstituierungsprozessen zu, denn diese führt zu Geltungsprozessen und gibt Handlungsstrukturen vor, welche letztlich institutionalisiert werden (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S.105).

Aufzeichnungen über den Klassenraum der vierten Klasse zeichnen folgendes Bild:

„Im Klassenzimmer sind Zeichnungen von den Schüler_innen aufgehängt. Sieben verschiedene Motive von jedem Kind hängen an den Wänden. In der Klasse gibt es außerdem Brettspiele, eine eigene Bibliothek, Lego, Stofftiere und am Tisch der Lehrerin stehen gelbe Tulpen. Der Klassenraum sieht sehr gepflegt aus.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.1)

Die autoethnografischen Aufzeichnungen zeigen folgende Einschätzung:

„Die Atmosphäre in der Klasse wirkt auf mich sehr harmonisch. Alle Schüler_innen scheinen sich mit dem Raum zu identifizieren. Sie halten alle unaufgefordert die Klasse sauber. Da der Klassenraum mit persönlichen Zeichnungen jede_r Schüler_in geschmückt ist, hat auch jede_r Schüler_in zu diesem schönen Klima beigetragen. Alles ist bunt und auch ich fühle mich sehr wohl.“ (Tagebuch, 13.März, S.1)

Die Identifikation und das Konstituieren von Plätzen geht als folgendem Beispiel hervor:

„Constantin und Karl sitzen im hinteren Bereich des Klassenzimmers beim Heizkörper und nennen diesen Platz «Sauna». Katharina und Franz regen sich auf, dass die Beiden den Platz immer besetzen.“ (Beobachtungsprotokoll, 14.März, S.4)

„Constantin und Karl gehen in die Sauna. Sie rufen Daniel zu sich und sagen er soll sich dazu setzen. Die drei raufen um Stofftiere. Lukas meint: «Das ist keine Sauna!»“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.2)

Diesen individuell konstruierten Raum haben sich Constantin und Karl geschaffen, um sich zurückzuziehen. Ein unbesetzter Tisch steht vor der Sitzecke mit dem Heizkörper, welchen sie voll aufgedreht haben. Der Tisch bietet einen guten Sichtschutz. Constantin und Karl entscheiden, wer eingeladen wird, diesen Raum zu betreten. Manche Schüler_innen beschwerten sich zwar über das in Beschlag nehmen der Ecke, von den meisten wird es aber hingenommen.

Insgesamt kümmerten sich alle Schüler_innen um ein sauberes Klassenzimmer. Nach Bastelarbeiten, als viele Papierschnipsel am Boden der Klasse lagen, kehrten Berta und Julia freiwillig die Klasse.

„Nach den Bastelarbeiten kehren Julia und Berta die gesamten Papierschnipsel mit einem Handbesen auf.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.7)

„Es scheint, als wären die Beiden gewohnt diese Tätigkeit zu tun, ohne dafür von den anderen Dankbarkeit zu erwarten.“ (Tagebuch, 13. März, S.7)

Zu diesen Ansichten kam ich, da kein_e Schüler_in auf das Säubern ihres Platzes reagierte. Das Berta öfter solche Putztätigkeiten macht, nehme ich an, da sie auch immer wieder die Tafel unaufgefordert löschte (vgl., Beobachtungsprotokoll, 15. März, S. 6). Daher scheint, dass zwar kein Klassenmitglied willentlich die Klasse verschmutzt, diese Schülerin aber die Verantwortung für die Raumpflege für das Gemeinwohl übernimmt. Andere organisatorischen Aufgaben, wie das Austeilen der Hefte werden von der Lehrerin zugeteilt. Es wurde sechzehnmal beobachtet, dass eine Schülerin und zehnmal, dass ein Schüler Hefte nach Aufforderung der Lehrerin austeilte.

Der Gesichtspunkt der Aufgabenverteilung in Bezug auf Organisation und Raumpflege ist geschlechtsbezogen. Das Verantwortungsgefühl von Berta und auch Julia in Bezug auf Raumpflege, weist auf eine traditionell konservative Pflichterfüllung der Frau, welche dafür keine Entlohnung bekommt und auch nicht verlangt. Die Zuweisung der Lehrerin der Zuständigkeit für organisatorische Aufgaben ist ebenso geschlechtsspezifisch. Zwar werden auch Schüler für diese Aufgaben eingeteilt, Schülerinnen aber deutlich öfter. Der Grund liegt wahrscheinlich in folgender Aussage, welche die Lehrerin mir gegenüber äußerte:

„Die Lehrerin kommt zu mir und sagt: «Mädchen erfüllen die Aufgaben viel schneller. Egal wie schlau der Junge ist.»“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S. 4)

Die Aussage ist essentialistisch und legt die Ursache der geschlechtsbezogenen Zuweisung von Aufgaben nahe. Ob es sich um eine Ungleichheitsbehandlung in Rückgriff auf Geschlechtlichkeit handelt, würde ich nicht sagen, denn es wird keine Geschlechterhierarchie gebildet, welche entsteht, wenn gleiches Verhalten unterschiedlich bewertet wird. Es wird in diesem Fall das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen wertgeschätzt und das unaufmerksame Verhalten der Schüler kritisiert, was ich auf Schul-unangemessenes Verhalten und nicht auf Sanktion aufgrund des Geschlechtes zurückführen würde. Die Aussage gibt den Erfahrungshorizont der Lehrerin wieder, was essentialistisch-konstruierend, aber nicht diskriminierend ist.

5.3 Sitzordnung

Die Sitzordnung ist ausschlaggebend bei der Konstruktion von Räumen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S. 103). Die Raum-konstituierenden Momente müssen immer wieder, im Falle der vierten Klasse wöchentlich, explizit verhandelt werden. Am dreizehnten März herrschte noch bis 11:45 Uhr die alte Sitzordnung, welche von der Lehrerin bestimmt wurde. Dabei wurden von der Lehrerin ein teilweise geschlechtshomogener Bereich der Ordnung geschaffen. Die Sitzordnung sah folgend aus³⁷:

Lehrerin		
Constantin / Jürgen	Julia / Dora	Berta / Bernhard
Emil / Lukas	Claudia / Gerhard	Karl / Ida
Daniel / Herbert	Ingo / Elisabeth	Franziska / Anton
	Katharina / Hermine	Franz /
	Gerda / Mario	

³⁷ Um eine bessere Übersicht über die Geschlechtszuordnung in Raum zu bekommen, sind die Schülerinnen markiert.

Auffallende hierbei ist die linke Reihe, die nur aus Schülern besteht. Die anderen Reihen sind nicht homogen. Insgesamt haben 12 Schüler_innen eine binär geschlechtliche Sitznachbar_in. Die geschlechtsbinäre Anordnung hat den Grund eine ruhigere Atmosphäre zu schaffen. Das zeigt sich durch folgende Aufzeichnung:

„Die Lehrerin sagt zu Claudia: «Claudia seit wann reden wir so viel? Seit wir neben Gerda sitzen? Werden wir wieder Bub – Mädchen setzen?»“ (Beobachtungsprotokoll, 15.März, S.1)

Hier wird eine binär geschlechtliche Sitzordnung als Strafe angedroht und somit negativ codiert.

„Es soll die neue Sitzordnung bestimmt werden. Die Lehrerin bittet alle Schüler_innen nach vorne. Dann bestimmt sie, dass sich Julia und Berta in die erste Reihe setzen sollen. Die anderen Schüler_innen dürfen aufzeigen und beim Aufrufen ihren Sitznachbar_innenwunsch äußern. Katharina wählt Franz. Lukas wählt Franziska. Karl wählt Constantin. Die Lehrerin sagt: «Dann muss ich mich mit dir und Constantin ärgern!». Kurz darauf willigt sie doch ein. Als die Sitzordnung beschlossen ist, sagt die Lehrerin: «Ich bin gespannt, ob manche Konstellationen nur eine Stunde oder die ganze Woche halten werden.»“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.7)

Lehrerin		
Ingo / Jürgen	Julia /	Berta / Anna
Emil / Daniel	Herbert / Gerhard	Dora / Ida
Franz / Katharina	Hermine / Elisabeth	Mario / Anton
Lukas / Franziska	Karl / Constantin	Bernhard /
	Gerda / Claudia	

Die neue Sitzordnung wird zwar mit der Lehrerin verhandelt, die Schüler_innen entscheiden aber trotzdem relativ frei bei wem sie diese Woche sitzen wollen. Die meisten Schüler_innen wählten keine binär geschlechtliche_n Sitznachbar_in. Es gab nur vier binär geschlechtlich sitzende Schüler_innen. Die neue Sitzordnung wirkt trotzdem weniger geschlechtshomogen als die alte, da sich die Anordnung der Reihen fast immer von einem männlichen auf ein weibliches Sitznachbar_innenpaar ergeben. Es zeigt sich auch in den Beobachtungen das viele Interaktionen zwischen Schüler_innen die in verschiedenen Bankreihen sitzen, stattfinden.

5.4 Interaktion zur Herstellung der Geschlechtergrenze / Körperkontakt / Rituelle Kämpfe

Es wurden viele Interaktionen beobachtet in denen die Schüler_innen zeigten, dass keine Geschlechtergrenze gezogen wird. Sie interagierten zum größten Teil geschlechts-unabhängig.

„Mario erzählt Dora etwas über ein Tablet und über ein Computerspiel. Dora scheint sehr interessiert zu sein. Sie sagt nichts, sondern nickt und lächelt nur.“ (Beobachtungsprotokoll, 14. März, S.4)

„Ingo flüstert Elisabeth immer wieder etwas ins Ohr. Sie sitzen sehr nahe bei einander und berühren sich oft mit den Armen.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S. 4)

„Berta und Bernhard spielen mit einem Hüpfball.“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.1)

„Franz schenkt Katharina ein A4 Blatt mit selbst gezeichneten Smilies, z. B. mit Sonnenbrille und Zigarette und Zeichen, wie «Lol».“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S. 6-7)

Im Werkunterricht zeigte sich, dass die Schüler_innen keine stereotypischen Bilder von „weiblichen“ handwerklichen Arbeiten konstruieren. Prinzipiell war es den Schüler_innen frei gestellt an welchem Werkstück sie arbeiten wollten. Constantin und Karl arbeiteten an einem sehr schweren Stück, bei dem die Häkel-Technik pro Masche vier Arbeitsschritte erforderte. Sie bemühten sich sehr dies zu erlernen.

„Karl und Constantin häkeln. Claudia strickt. Jürgen, Ida und Emil weben einen kleinen Teppich. Franz, Anna und Elisabeth machen den Filzhasen. Alle Schüler_innen sind sehr konzentriert beim Arbeiten. Es ist sehr still.“ (Beobachtungsprotokoll, 16. März, S.4)

Am letzten Tag versuchte ich rückblickende beim Betrachten der Kinder festzuhalten, ob Interaktionen zwischen Geschlechtern stattgefunden haben.

„Dora und Jürgen kommunizieren selten mit anderen. Wenn sie es tun, ist es Geschlechts unabhängig. Anna ist die Einzige die nicht mit Buben kommuniziert. Vielleicht liegt es auch daran, dass sie lange nicht in der Schule war. Emil habe ich nicht dabei beobachtet mit Mädchen zu kommunizieren. Insgesamt scheint die Klasse keine Geschlechtergrenzen zu ziehen.“ (Tagebuch, 17. März, S. 1)

Es wurden zudem viele Interaktionen beobachtet, in denen es um das Herstellen von Körperkontakt geht. Bei einem Teil dieser Interaktionen wurde ein Körperkontakt der Art spielerischer Auseinandersetzungen aufgezeichnet. Dieser ist dem Bereich der Herstellung von körperlicher Nähe und symbolischer Auseinandersetzungen zuzuordnen. (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S. 160)

„Constantin und Daniel stoßen mit den Oberkörpern zusammen.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.8)

„Es scheint wie eine Verbrüderung.“ (Tagebuch, 13. März, S.8)

„Berta beginnt Constantin zu schlagen. Nach kurzer Zeit löst es sich wieder auf. Beide lächeln dabei.“ (Beobachtungsprotokoll, 10.März, S.3)

Die Anmerkung zur Einschätzung der Situation direkt nach der Interaktion, bewertet den Körperkontakt zwischen Daniel und Constantin als symbolische Verbrüderung. Auch die Interaktion zwischen Berta und Constantin ist trotz aggressivem Gehalt, als freundschaftlich codiert.

Rein symbolisch könnten die Kampf-Simulationen, die manche Schüler immer wieder ausgetragen haben, gesehen werden.

„Constantin und Daniel, die zwei Reihen hinter einander sitzen, inszenieren mit ihren Händen einen Kampf mit Waffen.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.2)

„Es ist Pause. Ingo und Bernhard unterhalten sich in einem sehr leisen Ton und gehen im hinteren Bereich des Klassenzimmers hin und her. Ingo erzählt Bernhard vermutlich von einem Kampf. Ich verstehe den Namen «Klitschko». Immer wieder imitiert er, dass er Bernhard einen Schlag verpasst. Bernhard lacht dabei.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.3)

In diesen Situationen berühren sich die Schüler nicht direkt, sie täuschen es aber vor. Sie inszenieren sich zu verletzen, ohne es jedoch böswillig oder aggressiv zu meinen. Es ist auch eine Art symbolisch spielerische „Verbrüderung“.

Es konnte auch ein Fall beobachtet werden, als ein bevorstehender Körperkontakt zu einer Abgrenzung geführt hat:

„Franz redet mit Katharina. Die Lehrerin weist an, dass er sich zu Julia in die erste Reihe setzen muss. Dazu sagt sie: «Und der nächste Schritt ist dann die Kanzlei!» Julia rollt nun ihren Stuhl bis zu Waschbecken, wo sie sich setzt. Die Lehrerin sagt: «Würdest du bitte hier sitzen?» Sie deutet neben den Platz von Franz. Julia gibt nach, stellt ihre Schultasche in die Mitte des Tisches und setzt sich ganz an den Rand. So haben die Beiden weder Körper- noch Blickkontakt.“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.7)

Diese Situation hat eine aggressive Auseinandersetzung gefordert. Noch bevor es zu einem Körper- oder Blickkontakt kommen hätte können, reagierte Julia sehr aggressiv und abstoßend und zog sich zurück, um dieser Situation zu entgehen. Diese Interaktion hängt stark mit einer Solidaritätsbeziehung zusammen. Wenn keine Solidarität zwischen den Schüler_innen besteht, ist die Nähe oder der Körperkontakt undenkbar.

Bei dem anderen Teil der beobachteten Interaktionen, in denen Körperkontakt entstand, ist der freundschaftliche Charakter klar erkennbar und zielt auf die Herstellung von Nähe ab. Beispiele dazu wären:

„Ingo umarmt Gerhard.“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.7)

„Die Pause ist vorbei. Ingo streichelt Elisabeth über den Rücken.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.5)

„Claudia bindet Doras Haare zusammen.“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.6)

„Constantin wirft Stofftiere auf Julia. Beide lachen. Berta nimmt Constantin die Stofftiere weg und sagt: «Du sollst nicht mit Stofftieren werfen.»“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.6)

„Constantin und Ingo haben sehr oft Körperkontakt. Constantin hält Ingos Fuß fest.“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.5)

Interessant an der letzten Beobachtung ist, dass Körperkontakte zwischen Ingo und Constantin nur im Turnunterricht stattfanden. Im Klassenraum interagierten sie nicht miteinander. Sie solidarisieren sich aufgrund ihrer Unsportlichkeit und äußern dies mit dem Körperkontakt. Eine weitere Solidarisierung geschieht im Zusammenhang mit der Interaktion zwischen Julia und Constantin. Constantin bewirft Julia im Spiel. Berta kann es nicht einschätzen, ob es sich um ein Spiel handelt und solidarisiert sich mit Julia, indem sie das Spiel abbricht.

5.5 Solidarisierung/ Verrat / Konkurrenz / Streber_in / Ausgrenzung

Wie durch das Thema Körperkontakt gezeigt wurde, spielt die Solidarisierung eine zentrale Rolle in vielen Interaktionen. Die Analyse zeigt, dass sich gleich viele homogene Paare von Schülerinnen und Schülern miteinander solidarisiert haben. Doppelt so viele Solidarisierungen gab es unter heterogenen Paaren von Schülerinnen und Schülern. Einige Beispiele wären:

„Katharina hilft Franz beim Rechnen. Sie erklärt ihm die Aufgabe.“ (Beobachtungsprotokoll, 14. März, S. 5)

„Es ist Pause und die Schüler_innen Anton, Daniel und Franziska schreiben noch an ihrem Test. Anton redet mit Ida die ihm wahrscheinlich Antworten verrät.“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.5)

„Claudia teilt allen Schüler_innen Salami aus.“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.6)

„Gerhard spielt mit seiner Stoffente und sieht dabei Julia an. Er simuliert, dass die Ente lesen würde und lächelt dabei Julia zu. Julia sagt zuerst, «hey» lächelt dann aber auch und sagt, «jetzt nicht!»“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.11)

„Es war eine sehr freundschaftliche Geste von Gerhard. Es hat auf mich gewirkt, als wollte Gerhard Julia trösten, nach all diesen ganzen Auseinandersetzungen mit Franz.“ (Tagebuch, 17. März, S.11)

Es wurde auch beobachtet, dass Solidaritätsgemeinschaften auf Grund von spezifischem Wissen bestehen. Eine Gruppe beispielsweise findet sich immer wieder zusammen, um über Harry Potter zu sprechen. Diese Schüler_innen haben mehrere Teile des Sammelbandes gelesen. Schüler_innen die

nicht über dieses Wissen verfügen, werden ausgeschlossen und können nicht an der Interaktion teilhaben, weil sie ignoriert werden.

„Gerhard, Lukas, Herbert, Jürgen, Elisabeth, Dora und Hermine stehen im Kreis und sprechen über Harry Potter. Elisabeth inszeniert die Spielfigur Hermine und macht Szenen nach.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.3)

„Gerda, Hermine, Gerhard, Ingo, Dora und Elisabeth sprechen wieder über Harry Potter. Diesmal inszeniert Gerhard, Szenen aus dem Buch. Julia kommt dazu und klatscht. Sie wird ignoriert.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.6)

Es kommen auch Themen vor, durch die Grenzen gezogen oder Solidaritäten gebrochen werden, wie durch die Konkurrenz. In der vierten Klasse Volksschule wurden nur zwei Situationen beobachtet in den Schüler_innen ein konkurrierendes Verhalten gezeigt haben.

„Daniel sagt zu Karl: «Ich bin älter als du». Karl reagiert nicht.“ (Beobachtungsprotokoll, 10. März, S.2)

„Karl und Daniel haben nicht aufgepasst und führen die nächste Übung falsch aus. Franz der als Nächstes dran ist, macht denselben Fehler. Constantin schreit laut: «Nein!» Katharina, Claudia und Franziska zeigen die Übungen von sich aus richtig vor.“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.5)

Einmal konkurriert Daniel mit Karl, um ihm klar zu machen, dass er der Ältere ist. Das andere Mal geht es um ein Konkurrenzverhalten zwischen Schülerinnen und Schülern. Der Konkurrenzkampf zwischen Daniel und Karl bietet Anlass eines symbolischen Kampfes, indem Ansehen und Status verhandelt werden. Gegenüber dem, entsolidarisierten sich die Schüler_innen mit den Schülern, um sich in die vorteilhafte Position, der Gunst der Lehrerin zu bringen, welche die Leistungsbeurteilung bestimmt. (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S.201)

Ein anderer Moment der Entsolidarisierung lässt sich unter dem Verrat zusammenfassen. Auch unter diesem Aspekt scheint das Geschlechterverhältnis unter den Verratenden ausgewogen zu sein.

„Daniel sagt leise: «Schreib endlich». Die Lehrerin fragt: «Wer ist das wieder?». Herbert und Emil zeigen auf Daniel.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.4)

„Die Hortbetreuerin kommt in die Klasse und sagt: «Die drehen den Heizkörper immer ganz auf.» Sie dreht ihn zurück. Franziska sagt: «Das ist Karl. Er sagt immer, dass es eine Sauna ist!»“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.8)

Beide Situationen des Verrates wirken grundlos. Es gab auch keine Sanktionierungen für die Verratenen und die Verratenden. Wie ich in der Gedankenskizze auch formuliert habe.

„Die Beiden verraten Daniel ungeniert. Vielleicht weil sie wussten, dass es keine Konsequenzen haben wird.“ (Tagebuch, 13. März, S.4)

„Franziska verrät Karl, der darauf nicht angesprochen wird.“ (Tagebuch, 17. März, S.8)

Ein weiteres Verhalten, durch welches Ausgrenzungen geschehen könnten, nämlich dass der Streber_in wurde in der vierten Klasse nicht beobachtet. Als Streber_in gilt eine Schüler_in, wenn sie im Verdacht steht, sich an die Lehrkraft anzubiedern und sich dadurch als „Klassenverräter_in“ entpuppt. Auf dieses Verhalten würden die Mitschüler_innen mit Sanktionen erwidern. Es wurde beobachtet, dass Lukas 37 Minuten lang drei Divisionen löst und dabei mehrmals zur Lehrerin geht, um die Ergebnisse zu prüfen. Die anderen Schüler_innen haben die Aufgabe längst erledigt. Lukas rechnet trotz Frust weiter und wird, als er es geschafft hat von der Lehrerin gelobt.

„Lukas hat die drei Divisionen bis jetzt gerechnet. Die Lehrerin gratuliert ihm, da er sie richtig gerechnet hat.“ (Beobachtungsprotokoll, 14. März, S.5)

Dieses Verhalten hätte von den Schüler_innen als Strebsamkeit oder als der Lehrerin gegenüber anbietend interpretiert werden können. Da dies nicht der Fall war und die Schüler_innen nicht darauf reagierten, scheint dieses Thema in der Klasse nicht problematisiert zu werden.

Ausgrenzungen wurden dennoch häufig beobachtet, wobei in den meisten Fällen die Schülerin Julia involviert war. Schüler wie Lukas und Franz, grenzen Julia aus, wie auch Julia diese Beiden. Julia ist die einzig schwarze Schüler_in in der Klasse.

„Lukas ruft zur Lehrerin, dass ihm Julia Grimassen schneidet. Die Lehrerin reagiert genervt und wimmelt ab. Lukas ruft: «Ich habe Zeugen!»“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.9)

„Am Weg in den Turnsaal, der im Keller des Schulgebäudes ist, hält Franziska allen Kindern die Tür auf. Die nächste Tür hält Lukas auf. Plötzlich sagt er: «Ich bin doch kein Seuchenkind». Er wiederholt es ein paar Mal. Eine Schüler_in sagt: «Julia hat es zu ihm gesagt.»“ (Beobachtungsprotokoll, 14. März, S.3)

„Lukas singt: «Wer fliegt nach Afrika? Julia!». Er fügt hinzu: «Ich hoffe, sie fliegt übers Bermuda-Dreieck und stürzt ab.»“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.1)

An diesen Beispielen wird ersichtlich, dass die Ausgrenzung zwischen den Beiden gegenseitig besteht. Ob das letzte Beispiel Hinweis auf eine Diskriminierung aufgrund von *Race* bedeutet, kann ohne weitere Untersuchung nicht beantwortet werden. Durch die Wortwahl von Lukas „fliegt nach Afrika“, erscheint eine Diskriminierung auf Grund von *Race* sehr naheliegend. Auch Schülerinnen schließen Julia aus:

„Es ist Pause. Julia bittet abwechselnd Gerda und Hermine um ein Stück Reiswaffel. Beide sagen: «Nein». Daraufhin macht Julia ein Spiel aus der Situation, indem sie die Beiden immer wieder nach der Waffel fragt. Katharina geht zu Julia und versucht Julia zum Aufhören zu bewegen. Julia hält Katharina am Arm fest. Diese schreit: «liihhh» und schüttelt sich. Katharina läuft weg und Julia verfolgt sie. Die Lehrerin ermahnt Julia und fordert sie auf an ihren Platz zu gehen. Immer wieder steht Julia lachend auf, um zu Katharina zu gehen und sie zu berühren. Katharina scheint angewidert zu sein und sagt: «Die Lehrerin hat gesagt, du sollst auf deinen Platz gehen!».“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.4-5)

Hier wird Julia zuerst von Gerda und Hermine in einer eher spielerischen Form ausgegrenzt. Katharina mischt sich ein und schließt sie aus, indem sie die Sanktion des Nährungsverbotes ausspricht. Als Julia Katharina immer wieder berührt, fühlt sich Katharina von dem Äußeren Julias angeekelt. Diese Abneigung könnte auf eine Diskriminierung aufgrund von *Race* hindeuten, da sie auf ihr Äußeres abzielt. Außerdem scheint es, dass Julia Katharinas Schönheitsbild nicht entspricht, was eine Mehrfachdiskriminierung auf Grund von *Race* und *Gender* entspräche. Dies ist auch dieser Beobachtung zu entnehmen:

„Julia stopft sich Wollfäden in den Mund. Diese Aktion ist an die Schüler_innen in der Reihe hinter ihr gerichtet, welche sie aber nicht beachten. Sie macht nun lautere «Jam. Jam» Geräusche. Katharina bemerkt ihr Verhalten und ruft: «Julia hör damit auf! Das ist unappetitlich!»“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.6)

Julia, die Aufmerksamkeit von Gerhard und Herbert haben möchte, welche sie aber ignorieren, wird von Katharina während des Unterrichtes verraten, unappetitliche Dinge zu tun. Diese Reaktion liefert den Hinweis, dass Katharina ihr Verhalten nicht angemessen und vielleicht auch nicht dem Weiblichkeitsideal entsprechend hält. In einem Tagebucheintrag, den ich während der Analyse schrieb, um mein Vorgehen nachvollziehbar zu machen, hielt ich fest:

„Da Julia klar in einer Außenseiter_inposition ist, möchte ich diese Situation untersuchen. Die Untersuchungen müssten sich auf Diskriminierung aufgrund von *Race* beziehen. Da eher indirekte Diskriminierung in Hinsicht auf Gender oder *Race* ausgesprochen wurde, werde ich bei den Malprojekten ein Augenmerk darauflegen, um mehr darüber in Kenntnis zu bringen.“ (Tagebuch, 21. März, S.1)

5.6 *Doing Gender / Doing Adulthood / Aushandeln von Weiblichkeit und Männlichkeit*

In Bezug auf Weiblichkeit scheint ein traditionelles Bild die Schülerinnen zu prägen. Es gibt die Beobachtungen, als Franziska und Anna, Glitzer und Ketten befürworten, fast alle Schüler_innen tragen langes Haar oder Katharina zeigt ihre Vorliebe für Tiere. Dennoch wirkt der Kleidungsstil der Mädchen eher neutral. Keine ist auffallend z.B eintönig rosa gekleidet und alle haben Hosen getragen.

„Alle Mädchen haben lange Haare. Nur Julia hat eine Länge bis zum Kinn. Alle Buben haben kurze Haare.“ (Beobachtungsprotokoll, 13.März, S.1)

„Mir erscheint das Erscheinungsbild von Mädchen und Buben sehr stereotypisch zu sein. Keine Schüler_in fällt durch individuellen Schmuck, Kleidung, Frisur oder ähnliches auf. Katharina wirkt als einziges Mädchen etwas älter, bzw vorpubertär.“ (Tagebuch, 13. März, S.1)

Die langen Haare der Schülerinnen in der Klasse sind ein sichtbarer geschlechtlicher Unterscheidungspunkt zwischen Schülerinnen und Schülern. Dennoch werden keine Inszenierungen, wie das Hochstecken der Haare, ihr Verändern und Hantieren mit den Haaren erprobt, was zeigt, dass

die Schülerinnen mit den Haaren keine Aufmerksamkeit generieren und damit auch keine Vergewisserung der Gemeinsamkeit und somit Abgrenzung von den Schülern herstellen wollen. Es gibt somit eine Solidarisierung, aber keine aktive Ausgrenzung, aufgrund der Haarlänge beziehungsweise dem äußeren Erscheinungsbild. Auch befreundete Gruppen haben keinen gemeinsamen Kleidungsstil (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S.120).

„Auf Katharinas Pullover ist ein Hundemotiv abgedruckt. Während die Schüler_innen Hefte aus ihrer Schultasche packen, nutzt Katharina die Gelegenheit, um sich nach hinten zu drehen und Gerda zu fragen, ob sie Hunde mag. Gerda reagiert fast gar nicht. Katharina fragt erneut und imitiert mit der Hand eine Pfote und knurrt dabei. Gerda sagt schüchtern: «Ja».“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.2)

„Franziska erzählt Anna, dass sie sich gestern und vorgestern Glitzer ins Haar getan hat. Und fragt sie, ob sie es noch sieht. Anna sagt: «Toll» und zeigt ihr ihre Halskette und ihr Armband.“ (Beobachtungsprotokoll, 14. März, S.4)

Traditionelle Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen treten auch zum Vorschein, als die Lehrerin fragt, wofür wir Strom brauchen:

„Die Lehrerin fragt: «Wo brauchen wir überall Strom?». Katharina antwortet: «Meine Mutter macht in der Früh Kaffee. Sie hat auch einen Wasserkocher und eine Waschmaschine.» Jürgen sagt: «Für den Fernseher». Mario: «Spielkonsole». Gerda: «Herd, zum Kochen». Anton: «Nintendo». Franziska: «Computer». Ingo: «Kühlschrank». Berhard: «Heizung». Anton: «elekro Autos». Gerda: «Mixer». Katharina: «Keyboard». Anton: «elektrischer Rollstuhl».“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.2)

Die Schüler_innen antworten mit Geräten aus dem Haushalt und die Schüler mit Geräten zur Unterhaltung, was auf ein traditionelles Frauenbild hinweist. Auch folgende geschlechtsspezifische Inszenierung trägt zum Anschein bei, dass die Schüler_innen ein traditionelles Verständnis von Geschlechterverhältnissen haben:

„Herbert, Gerhard, Elisabeth, Hermine und Ingo stehen zusammen. Jakob R. hält eine Stofftiere Ente hoch, welche zu Elisabeth sagt: «Willst du mich heiraten? Die Eheringe sind ausgesucht und der Papst ist auch bereit.» Elisabeth kommt zu mir und sagt: «Retten Sie mich?» Sie geht zurück zum Platz. Nun hat Gerhard die Ente und wiederholt die Frage.“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.5)

„Elisabeth ist dieses Spiel unangenehm. Herbert, Gerhard und Ingo finden es lustig.“ (Tagebuch, 17. März, S.5)

Interessant scheint, dass die Schülerin diese Inszenierung nicht als Spiel sieht, sondern es als Unannehmlichkeit wahrnimmt. Die Schüler dagegen machen es aufgrund einer Belustigung oder Unterhaltung. Sie sehen es als Spiel und nicht als Realität.

Es gibt aber auch Abgrenzungen von traditionellen Vorstellungen:

„Ida hat ein rosa T-Shirt an. Bernhard sagt zu Ida: «Du siehst aus wie ein rosa Werwolf!» Ida zeigt sich beleidigt und sagt: «Ich mag kein rosa!»“ (Beobachtungsprotokoll, 16. März, S.1-2)

„Obwohl Ida ein rosa T-Shirt anhat, fühlt sie sich angegriffen, wenn Bernhard es anspricht und will sich davon abgrenzen. Die Zuschreibung «Werwolf» stört sie nicht. Ida ist größer und kräftiger als die Jungen in der Klasse. Sie nimmt es wahrscheinlich dadurch positiv auf.“ (Tagebuch, 16. März, S.1-2)

Die letzte Beobachtung zeigt, dass sich Ida von dem „stereotypischen rosa Mädchen-Bild“ abgrenzt. Die Anmerkung rosa gekleidet zu sein und somit weiblich konnotiert, nimmt sie als Beleidigung an, wogegen stark wie ein Werwolf auszusehen, also männlich konnotiert, ihr gefällt.

Auffallender bei den Beobachtungen war es, dass alle Interaktionen in Bezug auf *Doing Adulthood* von Schülerinnen initiiert wurden. Das legt den Schluss nahe, dass die Schüler_innen dieser Klasse ihr *Doing Gender* durch ein *Doing Adulthood* konstruieren. Durch ein immer wieder hergestelltes Bild der Schüler_innen, vernünftig, erwachsen und zielstrebig zu sein, werden essentialistische Vorstellungen ihres *Genders* hergestellt. Das zeigt auch der Verweis der Kategorie „Raum“, als die Lehrerin, die Aufgabenerfüllung der Mädchen als schneller betitelt als die der Buben. Die Lehrerin entnahm die Annahme aus ihrem Erfahrungsschatz und nicht aufgrund einer diskriminierenden Haltung.

„Katharina inszeniert ein Interview mit Ingo. Dabei ist sie die Interviewerin und Ingo der Interviewte. Sie fragt nach der Lieblingsfarbe und symbolisiert mit ihrer Faust, die sie Ingo vor den Mund hält, ein Mikrofon. Ingo antwortet nur zaghaft. Inhaltlich verstand ich seine Antwort nicht, da es an der Straßenbahnstation laut war. Mehrere Kinder stehen um die Beiden herum und hören zu. Elisabeth inszeniert eine Pauseneinschaltung und hält ihre Faust vor ihren Mund, um zu erzählen, welches Fernsehprogramm in Zukunft laufen wird. Dabei zählt sie einige Filme auf. Dann übernimmt Katharina das Wort. Sie sagt: „Das Interview geht weiter. Ingo wo arbeiten Sie?“ Ingo sagt etwas verdutzt: «Nirgends.» Die Intervention wird durch die anrollende Straßenbahn unterbrochen.“ (Beobachtungsprotokoll, 10. März, S.3)

Hier inszeniert Katharina, einen Beruf auszuüben, der viel Verantwortung mit sich bringt. Am Ende stellt sie ihrem unsicheren Mitschüler die Frage, welchen Beruf er hat. Ingo für den ein berufliches Selbstbild keinen Wert darstellt, weiß auch keine Antwort. Mit der Äußerung „nirgends“ begibt er sich aus der Inszenierung und drückt damit aus, dass er noch ein Kind ist.

„Katharina sagt zu Gerda: «Gerda, weißt du, wie schlimm das ist. Ich habe mein Sachunterrichtsheft Zuhause vergessen, weil ich gelernt habe.» Gerda sagt nichts Hörbares dazu.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.5)

„Ich denke, dass Katharina wegen dem vergessenen Heft nicht schlampig oder verantwortungslos wirken wollte und sich deshalb ohne Angriff gerechtfertigt hat.“ (Tagebuch, 13. März, S.5)

Auch diese Interaktion zeigt, dass das Selbstbild von dem Konstrukt des Erwachsen-wirkens abhängt. Dieses Konstrukt, welches auch mit ihrem *Gender* in Verbindung steht, muss immer wieder erzeugt und deshalb auch vor ihren Mitschülerinnen rechtfertigt werden.

„Franziska trägt ein T-Shirt mit einem Kunstspringerin-Motiv. Sie zeigt es mir ganz stolz und erzählt, dass sie am Wochenende beim Bundesmeisterschaftsturnier mitgemacht hat. Sie wurde vierte.“ (Beobachtungsprotokoll, 14.März, S.1)

„Sie ist sehr stolz auf ihrer Leistung und möchte es mir unbedingt mitteilen. Ich nehme an, dass sie das T-Shirt meinetwegen angezogen hat, weil sie niemanden außer mich darauf aufmerksam gemacht hat.“ (Tagebuch, 14. März, S.1)

Das Kunstspringen ist für Franziska eine Art berufliche Tätigkeit, die viel Disziplin und Verantwortung gegenüber dem Verein mit sich bringt. Sie erzählte mir, dass sie fünfmal die Woche jeweils dreieinhalb Stunden trainiert. Diese Verantwortung möchte sie mir auch präsentieren, indem sie mir die T-Shirts zeigt.

Ein Beispiel für die Wertigkeit gegenüber „reifem“ Benehmen eines Schülers wäre folgendes:

„Bernhard setzt sich verkehrt auf seinen Stuhl und klemmt sich dabei seine Beine zwischen Lehne und Sitz ein. Claudia ruft: «Setz dich richtig hin!» Die Lehrerin wird darauf aufmerksam und kommt ihm zur Hilfe. Als er wieder normal sitzt, sagt die Lehrerin: «Wenn das in der Vorschule passiert, sage ich okay, aber nicht in einer Vierten.»“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.3)

Claudia stört dieses Benehmen sehr, weil es von der Lehrerin als unreif beschrieben und damit mit dem Konstrukt von Weiblichkeit und Erwachsensein nicht übereinstimmt. Bernhard rechtfertigt sich nicht für sein Verhalten und wird auch von seinen Mitschülern nicht sanktioniert, was zeigt, dass es sein Männlichkeitsbild nicht berührt.

Das Körperliche scheint bei den Schüler_innen zum Konstruieren der Geschlechtlichkeit, im Gegensatz zu den Schülern, weniger beizutragen. Zudem scheint die weibliche Biologie ein Tabu zu sein, wie folgende Interaktion zeigt:

„Ich habe eine hellblaue Jausenbox ausgepackt. Lukas sagt: «Meine Mutter hat auch so eine Box. Weißt du, was sie da rein tut?» Ich sage: «Nein». Lukas sagt: «Ihre Zäpfchen». Dann erklärt er Franziska: «Das brauchen Frauen, wenn sie ihre Periode haben. Wenn sie bluten.» Franziska sagt: «Ich hasse es.» Lukas sagt: «Du hast es ja noch gar nicht. Wie kannst du es dann hassen». Franziska sagt: «Ich hasse es trotzdem.»“ (Beobachtungsprotokoll, 14. März, S.3)

Franziska, die durch ihre Sportart sehr zielstrebig und verantwortungsbewusst wirkt, sowie ihr reifes Verhalten gerne präsentiert, ist die Interaktion über Themen der weiblichen Biologie sehr unangenehm.

Bei den Schülern scheint der Prozess der Konstruktion von *Gender* auf Körperlichkeit abzielen.

„Im Turnunterricht müssen die Schüler_innen an einem Seil hoch klettern. Katharina, Franziska, Gerda, Jürgen und Anton schaffen es bis an die Decke. Daniel, Constantin, Kerl, Franz, Lukas, Ida,

Mario, Elisabeth, Berta und Julia probieren es kaum oder geben den Versuch gleich auf. Die Lehrerin sagt: «Es macht nichts, wenn man es nicht schafft. Keiner darf den anderen deshalb auslachen.» Franz rechtfertigt sich: «Die anderen haben ein einfacheres Seil». In der nächsten Runde werden die Seile getauscht. Karl und Franz klettern jetzt auch bis ganz zur Decke.“ (Beobachtungsprotokoll, 14.März, S.4)

„Es scheint, als wäre die Aussage der Lehrerin für Franz ein Anreiz gewesen in eine Verteidigungshaltung gehen zu müssen. Implizit hat die Lehrerin angesprochen, dass man über Schwächere nicht lachen darf. Weil Franz zuvor nicht geklettert ist, weil er vermutlich keine Lust dazu hatte, musste er sich nun rechtfertigen und zeigen, dass er sowohl bis zur Decke klettern kann.“ (Tagebuch, 14. März, S.4)

Dieses Demonstrieren von Stärke ist ein Zeichen für das Konstruieren von Männlichkeit. Franz geht sofort in eine Rechtfertigungsposition nach der Anmerkung der Lehrerin, um nicht mit dem Begriff „Schwäche“ in Verbindung gesetzt zu werden. Er findet die Ausrede des „leichteren Seils“ und beweist im Anschluss deren Gültigkeit, indem er auf das nächste Seil sehr wohl klettern kann. Damit hat er den Vorwurf, er sei schwach, entkräftet und sein Gender wieder von neuem hergestellt, indem er es mit Stärke konnotiert hat.

„Franz klemmt sich einen mit orangen Plüschstoff behafteten Draht zwischen Mund und Nase und gibt vor einen Bart zu haben. Er sieht selbstbewusst durch das Klassenzimmer, als wolle er sich vergewissern, dass er auch gesehen wird. Dann wirft er den «Bart» zu Karl der es ihm nach tut.“ (Beobachtungsprotokoll, 13. März, S.7)

Männliche körperliche Merkmale, wie der Bart, sind bei Schülern in dem Alter von zehn Jahren nicht vorhanden. Durch das Simulieren einen Bart zu haben, gibt Franz diese Männlichkeit jedoch vor und bekommt auch Zustimmung von seinen Mitschülern, was so viel heißt, dass sie ihm die „Männlichkeit“ zusprechen, also, dass er dem konstruierten *Gender*-Vorstellungen entspricht.

Das männlich konstruierte Bild von *Gender* zielt unter den Schülern auf die Körperlichkeit wie Stärke ab. Diese versuchen sie auch im Konkurrenzkampf mit Schülerinnen unter Beweis zu stellen, um ihr *Gender* zu verhandeln.

„Bei der nächsten Übung sollen die Schüler_innen über zwei Matten hopsen. Dabei sind die Hände auf der Matte und die Füße abwechselnd einmal in der Mitte der Matte und einmal rechts und links von der Matte. Die meisten Schülerinnen machen diese Übung schlampig. (Beim Springen gelangen die Füße nicht über den Mattenrand) Die Lehrerin bittet Elisabeth, Katharina und Gerda es nochmal vorzuzeigen. Sie lobt sie für diese Übung und sagt dann: «Jetzt probieren es die Herren auch so!» Beim nächsten Durchgang haben es alle bemüht durchgeführt.“ (Beobachtungsprotokoll, 15.März, S.5)

Nun spricht die Lehrerin die Jungen direkt für ihre schlechte Leistung an und fordert sie auf so gut wie Mädchen zu sein. Manche sehen diese Aufforderung als Anreiz. Anderen ist es egal. (Tagebuch, 15. März, S.5)

Interessant ist es, dass sich manche Schüler herausgefordert fühlen das *Gender*-Konstrukt der Stärke zu verteidigen und mache nicht. Das zeigt, dass das Verhandeln von Männlichkeit unter den Schülern stattfindet. Die nächsten zwei Beispiele zeigen, wie ein Schüler sich für seine schwache Leistung mit Krankheit rechtfertigt, um sich für das nicht Gerechwerden der Männlichkeitsvorstellung zu entschuldigen, sowie ein Beispiel der Schwäche, indem sie angenommen wird.

„Beim nächsten Spiel stecken sich die Kinder Bänder die sie «Schwänze» nennen in die Hose, sodass noch ein Teil raus hängt. Eine Schüler_in ist die Fänger_in. Als Elisabeth fängt, erwischt sie Lukas Schwanz. Er scheidet somit aus dem Spiel aus. Lukas ruft: «Unfair, ich habe Asthma!» Er legt sich auf die Bank und sagt: «Ich sterbe.»“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.4)

„Lukas und Constantin wurden eingeteilt eine Matte weg zu räumen. Die Matte ist zu schwer für die Beiden und sie fallen um.“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.5-6)

Einerseits ist die Situation für Lukas zu rechtfertigen, wenn er schwächer ist, als seine Mitschülerin, andererseits zeigt er in der Situation mit Constantin keinerlei Rechtfertigungsanreiz, sondern ist eher amüsiert. Das zeigt, dass es noch keine Einigkeit zwischen den Schülern gibt, ob Stärke ein Symbol für ihr *Doing Gender* ist. Gerhard hat einen kindlichen Kleidungsstil, der den Vorstellungen des Bartragens oder der Stärke nicht entspricht. Trotzdem wird er dafür nicht sanktioniert.

„Gerhard, trägt ein langarmiges Shirt mit Motiven von Sträflingen. Es wirkt sehr kindlich.“ (Beobachtungsprotokoll, 17. März, S.3)

5.7 Geschlechtsspezifische Sanktionen

Geschlechtsspezifische Sanktionen würden nur zwischen Schülern oder zwischen Schülerin und Schülern beobachtet.

Daniel zeigt mir sein selbst gebasteltes Spiel «Himmel und Hölle». Er versucht mehrmals es mit Franz zu spielen. Dieser wollte nicht. Dann erklärt Daniel mir: «Es ist wie ein Glücksspiel. Wenn du was aufdeckst was dir gefällt, hast du Glück gehabt.» Man muss dabei eine Zahl wählen. Hinter der Zahl steht ein Spruch oder ein Wort. Daniel hat hinter alle Felder «Barbie» geschrieben. Er zeigt mir noch ein älteres Modell. Hinter diesen Feldern stehen: «Ich spiele gerne Fußball», «Lego Movie», «Batman Film», «Call of Duty», «Barbie», «Hund», «Katze», «Basketball», «Fußball». (Beobachtungsprotokoll, 14.März, S.7)

Er wollte Franz dazu bringen ein Feld zu wählen und damit auszusagen, dass er Barbie mag. Das würde scheinbar dem Männlichkeitsbild widersprechen. Franz scheint es zu ahnen und lehnt ab. Interessant finde ich, dass Daniel es keinen anderen Buben anbietet. (Tagebuch, 14. März, S.7)

Daniel möchte Franz dazu bringen eine der Zahlen zu wählen, damit er sich dazu bekennt, Barbies zu mögen. Diese „Falle“, welche Daniel Franz stellen versucht, würde zu einer Infragestellung des *Genderkonstruktes* führen und Franz geschlechtsspezifisch sanktionieren. Zu einem späteren Zeitpunkt zeigt Daniel seine Bastelarbeit Karl und Constantin, macht ihnen aber kein Angebot zu spielen. Das

bedeutet, dass er sie entweder nicht bloßstellen möchte, „unmännlich“ zu handeln oder die Vereinbarung, dass eine Vorliebe für Babys zu haben, unmännlich ist, wurde zwischen ihnen nie getroffen.

„Franz sagt zu Lukas: «Du hast ur die Putzfrauenstimme!» Lukas streift Franz die Schildkappe vom Kopf und setzt sie sich selbst auf. Er fängt an zu rappen: «Ich bin Franz der Säufer!»“ (Beobachtungsprotokoll, 17.März, S.1)

Franz signalisiert, dass er Lukas Stimme oder Lukas selbst nicht männlich findet. Dann gibt ihm Lukas zu spüren, dass er seine Männlichkeitsvorstellung auch nicht in Ordnung findet. (Tagebuch, 17. März, S.1)

Hier wird Lukas aufgrund des *Genderkonstruktes* sanktioniert, welches Franz hat. Franz kritisiert an Lukas die hohe Stimme, die aber nicht höher ist als seine eigene Stimme. Dadurch macht er klar, dass er gar nicht die Stimmlage kritisiert, sondern Lukas weibliches Verhalten zuschreibt. Da leider die Situation zuvor nicht aufgezeichnet wurde, kann nicht bestimmt werden, welches Handeln Lukas im Vorfeld getätigt hat. Dies würde Aufschluss geben, welches essentialistische Weiblichkeitsbild, Franz konstruiert.

„Franz wurde von der Lehrerin ganz nach hinter gesetzt, weil er geschwätzt hat. Er ruft Daniel und inszeniert, Motorrad zu fahren. Claudia sagt: «Hör auf!» Claudia nahm das Verhalten als kindisch wahr. Sie war sichtlich genervt.“ (Beobachtungsprotokoll, 15. März, S.9)

Dieses Beispiel zeugt von einer Auseinandersetzung zwischen den Geschlechtern, aufgrund ihrer unterschiedlichen *Gender*-Konstruktion. Franz inszeniert für Daniel, Motorrad zu fahren, um seine Zustimmung, dass diese Tätigkeit auch ihm gefalle, abzuholen. Die Zustimmung von Daniel zeigt, dass die Beiden ausgehandelt haben, ob der Motorsport eine essentialistisch männliche Vorliebe ist. Als Claudia das bemerkt, zeigt sie offen, dass ihr diese Tätigkeit und sein unangebrachtes Verhalten nicht gefällt. Die Verneinung und die darauffolgende Sanktion von Claudia ist geschlechtsbezogen, da sie sich gegen das verhandelte *Gender* der Schüler richtet, weil es ihrem konstruierten *Gender* nicht entspricht. Auffallend in diesem Zusammenhang ist auch, dass sich Franz oft vom Unterricht zurückzieht, um dem Kontrollverhalten der Lehrkraft zu entgehen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S.209). Diese Rückzugsstrategie wird oft von Schülerinnen kritisiert, da sie von ihnen als unreif konnotiert wird.

„Die Lehrerin gibt drei Divisionen auf, welche die Kinder selbstständig lösen sollen. Franz erzählt mir, dass ihm langweilig ist. Er sagt: «Ich warte einfach, bis die anderen fertig sind. Dann schreiben sie es auf die Tafel und ich schreibe ab. Dann muss ich jetzt nichts tun.» Während Katharina rechnet, wirft Franz einen Stöpsel auf ihr Heft. Katharina reagiert mit gerümpfter Nase und ruft: «Hey». Sie wirkt genervt. Franz rechnet nicht und packt sein Heft in sein Fach. Die Lehrerin bemerkt es und fragt, ob er überhaupt schon begonnen hat. Er antwortet nicht und holt sein Heft wieder hervor. Daniel sagt: «Ja». Durch einen anderen Schüler wird die Interaktion unterbrochen. Kurz darauf sagt die Lehrerin zu Franz, dass sie die Aufgaben heute noch sehen will.“ (Beobachtungsprotokoll, 14. März, S.5)

In diesem Beispiel will Franz sich den Anordnungen der Lehrerin entziehen und führt die Aufgabe nicht aus. Die Distanz legt ein Dominanzverhalten gegenüber der Lehrkraft fest. Der Grund dafür könnte eine Neuordnung des *Doing Student* (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S.179) sein oder sogar eine Abgrenzung vom weiblich konstruierten *Gender* bedeuten. Als Franz dabei ertappt wird nicht mitzuarbeiten, nimmt ihn Daniel in Schutz. Das zeugt, dass er sein Verhalten goutiert, im Gegensatz zu Katharina. Sie ist genervt vom Verhalten, da es aus ihrer Sicht nicht dem *Doing Gender* entspricht, sondern unreif ist. Franz der in seinem Verhalten eine Dominanz gegenüber der Lehrkraft erzeugt, sieht das nicht so, womit er sich womöglich unbewusst vom weiblich konstruierten *Doing Gender* abgrenzt. Das *Doing Student* des Schülers rückt in den Hintergrund, obwohl es sich negativ auf die Beurteilung der Schulleistung auswirken kann, um sich klar mit seiner Vorstellung vom *Doing Gender* zu positionieren. Auch mit der nächsten Aktion zeigt er, dass er sich mit der Distanz zur Lehrerin, nicht nur dem *Doing Student* verwehrt, sondern auch das weiblich konstruierte *Doing Gender* abwertet:

„Franz hält Katharina, seine, dann ihre eigene Hand vor die Augen, damit sie nicht mehr mitlesen kann. Er liest auch nicht mit. Katharina wirkt genervt und zeigt auf, um als Nächste vorlesen zu dürfen.“ (Beobachtungsprotokoll, 17.März, S.9)

„Dass sie von Franz bewusst vom Mitlesen abgehalten wird, stört sie zwar, nimmt es aber hin und verrät es nicht an die Lehrerin. Stattdessen weicht sie dieser unangenehmen Situation, indem sie durchs Aufzeigen signalisiert weiter lesen zu wollen. Wenn Katharina laut lesen würde, könnte Franz sie nicht stören.“ (Tagebuch, 17. März, S.9)

„Franz liest. Danach inszeniert er für mich, Katharina immer kleiner zu machen. Dazu löst er den Hebel ihres Stuhles, gibt seine Handfläche auf ihren Kopf und drückt sie nach unten.“ (Beobachtungsprotokoll, 17.März, S.9)

„Da Katharina mit ihrem verantwortungsbewussten Verhalten sich «größer» macht als Franz, macht er sie symbolisch durch das Hinunterfahren des Stuhles kleiner.“ (Tagebuch, 17. März, S.9)

Durch das „Verkleinern“ ihrer physischen Gestalt, fühlt Franz sich in seinem Konstrukt bestätigt, weil dieses auf Größe und Stärke basiert. Damit mindert er auch die Wertigkeit und Bedeutung der Konstruktion, welche die Schülerinnen von ihrem *Doing Gender* ausgehandelt haben. Er diskriminiert sie, um seine Vorstellungen von Geschlechtlichkeit zu stärken. Das weist auf patriarchale Vorstellung und Geschlechterhierarchien hin, sowie zeigt dieses Verhalten, dass Franz Geschlechtergrenzen sehr wohl zieht.

5.8 Reflexion der Ergebnisse

Die erste Reflexion bezieht sich auf die Klassenzugehörigkeit, weil dadurch der Grundstein für eine Gemeinschaft und damit gemeinsame Konstruktionen gebildet werden können. Wenn sich die Schüler_innen als Gruppe verstehen, kann das Verhandeln von Normen durch Interaktionen beginnen. Die Geschlossenheit der Gruppe basiert auf institutionalisierten Normierungen, welche Abgrenzungen

bedingt, um Zugehörigkeit zu schaffen. Die Bedingungen der Zugehörigkeit zur Klasse werden nicht durch *Gender, Class, Race, Ethnie* bestimmt, sondern durch institutionalisierte Regelungen. Die Zugehörigkeit zu dieser Klasse bildet den Grundstein für die Entwicklung des *Doing Student*. Ebenso werden durch das Gruppieren Normen und Regeln verhandelt wie jene die sich auf *Gender* beziehen. Die Hortkinder sind in dieser Gemeinschaft rechtlos, da sie auf Grund ihres Fehlseins während der Unterrichtszeit nicht an den Verhandlungen der Konstruktionen von *Doing Student, Doing Gender* oder *Doing Adulthood* teilhaben.

Die nächste Kategorie, die unter Betracht gezogen wurde, war die Räumlichkeit. Hier kommen geschlechtsspezifische Zuschreibungen seitens der Lehrerin vor, welche von ihr durchs beobachtete *Doing Gender* erkannt und durch die Zuordnung von Aufgaben bestärkt und immer wieder reproduziert werden. Berta begrenzt die Pflege nicht nur auf ihren Platz, sondern übernimmt die Verantwortung für die Pflege des gesamten Raumes. Damit identifiziert sie sich mit der gesamten Räumlichkeit. Die Schüler Constantin und Karl nehmen einen Teil der Klasse für sich alleine in Anspruch. Sie identifizieren sich so stark mit der Ecke, welche sie „Sauna“ nennen, dass alle anderen Schüler_innen diese nicht betreten, außer sie werden von den Beiden dazu aufgefordert. Dieses Bild entspricht patriarchalen geschlechtsspezifischen Vorstellungen. Die Schüler beanspruchen einen Teil des Gemeinschaftsbesitzes für sich, um Spaß zu haben. Die Schülerin sorgt und arbeitet für alle Schüler_innen, woraufhin sie keine Ansprüche stellt.

Beim Thema Sitzordnung ist interessant, dass die Schüler_innen in den meisten Fällen gleichgeschlechtliche Sitznachbar_innen wählen. Das insgesamt errichtete Raumgefüge lässt jedoch weiterhin Geltungsprozesse und Handlungsstrukturen zwischen den Geschlechtern zu, da keine geschlechtshomogenen Bereiche entstanden sind.

Es gab viele Interaktionen zwischen den Geschlechtern, welche nicht der Herstellung von Geschlechtergrenzen galten. Die Beobachtung, dass in Interaktionen keine Geschlechtergrenzen hergestellt werden bedeutet aber nicht, dass es notwendigerweise keine Geschlechtergrenze geben kann. Wie die weiteren Untersuchungen gezeigt haben, konstruieren Schülerinnen und Schüler jeweils ihr eigenes Geschlecht, wodurch schon allein der Unterschied und die Geschlechtergrenze entsteht. Dadurch, dass Schülerinnen ihre Weiblichkeit und Schüler ihre Männlichkeit konstruieren, entsteht ein heteronormatives Bild der Geschlechtlichkeit.

Der Ausverhandlungsprozess von Männlichkeit unter den Schülern geschieht aber nicht in einem ausgewogenen Verhältnis. Es gibt Schüler die stark partizipieren, wenn es um die Männlichkeitskonstruktion geht, indem sie sich positionieren. Das Bild, für das sich diese Schüler einsetzten, würde ich dem hegemonialen Männlichkeitsbild laut Raewyn Connell³⁸ zuordnen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S. 145).

„Die hegemoniale Männlichkeit stützt sich normativ auf Heterosexualität, auf die Möglichkeit, Gewalt einzusetzen und auf den Besitz an Produktionsmittel, kurz: auf einen privilegierten Zugang zu gesellschaftlicher Macht.“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S. 145)

³⁸Connell Raewyn, * 1944, University of Sydney

Diese Zuordnung finde ich passend, da das analysierte Männlichkeitsbild von einer Gruppe an Schülern, auf körperlicher Stärke und Überlegenheit basiert und auch Schülerinnen wie Katharina, durch das symbolische „klein Machen“ mit dem Drehstuhl, unterordnet. Außerdem kommt dazu, dass Franz den ich dieser Gruppe zuordne, sich der Autorität der Lehrkraft durch Rückzugnahme vom Unterricht widersetzt und damit ein Dominanz-Verhalten zeigt. Die andere Gruppe an Schülern grenzt sich von dem hegemonialen Männlichkeitsbild ab, partizipiert aber nicht ausreichend am Erbauen von einem gemeinsamen Männlichkeitskonstrukt. Diese Gruppe grenzt sich ab, indem sie statt an dem Klassengeschehen teilzunehmen, in der Pause liest, oder sich nicht angegriffen fühlt, wenn sie als schwach bezeichnet werden. Dadurch entkräften sie das Bild der hegemonialen Männlichkeit immer wieder. Nach Connell kann diese Gruppe an Schülern dem marginalisierten Männlichkeitsbild zugeteilt werden. Sie sind in Teilbereichen durchaus dominant, wie im *Doing Student* mit guten Schulleistungen trumpfen und bringen in der erlebten Marginalisierung eigenständige Formen von Männlichkeit hervor (vgl. Connell 1999 zit. nach Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S.146). Diese eigenständige Form von Männlichkeit wird aber nicht in Konkurrenz zur hegemonialen Gruppe gestellt. Die marginalisierte Gruppe grenzt sich mit Ablehnung von der hegemonialen Gruppe ab, sie partizipiert aber am Aushandlungsprozess eines *Doing Genders* nicht. Der Hegemonie liegt zugrunde, dass unterdrückte Gruppen die Machtordnung aufrechterhalten, indem sie zustimmen und mitarbeiten. Die marginalisierte Gruppe von Schülern weist dieses Verhalten nicht auf. Ihr nicht partizipierendes Verhalten führt jedoch dazu, dass Schüler, welche das hegemoniale Verhalten unterstützen alleine am Verhandeln teilhaben und durch Abgrenzen von Schülerinnen, die sich von dem Konzept genervt fühlen und dadurch akzeptieren, dass es eben das Männlichkeitsbild ist, ihr Konzept der hegemonialen Männlichkeit zum einzigen Sichtbaren machen. Beiden Männlichkeitskonzepten ist gemein sich vom Weiblichen abzugrenzen, da symbolisch männliche Kodierungen, erst durch eine Negation, nämlich der Externalisierung und Ablehnung vom Weiblichen entstehen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems. 2004: S. 147). Da es zwischen der marginalisierten Gruppe an Schülern und den Schülerinnen keine Konflikte oder auch keine ausschließenden Momente gibt, siehe dem Beispiel, als Gerhard Julia mit der Ente tröstet, entsteht auch kein sichtbarer Prozess der Konstruktion von ihrer Form des *Doing Genders*. Dadurch, dass sich die marginalisierte Gruppe nicht als Konkurrenz der hegemonialen Gruppe versteht, wird sie marginalisiert und ihre Rechte an der „Macht-habe“ und der Mitbestimmung werden ausgeräumt.

Schüler mit hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen sehen das Abgrenzen von Schülerinnen als Prozess ihrer eigenen Positionierung im Prozess des *Doing Genders* und als notwendigen Schritt ihr Bild zu konstruieren und ihre Position zu stärken. Die Sanktionen zwischen hegemonialer und marginalisierter Gruppe von Schülern ist unkonsequent. Manche Schüler der marginalisierten Gruppe werden sanktioniert, andere nicht. Das zeigen wie unsicher sich einerseits die hegemoniale Gruppe ist und wie unausgefochten und unklar der Prozess des männlichen *Doing Genders* ist.

Die Schülerinnen konstruieren durch die Abgrenzung vom „unreifen“ Verhalten der Schüler und körperlich „überlegenen“ Männlichkeitsbild, ihr *Doing Gender* als Gegenpol, mit dem essentialistischen Vorstellungen von Reife, Verantwortlichkeit und Pflichterfüllung, welche im von *Doing Adulthood* und *Doing Student* Prozess vorgelegt werden. Einerseits kann dieses Konstrukt als

traditionell gesehen werden, wie im Fall von Berta, andererseits kann es auch als Konstrukt der Weiblichkeit in Beruf und Karriere verstanden werden.

Sanktionen zwischen Schülerinnen kamen nur im Zusammenhang mit Julia vor, was Hinweis auf eine geschlechtsspezifische und „Race“-spezifische Sanktionierung bietet. Berta, Julia und Anna sind die einzigen Schülerinnen die sich nicht durch ihre gute Leistung und durch ihr schnelles Erfüllen von Aufgaben hervortun. Anna die lange nicht in der Schule war, hat einen enormen Nachholbedarf an Wissen, was sie als „hilfsbedürftig“ konnotiert und wahrscheinlich den Grund für ihr „nicht Gender-konformes Verhalten“ liefert. Sie wird für ihre Leistung in keiner Weise sanktioniert. Berta kompensiert das fehlende leistungsstarke Verhalten mit Putztätigkeiten, um damit doch eine Verantwortung, nämlich die der Raumpflege, zu übernehmen. Julia hilft zwar hin und wieder beim Zusammenräumen, übernimmt aber keine Verantwortung dafür. Das ausgrenzende Verhalten der Schülerinnen gegenüber Julia kann mit ihrem fehlenden Verantwortungsgefühl in Verbindung stehen, weil es dem konstruierten Weiblichkeitsbild der Schülerinnen widerspricht. Die Ausschlüsse von Julia sind daher sehr wohl geschlechtsspezifische Sanktionen.

Die Sanktionen, welche Franz gegenüber Julia formuliert hat, beziehen sich auf das hegemoniale Männlichkeitsbild, welches ein Teil der Schüler im Prozess des *Doing Genders* konstruiert haben. Julia beansprucht als einzige Schülerin Rückzugsstrategien vom Unterricht. Damit tritt sie in direkte Konkurrenz zu Franz, da er dieses Verhalten als männlich konnotiert und es somit nur für Schüler vorbehält.

Die Streitigkeit und Ausgrenzungen von Julia mit und gegenüber Lukas sind nicht in Bezug auf *Gender*, *Race* oder sonstigen Kategorien eindeutig festzumachen. Es könnte ein Problem zwischen ihm und Julia auf einer persönlichen Ebene zu geben.

Eine Diskriminierung auf Grund von *Race* gegenüber Julia war ebenfalls in einigen Situationen, zum Beispiel als Katharina von Julias Äußeren angeekelt ist, vermutlich, was in den weiteren Aufgabenstellungen und Übungen betrachtet werden soll.

6 Erstes Malprojekt: Ausgrenzung als Folge von Zugehörigkeit

6.1 Themenwahl des ersten Malprojektes

Die Ausschlag gebende Beobachtung, welche mich veranlasste einen Kurs zu Zugehörigkeit, als eine Form der Kategorisierung, zu gestalten, war, als Claudia, Gerda, Karl und vermutlich auch Franz, Briefe an die Hortkinder einer anderen Schule schrieben, in denen es, ohne konkrete Hinweise ihnen gegenüber zu haben, um Schuldzuweisungen Schulmaterial beschädigt zu haben, ging. Bemerkenswert an dieser Situation war die Loyalität aller Schüler_innen gegenüber den Briefverfasser_innen, als alle der Lehrerin ihre Körbe für diese Aktion abgeben mussten. Kein_e Schüler_in beschwerte sich oder sanktionierte ihre Mitschüler_innen für ihr Handeln. Mir erschien diese Reaktion auf ihren Gemeinschaftssinn zurückführbar: Dieser bildet einen solidarischen Zusammenhalt, wenn er von einer außenstehenden Person angegriffen wird. Da Zugehörigkeit auch Grenzen setzt, wollte ich mit dem Malprojekt eine Situation ermöglichen, in der die Schüler_innen über ihre Kategorien und Zugehörigkeit reflektieren können, um mehr über das Verhalten und den Umgang der Schüler_innen mit Kategorien zu erfahren. Ziel der Übung war es erfahrbar zu machen, wie sich die Schüler_innen selbst betrachten, ob sie ihre Position hinterfragen, ob sie Ausschlussmechanismen erzeugen und erkennen oder ob ganz unerwartete Auswirkungen entstehen.

6.2 Das Malprojekt

Die Malprojekte zum Thema „Zugehörigkeit“ fanden am 31.03.2017, am 03.04.2017 und am 07.04.2017, zu jeweils drei Stunden, statt.

In der ersten Einheit stellte ich die Aufgabe, auf ein Stück Papier den Satz: „Ich bin ein/eine...“ zu vervollständigen. Die Schüler_innen fragten zuerst, wie sie diese Aufgabe zu verstehen hatten, bis ein_e Schüler_in das Beispiel Mensch und wieder ein_e andere_r Schüler_in das Beispiel Mädchen vorbrachte. Dies klärte die Aufgabenstellung und löste die Verunsicherung. Auch die Frage, wie viele Kategorien sie aufschreiben sollten, ließ ich offen und stellte es den Schüler_innen frei. Danach malten sich die Schüler_innen in den verschiedenen Kategorien selbst. Dazu fertigten sie Buntstiftzeichnungen an, die sie danach ausschneiden. Es kam vor, dass Schüler_innen mehrere gleiche Zeichnungen von sich erzeugten und den Zeichnungen andere Begriffe und Zuordnungen gaben. Sie fragten mich, ob sie es so umsetzen dürften und ich antwortete, dass sie die Darstellungsform frei wählen können. Andere Schüler_innen fanden diesen Zugang merkwürdig und bildeten sich als eine Person ab, die verschiedenen Dinge, wie zum Beispiel Katzen, Klavierspielen, Schwimmen usw., mag.

Die zweite Einheit wurde gestaltet, indem die gezeichneten Motive auf ein buntes Papier geklebt und mit der von den Schüler_innen im Vorfeld zugewiesenen Kategorien, beschriftet wurde. Die Positionierung dieser Zeichnungen fand mittig statt. Im oberen und unteren Bereich der Zeichnungen wurde das restliche Papier mit Klarsichtfolie ausgelegt. Die nächste Aufgabe bestand darin, Gruppen zu malen, denen sich die Schüler_innen durch diese Kategorisierung zugehörig fühlen und solche, die sie damit ausschließen. Wieder ließ ich es den Schüler_innen frei, ob sie diese Gruppen darstellen wollten

oder ob sie diese Bereiche frei lassen, da sie sich etwa auf Grund ihrer Positionierung keiner Gruppe anschließen würden wollen, oä. Die gezeichneten Gruppen wurden benannt, ausgeschnitten und mit Klebeband auf der Klarsichtfolie positioniert. Diese Methode ermöglichte es, diese Gruppen zu einem späteren Zeitpunkt an andere Orte am Plakat zu kleben.

Die dritte Einheit bot Anlass, über die Arbeiten zu reflektieren und die Ergebnisse in der Gruppe zu diskutieren, um einen Austausch von Gedanken zu ermöglichen. Dazu bildeten die Schüler_innen drei Kleingruppen, zweimal zu fünft und einmal zu sechst, indem sie im Kreis saßen und immer von eins bis drei zählten. Alle Schüler_innen, die „eins“ sagten, gingen in eine Gruppe, alle die „zwei“ sagten, bildeten eine Gruppe und ebenso jene die „drei“ sagten. Somit war die Kleingruppenzusammensetzung zufällig und durchschnittlich eher aus Schüler_innen zusammengesetzt, die weniger miteinander interagierten. Bei dieser Übung waren Berta, Anton, Anna, Julia und Emil nicht anwesend, da sie von der Lehrerin eingeteilt wurden, eine Nachhilfestunde mit einer anderen Lehrkraft abzuhalten. Dazu gingen sie in einen anderen Raum und sie kamen erst inmitten der nächsten Übung in die Klasse zurück. Nach der Kleingruppenphase setzten sich alle Schüler_innen in einem Kreis am Boden, um die besprochenen Themen mit allen zu teilen und um Sichtweisen auszutauschen. Dabei erzählten die Schüler_innen frei. Sie wählten das Thema und konnten sich einbringen. Von mir wurden lediglich Nachfragen formuliert oder Statements in meinen Worten wiederholt, um sicherzugehen, ob ich es auch richtig verstanden habe, was die/der Schüler_in ausgedrückt hatte. Die Schüler_innen, welche sich aktiv an der Gruppendiskussion beteiligten, waren Claudia, Franziska, Elisabeth, Karl, Daniel, Ida, Ingo, Katharina, Herbert, Gerda, Anna und Julia. Die restlichen acht Schüler_innen hatten sich nicht zu Wort gemeldet, sondern zugehört. Nach der Gruppendiskussion bat ich die Schüler_innen ein Feedback zum Malprojekt zu schreiben. Die Bezugnahme überließ ich den Schüler_innen, denn sie sollten den für sie wichtigsten Punkt festhalten, welchen ich so wenig wie möglich beeinflussen wollte. Mario, Emil, Constantin, Daniel und Anton gaben mir ein leeres Feedback-Blatt ab.

Jürgen verließ die Schule nach der Kleingruppenphase und war beim Gruppengespräch nicht anwesend. Franz, Lukas und Bernhard fehlten die ganze dritte Einheit, wobei Bernhard auch in der zweiten Einheit fehlte.

6.3 Die Betrachtungsebene der Forscherin

Mario war beim Erarbeiten seiner Vorstellungen von sich in den verschiedenen Kategorien sehr motiviert. Als er beim nächsten Kurs sich selbst einer Gruppe zuordnen sollte, blockierte er total und wollte ab diesem Zeitpunkt nicht mehr mitarbeiten und sich auch nicht an Diskussionen beteiligen. Ich erzählte Mario, dass ich mehrere Kinder dieser Klasse lesen gesehen habe und fragte ihn, ob er sich durch diese Gemeinsamkeit nicht diesen Kindern zugehörig fühlt, da er sich als Leseratte gemalt hatte. Er verneinte vehement und wollte es nicht begründen.

Am 03. April 2017 machte ich folgenden Tagebucheintrag:

„Claudia hinterfragt meine Arbeitsanweisung, sich zu überlegen, welche Gruppe durch die Zugehörigkeit ausgeschlossen wird. Sie meint, nur weil sie sich zu einer Gruppe von Mädchen

zugehörig fühlt, heißt es nicht, dass sie nicht mit Jungs befreundet sein kann.“ (Tagebuch, 03.04.2017)

Claudia weigerte sich eine Gruppe der Ausgeschlossenen zu zeichnen, da sie niemanden bewusst ausschließen wollte. Bei der dritten Maleinheit bemerkte ich, dass die Übung Claudia in eine Widersprüchlichkeit führte. Sie zeichnete sich zu Beginn als „Kampfmopshasserin“, was ihr auch Spaß machte. Als sie eine Gruppe zeichnen sollte, die sie dadurch ausschließt, kam sie zu mir und sagte, dass sie das nicht tun mag. Sie will Bernhard nicht ausschließen, der immer wieder beteuerte, wie sehr er Möpfe mag. Danach wurde sie unsicher und ich riet ihr, diese Unsicherheiten in der Gruppe zu besprechen, damit ihr klar wird, warum sie es fraglich fände, eine durch Zugehörigkeit ausgeschlossene Gruppe zu malen. Dieses Feld blieb bei ihr frei.

Ida fand es in der ersten Einheit „komisch“, dass die meisten Schüler_innen mehrere Kategorien von sich aufschrieben.

„Sie fand es komisch, Kategorien von sich zu bilden, da sie ja alles gleichzeitig ist.“ (Tagebuch, 31.03.2017)

Zu einem späteren Zeitpunkt, als die Schüler_innen sich in den jeweiligen Kategorien malten, entschied sie scheinbar während des Prozesses, sich als Ida und sich als Rumänin zu malen. Auch andere Schüler_innen wie Franz malten sich als eine Person mit verschiedenen Ebenen der Zugehörigkeit.

Nach der ersten Kurseinheit habe ich über die Übungen reflektiert, da sie bei einigen Schüler_innen ein Unbehagen ausgelöst hatte, wegen der Selbstbetrachtung als eine Person. In einem Tagebucheintrag schrieb ich:

„Teilweise fühle ich mich unwohl, da sich die Schüler_innen wegen meiner Aufgabe in verschiedenen Kategorien malen. Ein Trost ist, dass ich nicht vorgab, wie oft sie sich malen sollten. Schüler_innen, die sich einmal malten, gab es auch.“ (Tagebuch, 31.03.2017)

Der Zweck dieser Aufgabe war es zu erfahren, wie sich die Schüler_innen selbst verstehen. Deshalb habe ich es auch offen gelassen wie oft sie sich malen wollten.

Als bei der dritten Kurseinheit die Schüler_innen in Gruppen arbeiteten, habe ich verschiedene Herangehensweisen der Gruppen und verschiedene Interaktionsbereitschaften der Gruppenmitglieder beobachtet. Eine Gruppe bestand aus den Schüler_innen Claudia, Franziska, Elisabeth, Daniel, Ingo und Constantin. Es war zu beobachten, dass die Gruppe eine Geschlechtergrenze zog. Die Schülerinnen sprachen geschlossen über ein Thema. Constantin und Daniel unterhielten sich mit abgewandter Körperhaltung zu Ingo und den Schülerinnen. Ingo beteiligte sich an keiner Diskussion. Ich machte die Schüler_innen darauf aufmerksam, um zu sehen, ob sie einen gemeinsamen Diskurs führen können. Daraufhin versuchte Claudia die Schüler zum Mitmachen zu bewegen. Für mich schien es, als würde es ihnen sehr schwer fallen gemeinsam zu diskutieren und die Interaktion wirkte beim Versuch eher wie ein Streit. Auch das Gespräch, welches Daniel, Constantin mit Ingo aufzubauen versuchten, wirkte eher zwanghaft.

Eine weitere Gruppe setzte sich aus den Schüler_innen Gerda, Hermine, Katharina, Herbert und Mario zusammen. Mario setzte sich zu Beginn zu den Mitschüler_innen in den Kreis, wendete sich dann immer stärker ab. Er rutschte am Boden sitzend immer mehr in Richtung Klassenbibliothek, bis er in der Ecke des Raumes war, wo er schlussendlich ein Buch las. Die anderen Schüler_innen unterhielten sich aktiv miteinander. Dabei verklebten sie die Gruppenbilder ihrer Plakate, um auf Gemeinsamkeit aufmerksam zu werden. Sie suchten aktiv nach Anknüpfungspunkten und gemeinsamen Interessen.

Die Gruppenmitglieder der nächsten Gruppe waren Dora, Ida, Jürgen, Gerhard und Karl. Ich hatte den Eindruck, als wären alle Mitglieder zu gleicher Maßen in den Interaktionsprozess eingebunden. Die Gruppe sah sich gemeinsam jedes Plakat einzeln an und verklebte auch die Gruppenbilder. Diese Gruppe war am schnellsten mit der Diskussion fertig.

6.4 Vorbereitung der Schüler_innen

Zu Beginn der ersten Kurseinheit sprach ich mit den Schüler_innen über meine Pläne und Vorgehensweise, die die Schüler_innen während des Kurses umsetzen sollen. Ich erklärte ebenfalls, was ich unter Kategorien verstehe, um Verständnisschwierigkeiten auszuschließen.

6.5 Analyse

Als Analysematerial stehen die Kategorien-Kärtchen der Schüler_innen, welche sie bei der Übung, „Ich bin ein/eine...“ geschrieben haben, ein Transkriptionsprotokoll des Gruppengesprächs und das abschließende schriftliche Feedback der Schüler_innen zur Verfügung.

6.5.1 Klassengemeinschaft

Claudia sprach, als ich die Gruppendiskussion eröffnet hatte, gleich ihr ausschließendes Verhalten gegenüber den Hortkindern, als sie den Brief schrieb, an.

Claudia: „Elisabeth, Franziska und ich haben besprochen, dass es vielleicht auch daran liegt, wenn jemand geschrieben hat, [...]kinder, dass sich einige von unserer Klasse auch gekränkt gefühlt haben, weil wir Hortkinder geschrieben haben.

Forscherin: Warum meinst du haben sie sich wegen der Bezeichnung Hortkinder gekränkt gefühlt?

Claudia: Ich habe [...]kinder und Hortkinder geschrieben und Hortkinder können auch die von meiner Klasse gemeint sein. Vielleicht wollten sie ja nicht beschuldigt werden. Es war ja auch nicht als Beschuldigung gemeint.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.1)

Hier führte Claudia an, dass sie nun meinte, es wäre nicht richtig, Schüler_innen zu beschuldigen, nur weil sie unter die Kategorie Hortkinder fielen. Damit meinte sie aber nur jene Mitschüler_innen, welche am Nachmittag betreut werden und in ihre Klasse gingen. Die Beschuldigung, die gegenüber den Schüler_innen der anderen Schule vorlag, wurde noch nicht angesprochen. Als Claudia bemerkte, dass sie mit der Bezeichnung Hortkinder Schüler_innen ihrer Klasse mitbezeichnete, nahm sie ihre Beschuldigung diesen Schüler_innen gegenüber zurück.

Die Schüler_innen diskutierten weiter, wie ein solcher Brief verfasst werden sollte und sie kamen zum Entschluss, dass er nett formuliert werden muss. Mit der folgenden Aussage zeigte Claudia, dass sie meinte, die Schüler_innen aus der anderen Schule würden nicht unberechtigt beschuldigt werden.

Claudia: „Wir wollten eigentlich nur von ihnen, dass sie es nicht mehr machen.“

Daniel: Also ich denke, man braucht da einfach nichts schreiben, weil mir haben sie auch mein Uhu und mein Geo-Dreieck weggenommen.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.2)

Die wenigsten Schüler_innen aus der Klasse hatten ein Kommentar zu diesem Thema abgegeben. Daniel meinte, man solle solche Briefe nicht schreiben. Mit der Aussage, es wurde ihm ebenfalls was gestohlen, sagte er implizit, dass Claudias Beschuldigungen richtig waren.

Franziska: „Es ist eigentlich darum gegangen, dass man nicht immer diejenigen beschuldigen muss, die nicht in der Gruppe sind. Man muss nicht immer die nehmen, die nicht zu der Klasse gehören.“

Claudia: Es kann aber auch Zufall sein. Ich glaube es zwar nicht, aber es könnte auch sein, dass ein [...]kind was genommen hat und ein Hortkind. Es kann ja auch Zufall sein. Ja, wir haben auch die Theorie entwickelt, dass es vielleicht die Putzfrau war.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.1)

Trotz ihrer Überzeugung, die Kinder der anderen Schule hätten etwas kaputt gemacht, erwogen Franziska und Claudia die Möglichkeit, dass es sich anders zugetragen haben hätte können. Es machte den Anschein, als würden sie der marginalisierten Gruppe der Kinder der anderen Schule mit ihrer fehlenden Präsenz, nicht das Recht auf Selbstverteidigung vorenthalten wollen. Nach der Diskussion zu diesem Thema hatten zwei dieser Kinder die Klasse betreten und ich bat sie an der Diskussion teilzunehmen. Das Thema der Klassenzugehörigkeit wurde aber nicht mehr angesprochen, vielleicht, da die Schüler_innen nicht so wirklich glaubten, dass sie mit ihrer Beschuldigung falsch lagen oder da sie keine Konfrontation und damit ein in Betracht ziehen eines möglichen Falschliegens in Kauf nehmen wollten. In Bezug zu den weiteren Diskussionspunkten gab es viele Übereinstimmungen des Hortmädchens mit den Schüler_innen der untersuchten vierten Klasse.

Ein ähnliches Beispiel führte Karl an:

Karl: „Manchmal, wenn uns beim Basketballspielen etwas weggenommen wird, dann beschuldigt man auch die Großen. Die Großen nehmen alles weg. Einmal haben sie eine lange Unterhose vom Arthur ist Klo geschmissen. Das sind die Großen, weil die sind die Einzigen, die in unserer Kabine sind. Das sind die Großen.“

Daniel: Nicht nur, weil der Samuel hat auch einmal vom Kerim die Sachen in den Müll geworfen.“

Forscherin: Meint ihr, es sind die Großen, weil sie nicht zu eurer Gruppe gehören oder gibt es, wie Daniel gerade gesagt hat, vielleicht auch den einen oder anderen in eurer Gruppe selbst, der so was machen würde?

Karl: Das waren die, die sind die Einzigen, die in der Umkleide sind. Es passiert immer, während des Trainings.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.1-2)

Die Überzeugung dieser Schüler im Recht zu sein, wenn sie eine Gruppe beschuldigten, die nicht anwesend ist, war noch größer, da sie ihre Haltung nicht veränderten. In der Schlussbemerkung formulierte Karl, was er aus dem Gespräch mitgenommen hatte.

„Man darf keine Kinder beleidigen. Man darf in einer Kabine nichts von anderen wegnehmen. Höflich sein und keine Schimpfwörter benutzen. Keinen anderen der anders ist ausschließen.“ (Feedback, Karl, 07.04.2017)

Er bemerkte, dass jede_r auf einer subjektiven Ebene Verhaltensweisen beachten, also nicht beleidigen, nicht stehlen und nicht ausschließen sollte. Die Bezeichnung „keinen anderen“ wegen seiner Fremdartigkeit auszuschließen, konstruiert eine Andersartigkeit.

Im nächsten Beispiel legte Claudia fest, dass sie nicht ausschließend agierte, da sie keine Grenzen durch Kategorien zog. Somit umging sie den Kategorien-bezogenen Ausschluss. Sie meinte, dass man nach Einschlussmechanismen suchen sollte, durch die Personen unter eine Kategorie fallen, ohne den im Vorfeld vereinbarten Kriterien zu entsprechen.

Claudia: „Ich habe auch so eine Großkatzen-Gang. Das sind solche Leute, die gerne Großkatzen mögen und da zeichnen wir die alle. Da sind fast alles nur Mädchen drinnen, aber es können alle mitmachen. Der Gerhard ist zum Beispiel mit der Duck-Ente drin, obwohl das keine Großkatze ist.

Forscherin: Das heißt, du hast eine Katzengruppe, aber die, die andere Tiere mögen, können da auch mitmachen.

Claudia: Ja, der Gerhard wollte eine Ente sein und dann ist er eine Ente geworden.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S. 2)

6.5.2 Nationalität/Behinderung/Sport

Maßgeblich beteiligt an der Diskussion über Nationalität waren Katharina und Ida. Katharina brachte das Thema auf mit der Aussage:

„Ich glaube man sollte einen Menschen nicht ausschließen, der zum Beispiel eine andere Religion hat, oder eine andere Hautfarbe oder sonstiges, oder wenn er eine andere Sprache spricht. Das soll ihn nicht ausschließen. Wenn du dich mit jemanden aus der Klasse gut verstehst und er kommt aus einem anderen Land, dann sollst du den auch nicht ausschließen, weil das einfach nicht geht.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.3)

Katharina hatte bei der ersten Übung folgende Kategorien angegeben: Schwimmerin, Klavierspielerin, Leserin, Hundebesitzerin, Schülerin, Mensch und Mädchen. Die letzten beiden strich sie am Kärtchen durch, da sie die Kategorien Mensch und Mädchen als einzige nicht auf das Plakat geschrieben hatte. Interessant war, dass für sie das Thema Ausschluss aufgrund von Nationalität, *Race* oder Religion so wichtig waren. Sie hatte sich in keiner nationalen Kategorie betrachtet und hatte auch die Kategorie Mensch wieder vom Kärtchen gestrichen, was den Anschein machte, dass diese Themen keine Relevanz in ihrem Leben einnahmen. Bei der Gruppendiskussion fragte ich deshalb nach, warum sie sich in keiner nationalen Kategorisierung gemalt hatte, worauf sie antwortete:

Katharina: „Also ich komm eh aus Rumänien, aber ich spreche nicht so rumänisch. Ich habe es schon gelernt und geübt, aber es ging halt nicht so gut. Weil meine Muttersprache ist ungarisch.

Forscherin: Als Ungarin hast du dich auch nicht gezeichnet. Ist es für dich nicht so präsent?

Katharina: Nein“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.4)

Da Ida sich als einzige Schüler_in in einer nationalen Kategorie gemalt hatte, fragte ich nach, ob sie es anders sah. Sie antwortete:

Ida: „Es ist schon wichtig, aber halt nicht so ganz. Ich würde mich eher als deutsch bezeichnen, weil so gut rumänisch kann ich auch wieder nicht. [...] Man müsste jetzt auch nicht andere ausschließen. Man kann da ja nichts dafür, man ist da rein geboren.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.4)

Später gab Ida an, dass sie ein Buch über ein rumänisches Mädchen gelesen hatte, welches wegen ihrer Muttersprache ausgeschlossen wurde. Beim Lesen des Buches wurde sie sehr traurig darüber. Das zeigte, dass sich Ida schon längere Zeit mit dem Thema auseinandersetzte. Auch auf ihre Kategorie-Kärtchen schrieb sie, sie sei Rumänin, Ida und ein Mensch.

Das Bestürztsein der beiden Schülerinnen darüber, dass Menschen aufgrund ihrer Nationalität bzw. Sprache ausgegrenzt werden, beruhte aus Perspektive der beiden nicht auf Selbsterfahrung, was diese Aussagen zeigten:

Katharina: „Die können halt nichts dafür, wenn die eine andere Muttersprache haben. Zum Beispiel schließen wir auch nicht die Anna aus, weil sie eine andere Sprache kann.“

Forscherin: Wie kommst du auf die Idee, dass es ein Ausschlussgrund sein könnte?

Katharina: Manchmal sehe ich, wenn ich wo vorbeigehe, dass andere so traurig sind und dass andere fröhlich sind und miteinander spielen und einer sitzt da und macht nicht mit. Da denke ich mir, dass es nicht fair ist, wenn man sie ausschließt.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.4)

Ida: „Es gibt ja auch Leute, die werden gemobbt nur deswegen.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.4)

Diese Aussagen deuten darauf hin, dass sie sich nicht vom Ausschluss aufgrund ihrer Nationalität betroffen fühlten, diese Ausschlusskategorie aber sehr wohl auf andere, seien es Klassenmitglieder, Menschen die sie auf der Straße beobachteten oder Figuren aus einem Buch, projizierten.

Gerda versuchte eine Lösung auf diese ausschließende Kategorie zu bieten und formulierte:

Gerda: „Dass alle Menschen Menschen sind. Egal, in welchem Land sie leben.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.5)

Auch in ihrem Feedback zum Kurs schrieb Gerda, dass man immer zusammenhalten sollte, egal, wie man aussieht und dass man sich nicht mit jedem befreunden müsse, jedoch sollte man zu jedem nett sein.

Ebenso waren für Ida und Katharina das Thema Nationalität von allen Diskussionspunkten vordergründig, was sie dazu führte ihr Feedback darüber zu schreiben.

„Ich finde es sehr schade, weil als ich das Buch „Tomaten auf Rädern“ gelesen hab wo es über eine Rumänin geht die ausgeschlossen wurde nur weil sie eine Rumänin ist und das die Tatsache ist das es bei vielen so ist und sie deshalb gemobbt werden. Da habe ich es besser...“ (Feedback, Ida, 07.04.2017)

„Ich finde ausschließen nicht in Ordnung, weil es nicht für ist andere aus anderen Ländern ausschließen. Das ist nicht ihre/ seine Problem dass sie anders sind.“ (Feedback, Katharina, 07.04.2017)

Diese Statements zeigen noch einmal wie wichtig die beiden es fanden, dass niemand aufgrund von *Race* ausgeschlossen wird und dass sie sich davon klar abgrenzen. Implizit legen sie fest, dass es Menschen gibt, die anders sind. Gerda versuchte dies, mit dem Gegenbeispiel, alle sind Menschen, zu entkräften, indem sie diese Grenzziehung mit dem Argument, dass alle gleich sind, aufhob.

Zu den Themen Behinderung und Sport fanden ebenso Diskussionen statt, jedoch äußerte sich keine Schüler_in im Schlussfeedback dazu, was zeigte, dass es nicht die wichtigsten Punkte zum Thema Zugehörigkeit waren.

Als Sportler_innen haben sich Franziska (Kunstturnerin), Katharina (Schwimmerin), Daniel (Sportler) und Emil (Sportler), betitelt.

Claudia: „Also Sport ist ein gutes Beispiel um Zusammenhalt zu generieren. Weil beim Basketballspielen oder Fußball, da muss man immer zuspitzen, wenn man da alleine spielt, gewinnt man nicht.“

Katharina: Wenn man schwimmt, mit Delphinen und solchen Sachen, dann muss man auch zusammenhalten, weil da wechseln immer die Leute. Weil da schwimmt einmal einer und dann kommt der andere und die halten dann auch zusammen und da ist es dann egal, woher man kommt, Rumänien oder woanders.“

Claudia: Aber es ist auch schön, weil in der Nähe, wo ich wohne, da gibt es so einen Platz, wo man Basketball oder Fußball spielen kann und da sehe ich oft, wie normale Menschen mit Behinderten spielen. Und die sprechen auch unterschiedliche Sprachen.“

Franziska: Bei Kunstturnen ist es auch so, wenn es Gruppenwettkämpfe sind, dann muss man auch so zusammenarbeiten, sonst geht es nicht. Wenn man sich bei den Flickflack-Arbeiten nicht getraut, zum Beispiel meine Freundin Zoey, dann stehen wir immer daneben und helfen uns. Unsere Trainerin hat die höchste Stufe beim Turnen und die rät uns immer uns selbstständig zu helfen.“

Forscherin: Was wäre, wenn ein behindertes Kind mitturnen würde?

Franziska: Ich würde dann schon auch mit ihr zusammenhalten.“

Ida: Es gibt ein Mädchen, das hat halt keine Nase und die ist Fan von einer Sängerin. Die Sängerin ist zu ihr nach Hause gekommen und hat mit ihr getanzt. Sie hat sie ganz schön glücklich gemacht.“

Forscherin: Was haben die Sportler_innen und die Rollstuhl fahrenden Personen gemacht, damit sie zusammen spielen haben können?

Ingo: Sie haben eine Gemeinschaft hergestellt.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.5-6)

Die Herangehensweise der Schüler_innen, um kein diskriminierendes Verhalten zu produzieren, war es nun nicht mehr wie im Beispiel Nationalität, niemanden außerhalb der Kategorie zu betrachten, sondern das Argument lautete, dass sich Kategorien überschneiden sollten. Es sollten

Gemeinsamkeiten gesucht werden, welche in beiden Kategorien enthalten sind, um gemeinsam zu interagieren.

Die Gruppe, welche dieses Vorgehen schon in der Kleingruppendiskussion angewendet hatte, hatte in der Gruppendiskussion nicht erklärt, warum sie so vorgegangen war. Katharina sagte lediglich, dass sie erkannten, dass alle aus der Gruppe Klavier spielen.

Forscherin: „Wie seht ihr das? Es haben sich ja einige als Sportler_in gemalt. Habt ihr bei der Gruppe der Zugehörigen auch behinderte Menschen gemalt?“

Claudia: Nein man denkt nicht so daran.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.7)

Claudia meinte, dass während des Malprozesses keine Schüler_in darüber nachgedacht hatte, dass sie mit den Kategorisierungen behinderte Personen ausschloss. Ob Claudia ihre gemalten Kategorien als ausschließend gegenüber behinderten Personen sah, wurde von ihr nicht angesprochen. Die Schüler_innen, welche sich als Sportler_innen gemalt hatten, meldeten sich nicht zu Wort.

6.5.3 Schönheitsbegriff

Julia schrieb in der ersten Kurseinheit, beim Aufzeichnen ihrer Kategorien, dass sie eine Prinzessin sei. Da mir diese Bezeichnung interessant erschien, fragte ich, was sie damit meinte. Außerdem schrieb sie: „Ich bin ein Mädchen. Ich bin ein Babysitzerin. Ich bin ein Singerin. Ich bin ein nettes Kind. Ich bin ein Prinzessin.“

Forscherin: „Julia, magst du zeigen, was du gemalt hast? Du warst vorhin nicht da. Es haben sich einige als Mädchen gemalt. Du hast dich als Prinzessin gemalt. Was bedeutet es für dich?“

Herbert: Schön zu sein!

Julia: Stimmt ja auch, Herbert! Oder schön zu singen. Oder nett sein.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.6)

„Scheinbar verbindet Julia schön sein mit nett sein. Ich hörte einmal, dass die Lehrerin zu ihr sagte, dass sie endlich ein nettes Mädchen werden soll. Vielleicht fühlt sie sich nicht schön, weil andere sagen, dass sie nicht nett ist und malt sich deshalb mit weißer Gesichtsfarbe.“ (Tagebuch, 10.04.2017)

Diese Aussage von Julia bot den Schüler_innen Anlass eine Diskussion über Schönheit zu führen. Das Weiblichkeitsbild, welches Julia damit zeichnete, wies auf die diskursive Beständigkeit des normativen Geschlechterbildes, da es ihre Weiblichkeitsvorstellung am äußeren Erscheinungsbild festmacht. Aus ihrer Sicht sind sehr „nette“ und „schöne“ Mädchen Prinzessinnen. Sie verbindet mit dem Begriff „Prinzessin“ ein sozial konstruktivistisches *Gender*, welches durch das Erscheinungsbild produziert und erkennbar wird. Dieser Vorstellung wurde von den Schüler_innen entgegengesetzt:

Hortmädchen: „Die Mütter sagen manchmal, mit der Kleidung bist du schön, wir finden, es sieht eher normal aus, aber das ist auch eine Schönheit, das gehört auch dazu.“

Anna: Bei Schönheit muss man sich nicht immer schön anziehen, man kann auch an andere Sachen denken als an Kleidung. Ich weiß nicht, was die anderen mögen.

Hortmädchen: Es gibt Leute die Schönheit mit Rouge, Kleidern oder Schmuckstücke verbinden, aber Schönheit kann auch etwas ganz anderes sein.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.7)

Das Argument, dass Schönheit ein äußerer Reiz sei, der durch das *Gender* konstruiert wird, wird nun entkräftet. Die Schüler_innen abstrahierten alle Äußerlichkeiten und fragten nach Möglichkeiten der Schönheit, die nach der Abstraktion beständig bleiben.

Herbert: „Zum Beispiel seelische Schönheit.

Ida: Schönheit kommt von innen.

Claudia: Schönheit kann man zweideutig sehen. Man kann sagen, dass man schön ist oder man ist von innen schön. Und es gibt ja auch nicht so schöne Kinder, die sehr gute Menschen sind.

Hortmädchen: Ich habe einen Lieblingsspruch. Die Schönheit interessiert nicht, was zählt, das ist das Innere.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.7)

Als eine solche Möglichkeit boten die Schüler_innen die „innere“ Schönheit. Als innere Schönheit bezeichnen sie ein guter Mensch zu sein, was auch als schönes und gutes Handeln charakterisiert werden kann. Das „schöne Handeln“ vergeschlechtlichen die Schüler_innen nicht, sondern weisen diese Option jedem Menschen* zu. Das ist eine weitere Abgrenzung des normativen Geschlechterbildes, welches Männlichkeit mit Handeln und Weiblichkeit mit dem Erscheinungsbild in Verbindung setzt. Immer wieder entkräfteten die Schüler_innen die Kategorie Schönheit, als maßgebendes Element, um Weiblichkeitskonstruktionen zu produzieren.

Hortmädchen: „Die Schönheit ist nicht wirklich ultra- wichtig.

Anna: Es ist egal, wer schön ist. Die, die ein bisschen gemein sind, denken immer sie sind die Besten und die Schönsten. Die Netten wollen da gerne mitmachen. Aber man soll nicht mitmachen wollen.

Hortmädchen: Schöne Kinder, schirche Kinder. Also man kann einfach nicht sagen, wer schön ist. Es gibt schöne Freundschaften und es gibt schirche Freundschaften nur, weil es schirche Kinder sind - das kann man nicht sagen. Jeder ist schön und hat auch einen schirchen Teil an sich.

Claudia: Es ist jeder auf seine eigene Weise schön. Ich habe mir früher immer Locken gewünscht, aber wenn ich welche hätte, würde ich wahrscheinlich aussehen als hätte ich eine Sturmfrisur. Und der Gerda stehen die langen Haare sehr gut und Elisabeth sieht wunderschön aus mit ihren Locken.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.8)

Interessant ist, dass sich Julia an dem Verhandeln der Gruppe nicht beteiligte, obwohl sie auch während der Diskussion weiterhin ihre Ansichten nicht geändert hatte. Dies ist ihrem Feedback nach der Gruppendiskussion zu entnehmen.

„Wichtig ist das (ich) jemanden schön ist. (Ich) Das jemanden schön ist wie ein Prinzessin. Jemanden mädchen und nett ist.“ (Feedback, Julia, 07.04.2017)

Der durch die Interaktion entstandene Prozess des *Doing Genders* führte bei Julia zu keiner Dekonstruktion. Das zeigt, dass sie nicht bereit ist am *Doing Gender* der Klassengemeinschaft zu

partizipieren und es zu reproduzieren, sowie die Gruppe von ihrer Sicht zu überzeugen. Der Grund dafür könnte daran liegen, dass die Schüler_innen ihr Schönheitsbild auf Menschen* und nicht auf Frauen projizieren.

Claudia: „Im Kindergarten, da hat sich die Gruppe auch sehr gut verstanden. Im Hof zum Beispiel, da hat sich einmal ein Bub als Mädchen verkleidet und ich sage es euch, da hat niemand gelacht.

Julia: Als Prinzessin (Pause) ein Junge! (Sie lacht)“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.7)

Hier bringt Claudia ein Beispiel dafür, dass das äußerliche Erscheinungsbild für sie nichts über die Geschlechtlichkeit und das *Doing Gender* aussagt. Die Reaktion von Julia war nicht an die Klasse oder an Claudia gerichtet, sondern klang wie ein im Stillen für sich geäußertes Gedanke. Trotzdem wird durch die Äußerung sichtbar, dass sie diesen Gedanken und das beinhaltete Konstrukt belächelt und ihm innerlich widerspricht.

Durch folgende Bemerkung kommt eine weitere Perspektive zum Vorschein:

Hortmädchen: „Beim Thema Schönheit kann es ein Mädchen sein oder ein Junge. Es muss nicht immer nur ein Mädchen damit gemeint sein.

Forscherin: Ist Schönheit auch eine Kategorie, über die ihr sprechen wollt? Gerhard, magst du vielleicht was dazu sagen? Dieses Schönheitsbild das Julia zeichnet, ist es für dich auch so? Du hast dich als Rebell gezeichnet und als Gruppe die dadurch ausgeschlossen wird, eben Mädchen die sich schminken usw.

Gerhard: Also ich bin nicht schön.

Lehrerin: Du wurdest nicht gefragt, ob du dich schön findest, sondern was für dich schön bedeutet.

Gerhard: Ducki oder Gummibärchen“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.7)

Gerhard zeigte eine distanzierte Haltung zu der Diskussion. Er schien sich nicht wohl zu fühlen über das Thema Schönheit zu sprechen und wehrte jegliche Verbindung von sich zu einer Art von Schönheit ab. Mit der Aussage, „Ich bin nicht schön“, verband er eher seine körperliche Erscheinung, als sein Handeln, denn Gummibärchen essen fand er schön. Somit wendet er sich gegen äußere Zuschreibungen von Schönem oder seiner Schönheit. Denn zur Bemerkung, dass Jungen schön sein können, äußerte er sich nicht. In seinem Feedback formulierte er folgendes:

„Mir war langweilig. Mir war fade. Es war öde. Die Mädchen haben was geredet, aber ich hab keinen Satz verstanden. Ich glaube, vielleicht wäre es interessant gewesen, wenn ich zugehört hätte, denn alle Mädchen wirkten interessiert, aber es sind! MÄDCHEN!“ (Feedback, Gerhard, 07.04.2017)

Dieses Feedback ist vermutlich nicht nur im Bezug zum Thema Schönheit zu sehen, sondern zur gesamten Gruppendiskussion. Da alle Themen von Schülerinnen vorgegeben wurden, wurde das Gespräch augenscheinlich, von Gerhard und auch von Ingo, wie aus dem folgenden Zitat ersichtlich wird, geschlechtsspezifisch interpretiert.

„Irgendwie war es immer das Selbe. Und irgendwie langweilig. Es bestand nur daraus, das Mädchen darüber diskutieren warum immer die Anderen beschuldigen. Das die Mädchen mich nur beschuldigten das ich nicht mitarbeite war auch nicht sehr hilfreich. Langweilig.“ (Feedback, Ingo, 07.04.2017)

Dass die beiden das Gespräch vergeschlechtlichen zeigt, dass sie *Gender* als strukturelle Kategorie begreifen. Das heißt, sie betrachten es nicht ausschließlich als individuelle Kategorie, sondern sie erkennen Geschlechterkategorien auch in Interaktionen und weisen in dem Fall diesem Gespräch eine weibliche Konnotation zu. Wegen des weiblich konnotierten Gespräches beteiligten sie sich nicht daran. Ingo distanzierte sich auch von traditionell normierten männlichen Verhaltensmuster gegenüber Frauen, da er von sich angab, dass er kein Gentleman ist.

6.5.4 Kategorien

Acht Schüler_innen gaben in den Kategorien-Kärtchen an, ein Mensch zu sein, worunter drei davon männlich waren. Diese Kategorie setzten sie vor die Geschlechtskategorie. Sieben Schüler_innen bevorzugten die Zuschreibung Mädchen oder Bub. Darunter waren zwei männlich.

Herbert der sich als Mensch und Lebewesen beschrieben hatte, formulierte folgendes Feedback:

„Ich finde es wichtig das sich so ziemlich alle als Mensch bezeichnen.“ (Feedback, Herbert, 07.04.2017)

Ich nehme an, dass er diese Annahme auf Diskriminierung aufgrund von *Race* und *Ethnie* bezieht, da die Argumentation, dass die Kategorie Mensch niemanden ausschließt, auch in der Diskussion über Nationalität gefallen war. Er vertritt nicht die Ansicht, dass sich jede_r aus der Perspektive als Mensch betrachten soll, sondern dass sich jede_r so bezeichnen soll. Die Selbstbetrachtung implizierte nicht, dass Mitmenschen auch als solche betrachtet werden. Herberts Sicht hingegen beinhaltet solch ein Denken sehr wohl, da die Bezeichnung aller auch die Sicht auf „andere“ vereinheitlicht. Aus dieser Perspektive wird das Kategorisieren zu einem positiven Mechanismus, der eine Lösung des Problems des diskriminierenden Verhaltens bietet.

Eine weitere Äußerung zu diesem Thema trifft Claudia, wie folgt:

„Ich finde, dass in Gruppen zu sein, gut und auch wieder nicht so gut ist. Denn z.B.: Wenn sich ein paar Kinder gar nicht verstehen, können sie ihre Gemeinsamkeiten finden und dann vielleicht besser miteinander auskommen. Aber wenn z.B. eine Gruppe von Buben sind, die Mädchen ausschließen, ist es natürlich nicht gut!“ (Feedback, Claudia, 07.04.2017)

Claudias Zugang wirft nun auch negative Aspekte des Kategorisierens auf. Sie gibt an, wenn Personen, die unterschiedliche Interessen haben, nach Gemeinsamkeiten suchen, in der Lage sein müssen eine Kategorie zu bilden, welche alle inkludiert. Somit schafft das Bilden neuer Kategorien Zugehörigkeit und Einschlussmöglichkeiten. Wie schon zu Beginn der Analyse unter dem Punkt Klassengemeinschaft, aus Claudias Einwurf der Großkatzenengruppe hervorgegangen ist, sieht sie Kategorien als flexible Variable, die beliebig verändert und erweitert werden können. Beim Umlegen dieser Annahme auf

Geschlechtlichkeit stößt sie offenbar an eine undurchbrechbare Grenze. Es scheint, als würde sie diese Grenze der Geschlechtskategorie nicht in einem beweglichen und flexiblen Rahmen denken können, da sie meint, wenn Buben, die sich in der Kategorie „männlich“ betrachten, es keine Möglichkeit für Mädchen gibt in diese inkludiert zu werden.

Auch die Gruppe, die in der Kleingruppendiskussion nach Gemeinsamkeiten gesucht hatte, sah das Kategorisieren positiv und aus einer inkludierenden Perspektive:

Forscherin: „Eine Gruppe hat auch nach Gemeinschaften gesucht. Was haltet ihr davon euch in verschiedene Kategorien zu setzen?“

Katharina: Wir sind drauf gekommen, dass wir alle Klavier spielen. Es gibt auch etwas ganz Gemeinsames, was auch in dieser Klasse ist. Wir sind alle Menschen.

Anna: Das ist egal, weil man kann sich ja eh in jede Kategorie geben. Ich könnte auch Klavier spielen, aber ich will nicht mehr.

Claudia: Ich glaube, man kann Kategorien haben. Ich denke, da gibt es eine Lösung. Wenn man nicht Klavierspielen kann, aber dafür Geige, dann kann man trotzdem zusammenspielen.

Forscherin: Glaubt ihr, dass es möglich wäre, sich in gar keiner Kategorie zu denken?“

Claudia: Ich glaub eher nicht.“ (Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.8)

Im Feedback schrieben Dora und Elisabeth, dass sie dieser Haltung des positiven Kategorisierens und der Unumgänglichkeit dieses Mechanismus nicht zustimmen.

„Ich habe vorher noch nie so richtig darüber nachgedacht. Ich finde es nicht so gut in Kategorien eingeteilt zu sein. Es ist besser mit mehr Leuten reden zu können.“ (Feedback, Dora, 07.04.2017)

„Ich habe über Sachen nachgedacht, über die ich sonst nicht nachgedacht hätte. Ich finde es besser, miteinander über etwas zu reden als in Gruppen eingeteilt zu werden. Wenn man mit 28 Leuten redet, kommen bessere Gespräche heraus.“ (Feedback, Elisabeth, 07.04.2017)

Hier geben die beiden an, dass sie im partizipativen Interaktionsprozess eine Lösung sehen, um den Kategorisierungsmechanismus zu umgehen. Sie meinen, dass eine kategoriale Betrachtungsebene seiner selbst wie auch der Personen im Umfeld ausgeblendet werden kann, um kategorisierungsfrei miteinander zu agieren und zu interagieren.

6.6 Veränderungen in Prozess und Anschauung

Prozess bezogene Veränderungen beziehen sich auf das Feedback, um das die Schüler_innen nach der Diskussion gebeten wurden. Die Schüler_innen zu bitten, ihre Gedanken nach so kurzer Zeit aufzuschreiben, hat wenig Sinn, da sie diese Themen, welche für die meisten neu sind, erst verarbeiten müssen. Fast alle Schüler_innen saßen da und wussten nicht, was sie schreiben sollten. Wenn ich am Ende der nächsten Kurse, um solch eine schriftliche Arbeit der Schüler_innen bitte, werde ich ihnen einen Reflexionszeitraum geben.

Inhaltlich habe ich nach dem Kurs den Eindruck, als würden die Schüler_innen es wichtig finden diskriminierungsfreie Räume herzustellen, da sie aller Wahrscheinlichkeit nach, situierungsbezogenes „gute“ Verhaltensweisen bejahen und umsetzen wollen. Die Verinnerlichung solcher Verhaltensnormen ist so weit fortgeschritten, dass die Schüler_innen die Normen, zum Beispiel, man soll nicht aufgrund von Äußerlichkeiten diskriminieren, formulieren können, die aber nicht in ein selbstreflexives Prüfen ihrer Handlungen übertragen. Dadurch passiert es, dass Andersartigkeit unbewusst auf Personen übertragen und sie dadurch re/produziert wird.

Die Thematik, wie die Schüler_innen ihre Geschlechtlichkeit interpretieren und im *Doing Gender* ihr Geschlecht konstruieren hat sich in meiner Vorstellung nicht grundsätzlich verändert. Aus meiner Sicht sehen die Schüler_innen *Gender* als eine sozialkonstruktivistische Kategorie und grenzen sich von Vorstellungen der, wie Julia es vorgebracht hat, durch Äußerlichkeiten und Körperlichkeiten konstruierten Geschlechtlichkeit ab. Andererseits birgt dieses sozialkonstruktivistische Konzept von Geschlechtlichkeit ein heteronormatives Bild, welches Kategorisierungsgrenzen für die Mehrheit der Schüler_innen setzt und sie unumwindbar erscheinen lässt.

Außerdem werde ich in der restlichen Arbeit den Diskriminierungsmechanismen von *Race* und auch von *Class* Beachtung schenken. Zwar ist das Hauptaugenmerk der Untersuchung auf *Gender* gerichtet, da aber die Perspektive von *Doing Difference* immer wieder in den Beobachtungen an Bedeutung gewinnt, wie zum Beispiel im Falle von Julia, die „gutes Benehmen“ mit „Schönheit“ eint und sich mit weißer Hautfarbe zeichnet, werde ich diese berücksichtigen. Zudem werden noch weitere Betrachtungen und Untersuchungen in den beiden folgenden Malprojekten notwendig sein.

7 Zweites Malprojekt: Weiblichkeitskonstruktion

7.1 Themenwahl des Kurses

Dieser Kurs behandelt die Weiblichkeitskonstruktion der Schüler_innen der vierten Klasse. Während der teilnehmenden Beobachtung wurden Prozesse der Weiblichkeitskonstruktion festgehalten. Diese führten im Forschungsprozess zu Annahmen die nun im Diskurs durch eine Schreibaufgabe und in Folge durch die Aufgaben des Kurses neu verhandelt werden sollen. Aus der Analyse des Beobachtungsmaterials geht hervor, dass im *Doing Gender* Prozess, Weiblichkeit weniger durch Aussehen und mehr durch das Verhalten konstruiert wird. „Weibliches“ Verhalten wird dabei auf essentialistische Vorstellungen von „Reife“, Verantwortungsbewusstsein und ein gewissenhaftes Aufgaben-Erfüllen beschränkt. Beim nicht Erfüllen dieser Handlungsweisungen werden Schülerinnen ausgeschlossen und sanktioniert. Um diese Annahme zu prüfen, sollten die Schüler_innen eine Bildgeschichte schreiben, in der die Hauptdarstellerin ein *Genderkonstrukt* zeichnet, das eher an das Männlichkeitsbild der Klasse, anstatt an das Weiblichkeitsbild erinnert. Ziel dieser Übung war es zu erfahren, welche Reaktion diese eingebrachte Geschlechtskonstruktion bewirkt. Beispielsweise, ob eine Inklusion oder Exklusion auf Grund von geschlechtsspezifischen Verhaltensnormen geschieht. Außerdem sollte gezeigt werden, was die Schüler_innen mit der Eigenschaft der körperlichen Stärke in Verbindung bringen.

Die Bildgeschichte bestand aus fünf Bildern, welche die Schüler_innen interpretieren und danach eine Geschichte schreiben sollten. Am ersten Bild ist eine Schülerin, die ihre Armmuskeln zur Schau stellt, zu sehen. Das zweite Bild ist eine Darstellung des Klassenzimmers, indem der Lehrer an die Tafel schreibt und die Schüler_innen an ihren Schreibtischen arbeiten. Das Mädchen vom ersten Bild schaut jedoch aus dem Fenster. Bild drei zeigt ein Gespräch zwischen Lehrer und der unaufmerksamen Schülerin. In der Sprechblase, die zum Mund des Lehrers führt, steht: „Schreibe mit!“ und in der Sprechblase der Schülerin steht: „Nein!“. Am vierten Bild wurden drei Schülerinnen abgebildet die Seilspringen. Es wurden nur Schülerinnen gemalt, weil in diesem Fall nicht auf die Perspektive der Interaktion zwischen den Geschlechtern eingegangen werden sollte. Die Schülerin vom ersten Bild geht auf die drei zu und in einer Gedankenblase steht: „Ich möchte auch mitspielen. Ich frage nach!“. Das fünfte Bild ist rot ausgemalt und in der Mitte ist ein Fragezeichen, was veranschaulichen soll, dass die Schüler_innen die Geschichte weiterschreiben sollen.

Die Reaktionen auf die Situation dieser Geschichte verliefen unterschiedlich. Katharina, Berta, Franz, Karl, Daniel und Emil bewerteten das unaufmerksame Verhalten während des Unterrichtes nicht und schrieben, dass die Schülerin mitspielen darf, ohne Gründe dafür anzugeben. Auch auf ihre körperliche Stärke wurde in deren Geschichte nicht weiter eingegangen.

„[...] In der Pause ging Katrin auf den Schulhof und fragte ein paar Mädchen ob sie mitspielen darf. Ja, spiel ruhig mit! Die Mädchen wurden dann Freunde.“ (Bildgeschichte, Franz, 21.April 2017)

Es ergibt sich ein Bild, als würden diese Schüler_innen es als selbstverständlich betrachten, diese weibliche Figur mitspielen zu lassen. Ihr Verhalten während des Unterrichtes und ihr starker Körperbau bewirken keine Sanktion. Wie aus der Analyse nach der teilnehmenden Beobachtung schon hervorgegangen ist, goutieren diese Schüler Stärke demonstrierendes und Unterricht verweigerndes Verhalten. Außerdem wurde wegen des Materials angenommen, dass Schüler_innen wie Franz oder Katharina die Schülerin Julia wegen ihrem Unterricht verweigernden Verhalten ausschließen. Bezogen habe ich den Ausschluss in meiner Interpretation auf ein geschlechtsspezifisch abweichendes Verhalten, durch das sich Schüler wie Franz in ihren männlichen *Doing Gender* Prozess gestört fühlen. Da diese Schüler_innen an gaben dieses Verhalten bei der weiblichen Figur der Bildgeschichte zu akzeptieren, nehme ich diese Annahme als falsifiziert an.

Alle anderen Schüler_innen schrieben in ihren Geschichten, dass der weiblichen Figur das Mitspielen verweigert wird. Begründet wird die Verweigerung nur von Ida, Claudia und Anna, mit der Interpretation, das Verhalten der Schülerin in der Geschichte wäre „gemein“ gewesen.

„[...] Sie ging raus. Sie fragte darf ich mit spielen. Die Kinder sagt nein du bist gemein.“ (Bildgeschichte, Anna, 21. April 2017)

Warum die Schülerin in der Geschichte als gemeine Person dargestellt wird, wird nicht begründet. Deshalb ist nicht klar, ob die Figur wegen ihres Stärke demonstrierenden Verhaltens oder wegen ihrer fehlenden Beteiligung am Unterricht den Schülerinnen gemein erscheint.

Eine ähnliche Reaktion auf die Geschichte zeichnet sich bei den Schüler_innen Mario, Ingo, Herbert, Gerhard, Constantin, Lukas, Gerda, Hermine, Elisabeth und Julia ab, die das Demonstrieren von körperlicher Stärke mit Aggressivität und körperlicher Gewalt assoziieren. Die Geschichten dieser Schüler_innen endeten beispielsweise so:

„[...] <Darf ich mitspielen?>, fragte Susi. Als die Mädchen den Kopf schüttelten, stürzte sich Susi auf sie. Sie zeriss das Seil und stürzte sich auf die Mädchen. Man sah nichts, da der Kampf viel Staub aufwirbelte. Dann sah man drei zerschundene und blutige Mädchen am Boden liegen. Susi stand mit erhobenen Händen da und rief, <Juhu, ich habe gewonnen!> Dafür musste Susi ins Internat für schwierige Kinder. Sie dachte: < Wäre ich bloß nicht so dumm gewesen!>“ (Bildgeschichte, Ingo, 21. April 2017)

Die Annahme die nach der teilnehmenden Beobachtung entstanden ist, dass das Körperliche weniger Wirkung im Verhandlungsprozess des weiblichen *Doing Genders* hat als das Verhalten kann mit dieser Übung nicht bestätigt werden. Das Körperliche spielt eine Rolle, da gezeigt wurde, dass die körperliche Stärke sehr wohl interpretiert wird. Ein kräftiger Körperbau wird mit Gewalt oder Arroganz in Verbindung gestellt, was zeigt, dass Weiblichkeitsvorstellungen nicht nur durch Verhalten, sondern auch durch Aussehen konzipiert werden.

Die Schüler die sich nun für einen Ausschluss der weiblichen Bildgeschichtenfigur entschieden, haben sich auch während der teilnehmenden Beobachtung in Interaktionen in denen das hegemoniale Männlichkeitsbild verhandelt wurde, abweisend diesem Bild gegenüber gezeigt. Aus dieser Übung geht hervor, dass die Schüler Stärke zeigendes Verhalten mit Aggressivität und Gewaltbereitschaft in

Verbindung setzen. Damit identifizieren sie sich selbst nicht und grenzen sich davon ab, weil sie es als Dummheit betrachten.

Eine Abweichung an dieser Art von Ende fand sich bei Julia, die das Mädchen auch mit körperlicher Gewalt in Verbindung brachte. Die Gewalt wurde jedoch an der „starken“ Mädchenfigur selbst ausgeübt.

„[...] In der Pause spielte drei Mädchen im Park. Sie heißen Vally, Lemuela und Constanze. Da kam Dülgon und fragte darf ich mitspielen? Sie antworteten: <Nein du darfs nicht mit spielen!> Lemuela gab die Dülgon eine Watsche. Später haute die Dülgon sich selbst. Alle ihre Klasse lachten sie aus. Dülgon bekam sehr böse und packte sein sachen und ging nach Hause. Alle Kinder von Dülgon Klasse waren zufrieden das die Dülgon die Schule verlasst. Zum Schluss war die Dülgon sehr böse.“ (Bildgeschichte, Julia, 21. April 2017)

Es konnte mit der Übung nicht gezeigt werden, ob die Schüler_innen mit fehlendem geschlechtsspezifischem Normverhalten Ausschlüsse rechtfertigen. Stattdessen wurden neue Aspekte der Geschlechtskonstruktion erkennbar, die nun in den Diskurs einfließen werden.

7.2 Das Malprojekt

Um die Weiblichkeitskonstruktion der Schüler_innen der vierten Klasse genauer zu beleuchten, gestaltete ich ein Malprojekt, bei dem sich die Schüler_innen mit Frauenbiographien beschäftigen sollten. Dazu stellte ich den Schüler_innen zu Beginn des Kurses sieben Frauen-Biographien vor. Das Gemeinsame an den Frauen, deren Biographien vorgestellt wurden, war, dass sie gesellschaftskritisch agierten und dadurch Veränderungen in Diskursen bewirkten oder Normen und Stereotype brachen. Es wurden absichtlich nur weibliche Biographien herangezogen, da Weiblichkeitsvorstellungen erfasst werden sollen. Biographien von LGBTs wurden nicht berücksichtigt, da es den Rahmen der Übung gesprengt hätte. Die Vorstellung der Biographien geschah rein auf sprachlicher Ebene. Es wurden zu diesem Zeitpunkt keine Bilder oder Fotografien der Frauen gezeigt. Das hatte den Zweck, dass sich die Schüler_innen, basierend auf der Erzählung über die Frau, eine bildhafte Vorstellung über die jeweilige Person machen sollten. Die bildhafte Vorstellung wurde in Form einer Zeichnung oder Malerei von jeder Schüler_in angefertigt. Ziel der Übung war es, Weiblichkeitsvorstellungen der Schüler_innen sichtbar zu machen.

Die Vorstellung der Biographien geschah auf Basis folgender Zusammenfassungen:

Marie Skłodowska Curie wurde 1867 in Warschau geboren und war eine Physikerin und Chemikerin polnischer Herkunft. Sie untersuchte Strahlung von Uranverbindungen und prägte für diese das Wort „radioaktiv“. 1903 bekam sie den Nobelpreis für Physik und 1911 den Nobelpreis für Chemie, weil sie gemeinsam mit ihrem Ehemann Pierre Curie die chemischen Elemente Polonium und Radium entdeckte. Marie Curie ist bisher die einzige Frau, die, Nobelpreise auf zwei unterschiedlichen Gebieten erhalten hat. Da damals Frauen in Russland nicht studieren durften, zog sie nach Paris und begann Ende 1891 ein Studium in Physik und Mathematik. Im Dezember 1897 begann sie die Erforschung radioaktiver Substanzen, die seitdem den Schwerpunkt ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit

bildeten. Sie war die erste Frau und die erste Professorin, die an der Pariser Universität lehrte. Während des Ersten Weltkrieges widmete sich Marie Curie als Radiologin der Behandlung verwundeter Soldaten. Sie entwickelte einen Röntgenwagen, der es ermöglichte, radiologische Untersuchungen in unmittelbarer Nähe der Front vorzunehmen. Nach dem Krieg engagierte sie sich für bessere Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlerinnen. Sie setzte sich für die Förderung von weiblichen und ausländischen Studierenden ein. Sie starb 1934, vermutlich da sie viele Jahre mit radioaktiven Elementen umgegangen und experimentiert hatte.

Reshma Bano Qureshi hat in New York die Fashion Weeks eröffnet und als Erste den Laufsteg betreten. Die 19-jährige Inderin war vor zwei Jahren von ihrem Schwager und seinen Freunden grausam mit Säure überschüttet und dadurch im Gesicht schwer verletzt worden. Seit etwa einem Jahr setzt sie sich aktiv für Opfer ein, die einen Säureangriff überlebt haben. Sie nutzt ihr entstelltes Gesicht, um über diese Art der Misshandlung aufzuklären: Über 80 Prozent der Säureopfer sind weiblich. In der muslimischen Bevölkerung Indiens und Bangladeschs kommen diese Übergriffe am häufigsten vor. Als Grund für die Verletzung reicht den Tätern etwa Streit oder Zurückweisung aus. Bereits vor etwas mehr als einem Jahr hat Reshma ein Video bei Youtube hochgeladen, in dem sie zeigt, wie man sich perfekt die Lippen schminkt. Ihr Anliegen war dabei jedoch nicht, jungen Mädchen den richtigen Umgang mit Make-up beizubringen, sondern auf ihre Kampagne aufmerksam zu machen: „Liebe statt Narben“. Fast zwei Millionen Menschen haben es gesehen und sie für ihren Mut bewundert. Säureopfer leiden ihr Leben lang unter den Narben, die zurückbleiben, nicht nur körperlich, sondern auch psychisch. Reshma setzt sich gegen den freien Verkauf von Säure ein. Die Täter werden für die Angriffe selten zur Verantwortung gezogen, oft werden sie von ihren Familien gedeckt, sodass es kaum zu Anzeigen kommt. Nur die Öffentlichkeit kann helfen, mehr Druck auszuüben, damit diese Verstümmelung konsequent geahndet wird, meint sie.

Malala Yousafzai ist eine Kinderrechtsaktivistin aus dem Swat-Tal in Pakistan. Sie bekam mit 17 Jahren den Friedensnobelpreis und ist die jüngste Preisträgerin in der Geschichte des Friedensnobelpreises. Als sie elf Jahre alt war, berichtete Malala auf einer Webseite der BBC in einem Blog-Tagebuch über Gewalttaten der pakistanischen Taliban im Swat-Tal. Diese Terrororganisation hatte seit 2004 im Swat-Tal Einfluss gewonnen und 2007 damit begonnen, Schulen für Mädchen zu zerstören und gegnerische Pakistaner_innen zu ermorden. Sie verboten Mädchen den Schulbesuch, das Hören von Musik, das Tanzen und das unverschleierte Betreten öffentlicher Räume. Weil Malala öffentlich darüber sprach, hielten 9. Oktober 2012 einige Taliban ihren Schulbus auf der Heimfahrt an und fragten nach Malala. Ein Taliban schoss aus nächster Nähe auf sie. Dabei wurde sie durch Schüsse in Kopf und Hals schwer verletzt. Malala musste in einem Militärkrankenhaus operiert werden. Anlass für den Anschlag war den Taliban zufolge der Einsatz des Mädchens für die schulische Bildung der weiblichen Bevölkerung. Einige Tage nach dem Attentat wurde Malala nach Großbritannien ausgeflogen und ins Queen Elizabeth Hospital in Birmingham verlegt. Sie verbrachte längere Zeit zum Teil ohne ihre Familie in England, bis ihre Familie 2014 auch nach England zog, weil das Leben für Malala in Pakistan zu gefährlich wäre. 2013 konnte Malala das Krankenhaus in Birmingham verlassen. Sie gab ihrem Wunsch Ausdruck, dass alle Mädchen auf der Welt die Möglichkeit zum Schulbesuch haben sollten. Deshalb schrieb sie ein Buch über ihre Geschichte. Zu ihrem 16. Geburtstag, sprach sie vor der Jugendversammlung der UNO. Es war ihre erste öffentliche Rede seit dem Attentat. Sie überreichte

dem anwesenden UNO-Generalsekretär die Petition für die Bildung aller Kinder mit vier Millionen Unterschriften. Die UNO wollte dieses Ziel bis Ende 2015 erreichen. Der 10. November wird als „Malala Day“ gefeiert. Ein Jahr später bekam sie den Friedensnobelpreis wegen ihres Einsatzes für die Rechte der Kinder auf der ganzen Welt. Sie sagt: „Ein Kind, ein Lehrer, ein Buch, ein Stift können die Welt verändern!“

Madam Walker war zu ihrer Zeit die erste Frau, die ihr Millionen-Vermögen aus eigener Kraft erwirtschaftet hatte. Erfolgreich verkaufte sie am Anfang des 20. Jahrhunderts Fläschchen und Töpfchen mit Haarpflegemitteln. Ihre Startbedingungen im Leben waren denkbar schlecht. Sie war weiblich, arm und eine Waise. Sie wurde im Jahr 1867 auf einer Baumwollplantage in Louisiana geboren. Sie lebten in einem kleinen Holzhaus: nur ein Raum, undicht das Dach. Ihre Eltern starben an Gelbfieber, als sie sieben Jahre alt war. „Um ein eigenes Heim zu haben“, heiratete sie im Alter von 14 Jahren und drei Jahre später kam ihre Tochter Lelia zur Welt. Zwei Jahre später starb ihr Ehemann. Sie verdiente als Waschfrau wenig Geld. Und dann kam noch ein Schicksalsschlag. Mit Ende dreißig begann sie ihre Haare zu verlieren. Eine grauenhafte Erfahrung für eine Frau, die einen sauberen und gepflegten Eindruck machen wollte und musste. Sie probierte einige Haarwuchsmittel, aber nichts half. Ihr Haar blieb dünn und brüchig und fiel aus. Sie flehte Gott um Hilfe an und noch in derselben Nacht erschien ihr im Traum ein Afrikaner: „Ein großer schwarzer Mann kam zu mir und sagte, was ich für mein Haar zusammenbrauen sollte“. Sie mischte all die Zutaten, die der Mann ihr verraten hatte in ihrem Bottich und machte daraus drei Haarshampoos. Sie pflegte ihre Haare damit, wodurch sie nachwachsen. Sehr gepflegt und stets ordentlich gekleidet, in ihrer weißen Bluse und dem langen dunklen Rock, begann Madam Walker, ihre Mittel direkt an der Tür an Frauen zu verkaufen. Ihr Unternehmen wuchs und sie wurde sehr erfolgreich. Sie wollte auch anderen Frauen bei einem Aufstieg helfen, denn viele konnten damals nur den Beruf einer Wäscherin, Landarbeiterin oder Hausangestellte ausüben. Ihr Ziel war, es so vielen Frauen wie es nur geht, zu ermöglichen, den Waschzuber zu verlassen, um profitablere Arbeit anzunehmen. Sie wollte die Gesellschaft ihrer Zeit verändern. „Mein Ziel im Leben ist es nicht einfach nur Geld zu verdienen, um es für mich auszugeben. Ich liebe es anderen zu helfen.“ Sie spendete immer größere Summen an Einzelpersonen, Waisenhäuser und Schulen. Auch nach ihrem Tod wollte Madam Walker ihr Unternehmen nur in Frauenhänden sehen, genau hat sie das in ihrem Testament festgehalten.

Lucie Bibata Dembele ist Bohrleiterin von zwei Wasserbohranlagen für World Vision in Mali. In Afrika stellt Wasserknappheit noch immer eines der größten Probleme dar. Zwar wurden in den letzten 15 Jahren dank internationaler Unterstützung zahlreiche Brunnen gebaut, aber die sind aufgrund der schieren Größe des Kontinents noch immer so spärlich gesät, sodass der Weg zum nächsten Brunnen Stunden dauern kann. Allein der Weg dorthin ist mit viel Arbeit und Mühe verbunden und nicht selten wird diese Arbeit den Frauen und Kindern des Dorfes überlassen. Männer bauen die Brunnen, Frauen holen das Wasser. Da beschloss Lucie Bibata Dembele in Mali (Westafrika) mit dieser Rolle zu brechen. Lucie leitet zwei Bohranlagen der Organisation World Vision und ist auch für das gesamte 12-köpfige Bohranlagen-Team verantwortlich. Damit ist Lucie (bis jetzt) die einzige weibliche Leiterin einer Bohranlage für World Vision und das nicht nur in Mali, sondern in ganz Westafrika. In ihrer Zeit als Leiterin einer Bohranlage für World Vision hat Lucie nicht nur gelernt, wie man Bohranlagen bedient, sondern auch wie man ein Team von Männern leitet. „Es ist nicht kompliziert. Für mich sind sie wie

Brüder. Ich respektiere sie und sie respektieren mich“, sagt Lucie. „Von einigen Mitarbeitern kann ich noch was lernen; einige haben über 10 Jahre Erfahrung. Wenn ich etwas nicht weiß, dann frage ich einfach. Jeder ist aus demselben Grund hier.“ Daniel Maizama sagt: „Lucie ist ein großartiges Beispiel für all ihre Freundinnen, Schwestern und Frauen in Afrika und gibt ihnen hoffentlich den Mut und das Selbstvertrauen, selbst einen positiven Unterschied machen zu wollen.“

Zusätzlich zu diesen fünf Biographien wurden noch zwei, die von einer Trümmerfrau und die von Wanghari Maathai vorgestellt. Diese werde ich nicht weiter anführen, weil keine Schüler_in diese beiden bearbeitet hatte. Nach der Vorstellung der Kurzbiographien konnten sich die Schüler_innen aussuchen, mit welcher Biographie sie sich weiter beschäftigen bzw. welche sie als Thema einer bildnerischen Umsetzung behandeln wollen. Jede Schüler_in sprach sich in Folge für eine Biographie aus. Madam Walker wurde nur von Katharina gewählt. Für die Lucie-Biographie entschieden sich Karl, Constantin, Lukas, Daniel und Anton. Reshma wählten Jürgen, Ingo, Gerhard, Herbert und Bernhard. Für Malala interessierten sich Berta, Anna, Franz und Emil. Und Curie bearbeiteten Claudia, Hermine, Gerda, Dora, Elisabeth, Franziska, Ida, Mario und Julia.

Ohne Angaben über das Aussehen der Frauen zu geben, sollten die Schüler_innen eine Zeichnung oder eine Malerei über diese Person anfertigen. Ob die Schüler_innen ein Portrait oder eine Szene abbildeten, blieb ihnen überlassen. Nach den Maleinheiten wurde in Kleingruppengesprächen, die aus den Schüler_innen, welche dieselbe Biographie wählten, bestand, über die verschiedenen Vorstellungen der Person diskutiert. Nachdem sich die Schüler_innen über ihre unterschiedlichen Vorstellungen ausgetauscht haben, wurde eine Fotografie von der Person gezeigt. Die erfüllten und unerfüllten Erwartungen der Schüler_innen fanden anschließend nochmals regen Austausch.

7.3 Die Betrachtungsebene der Forscherin

Auffallend am Verhalten einiger Schülerinnen war, dass sie während des Malprojektes öfters an mich herantraten und mich aufforderten etwas über das Aussehen von Marie Curie zu verraten. Es schien ihnen wichtig gewesen zu sein, ein „wirkliches“ Bild von dieser Person zu zeichnen. Nachdem ich die Schülerinnen bat ihre Vorstellung von Curie aufzuzeichnen und somit ihrer Bitte nicht nachgab, konnte ich beobachten, wie sie sich untereinander absprachen. Die Zeichnungen sahen im Nachhinein ähnlich aus, was darauf schließen lässt, dass sie sich womöglich auf einen Konsens geeinigt hatten.

Ida wie auch Mario wollten diese Darstellungsebene umgehen und malten eine „anonyme“ Person in einem Ganzkörperanzug.

7.4 Vorbereitende Schritte

Zu Beginn des Malprojektes habe ich den Schüler_innen erklärt, wie ich diesen Kurs gestalten möchte. Es wurde ihnen auch nahegelegt, nicht nach Bildern, Fotos oder weiteren Material über die jeweilige Frau zu recherchieren, da es für die Untersuchung wichtig ist die Vorstellung, über eine Frau und nicht eine Abbildung, die der Person ähnelt, zu untersuchen.

7.5 Analyse

Der Sichtung des Materials aus den Kleingruppenprotokollen und den Feedbacks der Schüler_innen der Marie Curie-Gruppe ist eine Bestätigung der Annahme, dass die körperliche Gestalt und das Aussehen zur Geschlechtskonstruktion beitragen, zu entnehmen.

7.5.1 Marie Curie-Gruppe / Aussehen konstruiert Geschlecht

Forscherin: „Ich hatte den Eindruck, dass es für euch wichtig war, wie Marie Curie in Wirklichkeit aussah? Warum?“

Claudia: Für uns war es das genaue Gegenteil. Gerda hat mich gefragt: «Claudia, schauen schwarze Haare nicht schöner aus?» Dann habe ich gesagt: «Ja, du hast Recht!» und dann habe ich schwarze Haare gemalt.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1)

Da mich Schüler_innen dieser Gruppe immer wieder fragten, wie Marie Curie in „Wirklichkeit“ aussah, stellte ich zu Beginn der Kleingruppengespräche die Frage, ob es wichtig für die Schüler_innen gewesen wäre. Claudia antwortete darauf, dass ihr nicht die Wirklichkeit, sondern im Gegenteil das Schönheitsbild, welches sie mit Gerda ausverhandelt hatte, wichtig war.

Ein Foto von Marie Curie wird gezeigt.

Claudia: „Sie ist dunkelblond!“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1)

Nachdem Claudia eine Fotografie von Marie Curie gesehen hatte, wirkte sie sehr überrascht. Wie aus dem ersten Statement hervor geht, hatte Claudia die Vorstellung, dass Curie eine, ihrem Schönheitsbild entsprechend, schöne Frau war.

„Ich habe Marie Curie gezeichnet. Es war lustig, zu sehen, wie sie wirklich aussahen, da niemand damit rechnete. Mein Bild war haargenau das Gegenteil. Trotzdem war es interessant.“ (Feedback, Claudia, 10.Mai 2017)

Auch aus Claudias Feedback geht hervor, dass ihre Erwartungen nicht ganz erfüllt wurden. Der Unterschied zwischen schwarzen und dunkelblonden Haaren ist für sie ein so großer, dass sie ihre bildnerische Darstellung und die Fotografie von Curie, als Differenz betitelt, obwohl körperliche Merkmale, wie die Hautfarbe oder der Tätigkeitsbereich übereingestimmt hatte.

Auch Elisabeth beteiligte sich am Konsens des Schönheitsbildes einer Frau mit schwarzen Haaren.

„Ich habe mir Marie Curie ganz anders vorgestellt. Ich stellte sie mir als schwarzhaarige, blauäugige Frau vor. Aber sie hatte blonde Haare und braune Augen. Als Forscherin zeichnete ich sie in weißen Gewand. Aber am Bild war davon nichts zu entdecken.“ (Feedback, Elisabeth, 10.Mai 2017)

Die Differenzierung erweitert sie auf Augenfarbe und Kleidungsstil. Die Fotografie zeigte Curie in einem für ihre Zeit typischen Kleid. Von den Schüler_innen wurde Curie in einem weißen Labormantel gezeichnet.

„Wie ich das Bild sah wie sie wirklich aussah, hatte ich sie zuerst gar nicht erkannt. Erst als ich die Schrift sah, ganz unten am Zettel. Ich habe sie mir mit langen braunen, glatten Haaren vorgestellt, aber sie hatte kurze eher lockige Haare. So hatte ich sie mir gar nicht vorgestellt.“ (Feedback, Dora, 10.Mai 2017)

Dora weicht von dem schwarzhäufigen Idealbild ab, bemerkt aber auch die Wertigkeit der Differenzierung zwischen den Haartypen. Sie differenziert noch präziser, indem sie angibt, dass eine Curie mit gelockten Haaren ihrem Bild von Curie mit glatten Haaren gar nicht der Wirklichkeit entsprechen kann.

Mario: „Ich glaube, meine hat zu kurze Haare.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1)

Die Auseinandersetzung der Schüler_innen mit dem Aussehen von Marie Curie zeigt, dass die Schüler_innen körperliche Merkmale, wie die Haarlänge oder die Haarfarbe unter einem geschlechtsbezogenen Normierungsprozess betrachten und Personen im Zusammenhang damit kategorisieren. Außerdem wurde ersichtlich, dass der Haartyp einer Frau* entscheidend für Urteile über Entsprechen oder Nicht-Entsprechen des verhandelten Schönheitsideals wirkt. Daraus geht hervor, dass körperliche Merkmale, wie auch bei der Übung mit der Bildgeschichte gezeigt wurde, nicht wertfrei behandelt, sondern im Interaktionsprozess interpretiert werden, womit sie Teil des *Doing Genders* sind.

Trotz dessen, dass die Schüler_innen dem Aussehen Curies eine hohe Wertigkeit beimaßen, gaben sie an, Curie für die Bearbeitung vom Malprojekt gewählt zu haben, weil sie Interesse an Chemie haben.

Forscherin: „Warum habt ihr sie gemalt?“

Franziska: Ich habe da so ein Forscher-Zeug, da probiere ich dies und das aus.

Hermine: Weil meine Mutter und mein Vater Chemiker sind.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1)

Das bedeutet, dass eine technische Ausbildung oder Forschung keine stereotypisch männliche Bedeutung für die Schüler_innen trägt. Außerdem wurde die Leistung von Marie Curie und hervorgehoben, indem die Schüler_innen sie bei der Nobelpreisverleihung malten oder es positiv in ihren Feedbacks erwähnten.

„Ich fand es sehr toll das die Frauen so interessante ideen haben. Und was ich auch cool fand war das ein par Nobelpreise gewonnen haben.“ (Feedback, Franziska, 10.Mai 2017)

Als sich Julia am Kleingruppengespräch beteiligte wurde klar, dass sie die Biographien von Marie Curie und Reshma vereint hat und aus den für sie interessanten Punkte beider Biographien eine eigenständige Geschichte erbaut hatte. Aus der Reshma-Biographie nahm sie sich den Laufsteg der Fashion Week heraus und von der Curie-Biographie den Nobelpreis, welchen sie als Preis der besten Tänzerin interpretierte.

Forscherin: „Julia, du hast Marie Curie als Cheerleaderin gemalt. Warum?“

Julia: Weil sie gewonnen hat.

Forscherin: Was hat sie gewonnen?

Julia: Den Nobelpreis. Die haben so eine Show gemacht und da hat sie gewonnen im Tanzen.

Ein Bild von Marie Curie wird gezeigt.

Julia: «Sie» hat gewonnen? Sie sieht anders aus, nicht so das sie gewonnen hat. Sie sieht wie ein Bub aus.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1)

Als Julia die Fotografie von Curie sah, passte diese nicht zu ihrer Vorstellung einer Frau die einen Preis gewinnt. Mit der Aussage, dass sie anders aussieht als eine Gewinnerin, wird deutlich, dass sie mit Leistungen von Frauen bzw. mit Auszeichnung für Frauen, konkrete Tätigkeiten wie Tanzen und Singen und ein ihrem Ideal entsprechendem schönen Aussehen verbindet. Wissenschaftliche Tätigkeit von Frauen kommen in ihrer Vorstellung einer auszuzeichnenden Frau nicht vor. Auch die Vorstellung einer Entstellung des Gesichtes oder Narben widersprechen ihrem Schönheitsbild und wurden aus ihrer Geschichte gestrichen.

Forscherin: „War es euch wichtig, wie sie aussieht? Oder, glaubt ihr, dass sie großen Wert auf ihr Aussehen gelegt hat?“

Julia: Ich habe sie geschminkt gemalt.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1)

Nachdem Julia erkannte, dass sie ein anderes Bild von Curie hatte als ihre Mitschüler_innen, blieb sie trotzdem bei ihrem vorgestellten Bild, was ihr Feedback nach dem Kurs nochmal verdeutlicht hat.

„Mir gefällt Marie Curie. Und ich habe über Marie Curie gezeichnet das sie Gewonnen hat.“ (Feedback, Julia, 10.Mai 2017)

7.5.2 Malala-Gruppe / Geschlechtsspezifische Inszenierung

Forscherin: „Erzähle mir bitte, wie du Malala gezeichnet hast.“

Franz: Mit langen Haaren, ohne Narbe (was in echt nicht so ist), mit lila Augen.

Forscherin: Warum mit lila Augen? Sie sieht dadurch geschminkt aus.

Franz: Damit sie schöner aussieht.

Forscherin: Die Hautfarbe hast du weiß gelassen. Warum?

Franz: Weil sie in echt auch weiß ist. Ich wusste schon, wie sie aussieht. Ich habe gleich nach ihr gegooglet.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1)

Aus diesem Gespräch geht hervor, welche Weiblichkeitsvorstellungen Franz konstruiert hat. Franz recherchierte nach der Vorstellung der Biographien nach dem Aussehen von Malala. Dazu gab er ihren Namen in die Google Suchmaschine ein. Die Suchmaschine findet keine Fotografie von Malala auf der sie geschminkt gezeigt wird. Trotzdem ihm Malalas Aussehen bekannt war, malte er sie mit geschminktem Gesicht, mit der Begründung, dass sie dann schöner wäre. Schönheit wird demnach aus

Sicht von Franz mit einem Aussehen verbunden, dass durch die geschlechtsspezifische Inszenierung des Schminkens, herbeigerufen wird. Damit setzt er körperliche Merkmale, um das *Gender* einer Person zu deuten.

7.5.3 Reshma-Gruppe / Essentialistische Zuschreibung des Hässlichen

Die Biographie von Reshma wurde von fünf Schülern gewählt, die Gefallen an der Darstellung des Hässlichen gefunden haben.

Forscherin: „Was habt ihr gemalt?

Ingo: Eine hässliche Frau.

Gerhard: Ich wollte sie absichtlich wie bei Star Wars machen.

Jürgen: Ja da war es ein Mann der Säure ins Gesicht bekommen hat.

Ingo: Wir haben sie so abstoßend wie möglich gemalt.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1)

Zu diesem Zeitpunkt der Unterhaltung scheint es, als würden die Schüler Hässlichkeit (wie sie es selbst betitelten) von Frauen als legitimes Äußeres annehmen.

„Hässlich. Der erste Kommentar von mir als ich die Frau gesehen habe. Meine Zeichnung sah dem Foto sogar recht ähnlich. Nur das bei dem Foto das rechte Auge fehlte, bei mir war es das linke.“ (Feedback, Ingo, 10.Mai 2107)

Dann wird aber sofort von einem Schüler eine Parallele zu einer männlichen Star Wars Figur gesetzt.

„[...] und ich haben Reshma gehabt. Ich habe mir sie wie Darth Sidious vorgestellt, der auch ein entstelltes Gesicht hat.“ (Feedback, Gerhard, 10.Mai 2017)

Da es die Aufgabe war sich mit einer Frauen-Biographie auseinander zu setzen und die Schüler ihre Vorstellungen auf Hässlichkeit oder die Darstellung eines Mannes gelegt haben, lässt es vermuten, dass die Vorstellung vom Hässlichen nicht mit der Weiblichkeitskonstruktion einhergeht. Nachdem die Fotografie von Reshma gezeigt wurde, wird diese Annahme bestätigt:

Ein Foto von Reshma wird gezeigt.

Ingo: „Warum hat sie nicht ein Glasauge genommen? Ich meine (er klingt entsetzt)

Herbert: Für jemanden der Säure ins Gesicht bekommen hat, sieht sie schon gut aus.

Bernhard: Two Face sieht schlimmer aus.

Ingo: Two Face ist netter.

Jürgen: Sie sollte beim Schminken ein Auge hinzeichnen.

Forscherin: Habt ihr sie nicht am Laufsteg gemalt?

Jürgen: Auf dem Laufsteg ist sie hässlicher, als sie ist.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1)

Als die Schüler die Fotografie von Reshma sahen, bekrittelten sie ihr Aussehen, weil sie meinten, dass all diese „hässlichen“ Merkmale, wie das fehlende Auge, ersetzt oder hin geschminkt hätte werden sollen. Diese Vorstellung zeigt ein ähnliches Bild, wie jenes, das durch das Gespräch mit Franz über Malala entstanden ist. Die Inszenierung von Weiblichkeit durch das Schminken wird verlangt, um das *Gender* zu rechtfertigen. Solange die Schüler die Aufmerksamkeit der Geschichte auf Narben und Hässlichkeit gerichtet hatten, haben sie sich einen Mann vorgestellt. Als sie die Fotografie sahen, konnten sie der Konfrontation mit der weiblichen Darstellerin nicht mehr ausweichen und kritisierten, dass Reshma sich als Frau „hässlich“ präsentierte, obwohl sie zuvor Reshma selbst so dargestellt hatten. Es wäre für die Schüler angebracht gewesen, wenn Reshma ihre gesamten Narben über schminkt und das Auge ersetzt hätte. Bei der Nachfrage, warum die Schüler die restliche Geschichte, der Fashion Weeks und des Laufstegs, während der bildnerischen Auseinandersetzung ignorierten bzw. nicht aufgegriffen hatten, meinte ein Schüler, weil Reshma dann noch hässlicher gewesen wäre. Auch diese Aussage legt nahe, dass im Rahmen der Fashion Weeks, wo es um eine weibliche Geschlechtsinszenierung, deren Merkmale Schmuck, Schminke, gewisse körperliche Maßstäbe und Kleidung sind, ein Weiblichkeitsbild das mit dem „Hässlichen“ konnotiert wird, von den Schülern nicht legitimiert wird. Dagegen muss eine männliche Figur in einem Actionfilm-Szenario seine Narben nicht verstecken.

7.5.4 Madam Walker- Gruppe / Ausschluss durch Schönheitsideal

Da Katharina die einzige Schülerin war, die zur Biografie Madam Walkers gearbeitet hatte, wurde sie im Kleingruppengespräch einer Marie Curie-Gruppe eingebunden. Die Figur von Madam Walker, welche Katharina gezeichnet hatte, war modern gekleidet, hatte eine weiße Hautfarbe, braune Haare und hatte somit keine Ähnlichkeit mit der afroamerikanischen Frau. Als eine Fotografie von ihr gezeigt wurde, reagierte Katharina entsetzt:

Katharina: „Was? Was? (Sie wirkt entsetzt)

Katharina: Oh mein Gott, das ist so ein Unterschied! Die Haare, die Hautfarbe, die Kleidung sieht ganz anders aus.

Forscherin: Warum meinst du, ist das so?

Katharina: Weil wir die Namen nicht kennen, wenn sich ein Name zum Beispiel anhört, als würde die eine andere Hautfarbe haben.

Forscherin: Wie fühlst du dich jetzt?

Katharina: Wir sind erschrocken, weil ich es mir nicht so vorgestellt habe.

Mario: Nicht jeder ist blond!

Katharina: Das ist nicht blond, sondern braun.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.2)

Katharina war sehr überrascht, dass Madam Walker ganz anders aussah, als sie es angenommen hatte. Das äußerten auch andere Schülerinnen.

„Es war sehr interessant, das sich viele Frauen für viele dinge sich eonsetzten. Ich habe nicht gedacht das sie so aussahen. Die madam Walker hat mich sehr überrascht.“(Feedback, Hermine, 10.Mai 2017)

„Das Projekt hat mir sehr gut gefallen. Besonders das mit dem raten wie die Rhesma oder die Madam Walker in echt ausgesehen hatten.“ (Feedback, Gerda, 10.Mai 2017)

Ida: „Madam Walker hätte ich mir ganz anders vorgestellt. Ich weiß zwar nicht wie, aber anders.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.2)

Katharinas Darstellung von Madam Walker spiegelte ein Selbstbild, da ihre Figur aussah, als hätte sie sich selbst gezeichnet. Das zeigt, dass sie sich mit der Geschichte Madam Walkers identifizieren konnte. Diese Identifikation wurde aufrechterhalten, bis sie die Fotografie sah. Katharinas Reaktion impliziert, dass Katharina sich mit einer „weißen“ Frau identifizieren könnte, obwohl ihre Lebensperspektive sehr abweichend ihrer eigenen wäre. Die Identifikation endet mit dem Erkennen der „schwarzen“ Hautfarbe, was zeigt, dass sie damit eine „Andersartigkeit“ verbindet. Katharina gab als Begründung für ihre abweichende Vorstellung des Aussehens Madam Walkers an, dass sie am Namen nicht erkannte, dass Madam Walker eine „schwarze“ Hautfarbe hatte. Auch die Aussage, dass am Namen abzulesen ist, welche Hautfarbe eine Person hat, weist auf ein Differenzieren von Personen mit unterschiedlichen Hautfarben.

Die Interaktion die Katharina anschließend mit Mario führte, erinnert an die Untersuchung der teilnehmenden Beobachtung des Kapitels Nationalität. Darin verweist Katharina immer wieder darauf, wie wichtig es ist, dass alle Menschen gleich sind, erzeugt aber gleichzeitig mit ihren Aussagen Bilder von Menschen die „anders“ sind. Auch Marios Aussage, dass nicht alle blond sein müssen, sorgt bei Katharina für eine abweisende Reaktion. Sie geht in eine Rechtsfertigungshaltung und wehrt den „vermeintlichen Angriff“ mit einer Richtigstellung ab.

Überraschend war die Reaktion von Julia, als sie die Fotografie von Madam Walker sah.

Julia: „Die sieht schirch aus. (Im Sinne von scheußlich)

Forscherin: Warum?

Julia: Wie sehen ihr Haare aus?

Julia: Die Malala sieht viel schöner aus als die andere.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.2)

Obwohl Julia die gleiche Hautfarbe und eine ähnliche Frisur wie Madam Walker auf der Fotografie hatte, konnte sie sich nicht mit ihr identifizieren. Sie ging sogar soweit, sie als „hässlich“ zu bezeichnen. Das zeigt, wie auch schon in vorhergehenden Untersuchungen angeklungen ist, dass Julia ein von ihrem Aussehen abweichendes Schönheitsbild konstruiert hat, welchem sie selber nicht entsprechen kann.

7.5.5 Lucie-Gruppe / Frauen und Technik

Lukas: „Ich habe sie mir vorgestellt als schwarze Frau. Sie ist ja in Afrika geboren.

Forscherin: Habt ihr alle die Hautfarbe dunkel dargestellt?

Alle: Ja.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.3)

„Ich habe Lucy aus Afrika gezeichnet. Ich hatte gedacht, das sie ganz anders aussieht. Ich hatte gedacht, sie hatt blonde lange Haare und kommt aus Österreich. Als ich sie gesehen habe, hatte ich gedacht: „O.M.G!“ Nur gut, das ich nur den Bohrer gezeichnet habe.“ (Feedback, Karl, 10.Mai 2017)

Die Bearbeitung der Lucie-Biographie wählten fünf Schüler. Während dem Kleingruppengespräch gaben alle an Lucies Hautfarbe dunkel dargestellt zu haben. Im Feedback gibt Karl jedoch an, dass er sich Lucie als „weiße“ Österreicherin vorgestellt hat. Für die anderen vier Schüler war die Assoziation mit Afrika, wo Lucie geboren wurde und lebt, ausreichend, um sie sich als Frau mit dunkler Hautfarbe vorzustellen.

Forscherin: „Sie trägt einen Korb, warum?

Daniel: Ich habe sie gemalt in der Gegend, in der sie lebt. Sie musste ja das Wasser in das Dorf bringen. Vorher musste sie es ja so machen.“ (Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.3)

Die Darstellung einer Frau mit technischen Beruf wurde von den Schülern nicht weitergehend thematisiert. Es schien vielmehr für vier von fünf Schülern als Selbstverständlichkeit. Daniel ging mit der Vorstellung einer Frau als Technikerin nicht konform und stellte sie in einer kargen Gegend, beim Tragen eines Wasserkruges am Kopf dar.

7.6 Veränderungen in Prozess und Anschauung

Das zweite Malprojekt hat nicht nur das *Doing Gender* der Schülerinnen in Betracht gezogen, sondern auch einiges über die Weiblichkeitskonstruktion der Schüler offengelegt. Diese Betrachtungsebene wurde bis zu diesem Punkt wenig berücksichtigt und soll nun im Diskurs einbezogen werden. Die Zuordnung des „hässlichen Aussehens“ zum Männlichen und das geschminkte Aussehen zum Weiblichen zeigt Festlegungen von geschlechtsbezogenen äußerlichen Merkmalen, welche die Schüler einerseits zum Urteilen über Geschlechtlichkeit einer Person bewegt und andererseits ihr eigenes Verhalten bestimmt, um zu einem bestimmten Geschlecht gezählt zu werden.

Eine Änderung der *Doing Gender* Auslegung des Weiblichkeitskonstrukts vom ersten zum zweiten Malprojekt äußerte sich im Offenlegen der Interpretation der Schülerinnen von körperlichen äußerlichen Merkmalen. Nach dem ersten Malprojekt wurde angenommen, dass körperliche Merkmale weniger Einfluss im *Doing Gender* Prozess haben als Verhaltensnormen. Die Analyse des zweiten Kursmaterials zeigt nun ein anderes Bild, da Schülerinnen zwischen geringen Unterschieden von körperlichen Merkmalen, wie Haarfarben, differenzieren, sie geschlechtsspezifischen interpretieren und diese mit Schönheitsidealen verbinden. Schönheitsideale werden verhandelt,

genau festgelegt und als mögliche oder unmögliche Identifikationsinstanz herangezogen. Im *Doing Gender* werden diese schließlich ausgelebt. Im Falle von Julia, die sich mit dem im Konsens hergestellten Schönheitsbild identifizieren versucht, wird die Verwobenheit zwischen *Race* und *Gender* ersichtlich. Die Selbstportraits Julias in denen sie sich mit weißer Hautfarbe abbildet, verdeutlicht den Willen zur Identifikation mit dem verhandelten Schönheitsbild der Schülerinnen. Die körperlichen Merkmale ihres *Race* werden von Julias Mitschüler_innen diesem Ideal nicht zugeordnet, was sich auch aufs *Doing Gender* und auf geschlechtsspezifische Normierungsprozesse auswirkt.

Eine weitere Betrachtungsebene von Normierungen kommt durch das zweite Malprojekt zum Tragen. Bis zu diesem Kurs wurde angenommen, dass Normierungen durch Verhaltensweisen im *Doing Gender* entstehen, die bei Fehlverhalten zu Ausschlüssen führen könnten. Nun nimmt das Aussehen und die körperlichen Merkmale in diesem Prozess an Bedeutung zu. Es wurden von den Schüler_innen während den Übungen im Diskurs immer wieder „Andersartigkeiten“, bezogen auf *Race*, produziert. Dieses Festlegen, dass manche Personen „anders“ sind, bezog sich aufs *Race* und somit auf körperliche Merkmale. Das führt einerseits zur Identifikation mit gewissen Merkmalen, wodurch zum Beispiel Schönheitbilder festgelegt wurden, andererseits zur Abgrenzung. Es wurde gezeigt, dass Ausschlüsse nicht wegen nicht-konformen Geschlechtsverhalten erzeugt werden. Die Perspektive der Abgrenzung aufgrund einer konstruierten „Andersartigkeit“ könnte Ursache solcher Ausschlüsse sein.

8 Dritte Malprojekt: Männlichkeitskonstruktion

8.1 Themenwahl des Kurses

Das Thema dieses Kurses war die Männlichkeitskonstruktion. Nach der Analyse der teilnehmenden Beobachtung war der Identifikationsrahmen der Schüler mit dem Bild der Männlichkeitskonstruktion, welche essentialistische Vorstellungen von körperlicher Stärke des Mannes transportierte, nicht eindeutig. Einige Schüler produzierten und reproduzierten dieses *Doing Gender* und sanktionierten Schüler, die es nicht taten. Andere Schüler grenzten sich davon ab. Die Männlichkeitsvorstellungen der Schüler, die sich von diesem Bild abgrenzten, partizipierten wenig am Klassengeschehen, weshalb wenige Informationsquellen über das *Doing Gender* dieser Schüler erhoben werden konnte. Deshalb wurde den Schüler_innen nach der Analyse der teilnehmenden Beobachtung eine Schreibaufgabe gestellt, in der sie eine Person beschreiben sollten, um weitere Informationen über Männlichkeitsvorstellungen einzuholen.

Die Aufgabe lautete: Beschreibe diesen Menschen! Wie heißt er? Wie lebt er? Welchen Beruf hat er? Was mag er? Welche Eigenschaften hat er? Was tut er gerne?

Das Ziel der Übung war es, Anhaltspunkte der bestehenden Männlichkeitskonstruktionen zu erfahren, um dann ein Malprojekt zu diesem Thema zu entwickeln, der diese berücksichtigt.

Die Auswertung der Personenbeschreibungen ergab, dass alle Schüler_innen die Person dem männlichen Geschlecht zuordneten. Außerdem beschrieben sie ihn als heteronormativ und gaben an, dass er eine Frau hat, verheiratet ist oder Kinder hat.

„Er heißt Peter Herrmann. [...] Er ist schon 5 Jahre lang Verheiratet.“ (Personenbeschreibung, Herbert, 29. März 2017)

„Er heißt George Jakobs. Er hat zwei nette Kinder. Einen Bub (John) und ein Mädchen (Phillippa). Seine Frau heißt Susanne.“(Personenbeschreibung, Claudia, 29. März 2017)

„Dieser Mann heißt Marko Rihse. Er lebt mit seine Familie. Er ist verheiratet und hat eine fünfjährige Tochter.“(Personenbeschreibung, Katharina, 29. März 2017)

„[...] Er hat 2 Kinder und ist verheiratet. [...] Zusammen mit seiner Frau und seinen Kindern lebt er in einem kleinen Ort in Österreich.“(Personenbeschreibung, Dora, 29. März 2017)

„[...] Er lebt gesund, er hat eine schöne Frau und einen 10 jährigen Sohn.“(Personenbeschreibung, Gerda, 29. März 2017)

„Er heißt vielleicht Felix Klemmtner. Er lebt mit seiner Frau und seinem Sohn.“(Personenbeschreibung, Karl, 29. März 2017)

„Das ist Baltasar Rodrigues. Er lebt mit seiner Frau und seinen Kindern in Wien.“(Personenbeschreibung, Lukas, 29. März 2017)

„Dies ist Michael Mops. [...] Er hat eine Freundin Namens Magerite Dackel.“(Personenbeschreibung, Bernhard, 29. März 2017)

„[...] Ich schätze, er ist 35 Jahre alt und noch nicht verheiratet. Aber ich glaube er hat eine Freundin.“(Personenbeschreibung, Elisabeth, 29. März 2017)

„[...] Er hat eine Frau. Er hat fünf Kinder. Er geht in seiner lehren Zeit in seiner Mama besuchen.“(Personenbeschreibung, Berta, 29. März 2017)

„Er heißt Tom. Er lebt froh gesund und normal mit seiner Familie.“(Personenbeschreibung, Ida, 29. März 2017)

Das normative Bild der Geschlechtlichkeit bezieht sich auf heterogene Beziehungen zwischen Männern und Frauen. Das zeigt auch die Formulierung der letzten angeführten Personenbeschreibung, als Ida den Ausdruck einer „normalen“ Familie verwendet.

Eine Beschreibung bietet Anlass auf eine homogene Beziehung der zu beschreibenden Personen zu schließen:

„Das ist Martin. Martin fährt gern Skateboard und mag Enten. Er hasst Entenhasser und lebt in Entenhausen zusammen mit Donald Duck und seinem Freund Felix.“ (Personenbeschreibung, Franz, 29. März 2017)

Auffallend an den Schreibaufgaben war außerdem, dass sehr viele Schüler_innen die Person als freundlich und nett beschrieben haben. Es kann darüber, ob es sich um eine essentialistische Vorstellung von Männlichkeit oder lediglich um ein Urteil aufgrund der Fotografie, auf der die Person lächelt, handeln, keine Aussage getroffen werden.

„Welche Eigenschaft hat er? Wie ist er? Er kann sich sachen ganz gut merken. Er ist Nett und lustig.“ (Personenbeschreibung, Franz, 29. März 2017)

„Welche Eigenschaft hat er? Wie ist er? Nett, Hilfsbereit, Vertraulich.“(Personenbeschreibung, Ida, 29. März 2017)

„Er heißt Peter Herrmann. Er ist Nett und klug.“ (Personenbeschreibung, Herbert, 29. März 2017)

„[...]Marko ist berühmt, groß, lieb, nett, nicht zu dünn und auch nicht zu dick.“(Personenbeschreibung, Katharina, 29. März 2017)

„[...] Er ist sehr net und lebt sehr Gut. Er heist Paul.“(Personenbeschreibung, Constantin, 29. März 2017)

„[...] Er ist sehr nett! Auch in schwierigen Situartion zu helfen.“(Personenbeschreibung, Elisabeth, 29. März 2017)

„[...] Außerdem ist er ein sehr freundlicher Mensch, und ist zu jedem freundlich.“(Personenbeschreibung, Dora, 29. März 2017)

„[...] Lars ist nett und hilft gerne. Er ist Lustig.“(Personenbeschreibung, Franziska, 29. März 2017)

„[...] Er bekommt 10000€ und nimmt 500€ weg und was bleibt gibt er es in den Heim. Er beschäftigt sich mit alten Frauen und alte Männer. Er tut die Kinder die Draußen leben kauft er essen und zu Trinken.“(Personenbeschreibung, Berta, 29. März 2017)

Zwei Beschreibungen weisen darauf hin, dass die Verfasser_innen Aggressivität mit der Person in Verbindung bringen.

„Er heißt Markus. Er lebt in einem großen Familienhaus und ist ordentlich. Er ist Mechaniker und hat eine eigene Werkstatt. Er ist gerne Spagetti mit Tomatensoße und macht gerne Wanderungen in der Natur. Er ist gutmütig kann aber auch zornig werden.“(Personenbeschreibung, Hermine, 29. März 2017)

„Er heißt Francesco da Vinci (Nachfahre von Leonardo). Er lebt gesund an Ernährung, jedoch ist er nicht so gern in der Natur. Er arbeitet als Müllmann in Südtirol, sein Plan ist es jedoch, in ein berühmteres Land wie Venedig oder Rom zu ziehen. Er ist sehr nett jedoch kann er auch wütend und aggressiv werden. Wenn einmal seine Mutter NICHT auf Besuch ist futtert er am liebsten Chips im geheimen Whirlpool und sieht fern. Das tut Francesco jedoch nicht so oft: !. Weil seine Mutter fast IMMER auf Besuch ist, und sie nicht gerne sieht, das ihr liebster Francilein Süßkram isst. 2.: Das Francesco nicht mehr so oft Süßigkeiten isst, seit im seine Mutter ein Bild einem Mannes zeigte, der ein völlig ruiniertes Gebiss hatte.“(Personenbeschreibung, Gerhard, 29. März 2017)

Interessant ist die Personenbeschreibung von Julia, welche die Person als fleißigen Mann beschrieb, der sehr viel arbeitet. Diese Charakterisierung weicht von ihrem Verhalten, das während der teilnehmenden Beobachtung aufgezeichnet wurde, ab, da sie sich oft selbst vom Unterrichtsgeschehen distanzierte und unaufmerksam war. Fleiß weist sie dem Männlichen zu, was durch eine essentialistische Vorstellung von Männlichkeit erklärbar wäre. Damit wird Julias Verhalten des Distanzierens vom Unterricht zu einer Reaktion im *Doing Gender*, indem sie sich selbst von männlich zugeordneten Eigenschaft distanziert.

„Wie heißt er? (Tobias) Harry Potter; Wie lebt er? Normal; Welchen Beruf hat er? Arbeit; Was mag er? Lesen, essen; Welche Eigenschaften hat er? Fleißig; Was tut er gerne? Arbeiten; Der mann ist eine fleißiger Menschen. Er ist Arbeit im einen Beruf. Nach der Arbeit kommt er um (8:00) 2:00 nach Hause. Er arbeitet 7 Stunden. Er isst gerne Pommes, Eis, Sphagetti, Salat, Tomaten. Er isst alles. Und er tut auch etwas. Zum Beispiel er tut: Lesen, Schreiben, (...) aus rasten,...“ (Personenbeschreibung, Julia, 29. März 2017)

8.2 Das Malprojekt

Die Aufgabe des Malprojektes zur Männlichkeitskonstruktion bestand darin, dass die Schüler_innen eine gemeinsame bildnerische Arbeit herstellen. Dazu stand ein Papier mit einem Meter Breite und

zirka drei Meter Länge zur Verfügung. Die Schüler_innen sollten dieses gemeinsam bemalen oder mit Zeichnungen bekleben. Inhaltlich sollten die Malereien bzw. Zeichnungen Abbildungen von männlichen Symbolen oder von den Schüler_innen verbildlichte Vorstellungen von Männlichkeit darstellen.

Das gemeinsame Arbeiten an einem Papier sollte einen partizipativen Raum öffnen, indem Interaktionen über Anordnung, Größe, Positionierung, Sinnhaftigkeit, Legitimität der Symbole entstehen sollen. Dabei soll sich ein Verhandeln über und ein Konstruieren bzw. Dekonstruieren von Geschlechtlichkeit entfalten, dass sich im *Doing Gender* äußert. Da von jede_r Schüler_in mindestens ein Symbol hergestellt wird, sollte auch das Einbringen und das Partizipieren jede_r Schüler_in erfolgen. Es gab keine Platzzuweisungen der Malereien seitens der Forscherin. Die Schüler_innen konnten selbst entscheiden, wo und wie sie ihre Symbole positionierten.

Nach dem praktischen Arbeiten wurde ein Gruppengespräch geführt, bei dem alle Schüler_innen ihre Symbole vorstellen konnten. Alle Schüler_innen konnten sich zu jedem Symbol äußern und ihre Gedanken dazu mitteilen. So entstanden Diskussionen zu vielen Themenbereichen, welche alle um Männlichkeitsvorstellungen kreisten. Einige Zeit nach der Diskussion wurden die Schüler_innen gebeten ein kurzes Feedback zum Kurs oder zum Thema Männlichkeit zu schreiben.

8.3 Die Betrachtungsebene der Forscherin

Während des Arbeitsprozesses, bei dem die Schüler_innen ihre Arbeiten am Papier positionierten und alle Schüler_innen partizipierten, konnte ich keine Konflikte oder Verhandlungen über Platzzuweisungen der Arbeiten beobachten. Eine Hälfte der Schüler_innen setzte sich zu Papier und malte an einer freien Stelle vor ihnen. Die andere Hälfte der Schüler_innen setzte sich an einen Arbeitsplatz, wo sie eine Darstellung auf ein Papier zeichneten, das sie nach der Fertigstellung ausschneiden, um es dann auf das gemeinsame Papier zu kleben. Da im mittleren Bereich des Gemeinschaftspapieres der meiste freie Bereich entstand, klebten fast alle Schüler_innen die Zeichnungen anfertigten, diese in den Bereich. Einige Schüler_innen kamen zu mir und fragten, wo sie ihre Zeichnung hin kleben sollten. Als sie von mir keine Anweisung erhielten, sondern nur einen Anstoß dazu, mit deren Mitschüler_innen zu verhandeln, entschieden sie selbstständig, ohne weitere Interaktion mit Mitschüler_innen. Ich hatte den Eindruck, als würde ich als Forscherin für die Schüler_innen eine Instanz mit Entscheidungsbefugnis darstellen, die Mitschüler_innen aber nicht. Auch nach Aufforderungen Entscheidungen gemeinsam zu fällen, wurde dies nicht aufgenommen. In dessen Hinsicht konnte ich keine partizipierenden Verhandlungsweisen und Entscheidungsprozesse anregen und feststellen. Es entstand nur eine Situation, in der sich Schüler gegen ein Symbol von einer Schülerin wendeten. Berta malte eine Katze auf das Papier. Daraufhin entstand eine Diskussion unter den Schüler_innen, ob es legitim ist eine Katze unter diesem Thema zu malen. Eine Gruppe von Schülern bezeichneten dies als falsch. Gerhard kam zu mir und berichtete mir von Bertas Intention. Es schien als würde er mich auffordern wollen, ihr zu untersagen eine Katze malen zu dürfen, da es ihm falsch erschien. Berta strich daraufhin ihr Katzen-Symbol durch und schien beschämt. Als ich meine

Meinung, dass jede_r andere Vorstellungen von Männlichkeit hat und somit jedes Symbol legitim ist, äußerte, beruhigte sich die Situation.

8.4 Vorbereitende Schritte

Die Schüler_innen wurden zu Beginn über den Kursverlauf und über alle Arbeitsschritte aufgeklärt. Außerdem wurde erzählt, dass der Kurs so gestaltet wurde, dass die Forscherin Informationen über die Vorstellung von Männlichkeit der Schüler_innen enthält.

8.5 Analyse

8.5.1 Bier trinken als stereotypische Handlung

Sehr viele Schüler_innen teilten die Meinung, dass Bier trinken männlich sei.

„Ich zeichnete Geld und Bier. Bier zeichnete ich, weil mein Vater gerne Bier trinkt.“ (Feedback, Elisabeth, 11. Mai 2017)

„Was manlich ist wen man Bier trinkt.“ (Feedback, Anna, 11. Mai 2017)

„Beim männlichen ham ma Bier und TV gezeichnet.“ (Feedback, Gerhard, 11. Mai 2017)

„Männlichkeit frei übersetzt: Ne Flasche Bier und schnelle Autos.“ (Feedback, Ingo, 11. Mai 2017)

„Ich finde zu männlichkeit gehört Fussball sowie Bier.“ (Feedback, Hermine, 11. Mai 2017)

„Bier, Wein, Eistee, (Eistee ist lecker!)“ (Feedback, Mario, 11. Mai 2017)

Solche Aussagen über Männlichkeit wurden während dem Gruppengespräch sehr oft getroffen und es wurden von den Schüler_innen keine Einwände dagegen gebracht, was darauf schließen lässt, dass es ihnen auf Anhieb nicht unnatürlich erschienen ist. Erst als seitens der Forscherin Nachfragen über mögliche Konsequenzen, wenn sich diese Annahme bewahrheiten würde, gestellt wurden, ergab sich eine Diskussion und Erklärungen sowie Argumentationen wurden von den Schüler_innen formuliert.

Forscherin: „Glaubst du, dass keine Frau gerne Bier trinkt?“

Franz: Ich habe ein Bier gemalt, weil mein Vater trinkt sehr sehr oft Bier. So ein zweimal in der Woche und meine Mutter trinkt nie Bier.

Claudia: Also ich habe ja einen Betrunkenen gemalt, weil mir nichts Besseres eingefallen ist. Aber ich habe noch nie eine betrunkene Frau gesehen.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.6)

Die Schüler_innen waren sich einig, dass eher Männer Bier trinken als Frauen. Diese Annahme entnahmen sie ihrem Erfahrungsschatz. Dieses Argument war gültig bis Schüler_innen aufgrund ihrer Erfahrungswerte das Gegenteil behaupteten.

Gerda: „Mein Papa und die Freundin von meinem Papa trinken gerne Bier.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.6)

Auf die Frage, ob alle Männer Bier mögen „müssen“, um männlich zu sein, waren sich alle Schüler_innen einig, dass es nicht der Fall sein muss.

Forscherin: „Glaubt ihr, dass alle Männer gerne Bier trinken?“

Viele: Nein.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.6)

Auch die nächste Unterhaltung zeigt, dass die Schüler_innen im Laufe des Gespräches Toleranz gegenüber Abweichungen von ihrem festgelegten geschlechtsspezifischen Verhalten entwickelten und Vorlieben von Speisen nicht mehr unhinterfragt geschlechtsspezifisch zuordneten.

Katharina: „Ich habe einen Mann gezeichnet der gerade Fußball schaut und Bier trinkt.“

Forscherin: Warum ist das für dich männlich?

Katharina: Frauen können es auch tun, aber ich glaube, es ist eher für Männer. Ich trinke selber kein Bier.

Forscherin: Die anderen Schüler trinken auch kein Bier. Sind sie deshalb unmännlich?

Katharina: Nein das ist so wie ein Eigenschaftswort. Männer trinken gerne Bier, essen Pizza oder solche Sachen.

Lukas: Jeder mag Pizza.

Katharina: Nicht jeder.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.1f)

Dass die Diskussion im Nachhinein ein Reflektieren, bei manchen Schüler_innen, über die Gültigkeit solcher Aussagen ausgelöst hatte, zeigt folgendes Zitat:

„Ich habe einen Mann im Gasthaus gezeichnet, der Bier trinkt. Ich wusste das Frauen auch Bier trinken, deshalb fand ich es nicht so gut.“ (Feedback, Karl, 11. Mai 2017)

Es ist anzunehmen, dass das Bild von Männlichkeit, welches auf eine Vorliebe des Bier-trinkens beschränkt war, dekonstruiert wurde. Die nächste Bemerkung zeigt eine Erklärung einer Schülerin, wie es zu einer so weit verbreiteten Auffassung von Männlichkeit gekommen sein konnte.

Elisabeth: „Wenn man zu einer Brauerei geht, dann sieht man drei Werbungen mit Männern und eine Werbung mit Frauen. Man sieht bei Werbungen eher, dass Männer drauf sind.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.6)

Das Thema Sichtbarkeit kann als Ursache für diese Meinung in den anderen Aussagen herausgelesen werden. Zuerst erklärten die Schüler_innen die Aussage, „Bier-trinken sei männlich“ für wahr, da sie es so erlebt hatten. Sie haben somit gesehen und wahrgenommen, dass Männer in ihrem Umfeld Bier trinken. Als Schüler_innen hervorbrachten, dass sie Frauen beim Bier-trinken sahen, wurde die Aussage gemeinsam hinterfragt. Als dann der gegenteilige Schluss, „Männer die kein Bier trinken sind unmännlich“ erwähnt wurde, waren sich alle einig, dass dies nicht der Wahrheit entsprechen kann.

8.5.2 Der Kater ist nicht männlich!

Eine ähnliche Erklärung wurde in der Diskussion, um die Legitimität der Symbolik der Katze erläutert. Hierbei malte Berta einen Kater, welcher einstimmig als unmännlich und damit als unwürdig auf das Papier gemalt zu werden, erachtet wurde. Die Reaktion der Schüler_innen führte dazu, dass Berta den Kater durchstrich und sich dem Gemeinschaftsbild fügte.

Forscherin: „Warum hast du einen Kater gemalt?“

Berta: Er ist durchgestrichen.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.6)

„Dann was wir gemacht haben war Männliches und ich habe vieles gezeichnet aber dann habe ich was ich gezeichnet habe durchgestrichen.“ (Feedback, Berta, 11. Mai 2017)

Es wurde die Frage an die Gruppe gestellt, warum es falsch ist einen Kater als männlich zu bezeichnen.

Forscherin: „Warum? Wer glaubt, dass ein Kater nicht männlich ist? Gerhard, du bist zu mir gekommen und hast gesagt, es ist falsch was Berta gemalt hat. Warum?“

Gerhard: Katzen sind eher nicht männlich. Hunde sind eher männlich.

Ingo: Hunde sind männlich. Katzen sind weiblich.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.6)

Hier kommt eine geschlechtsbezogene Zuweisung von Vorlieben für Tierarten zu tragen. Die Geschlechtlichkeit des Tieres selbst wird nicht in Betracht gezogen. Somit wird ein sozialkonstruktivistisches Konzept einem Konzept der körperlichen Gegebenheit des *Genders* vorgezogen.

Hortmädchen: „Vielleicht denkt man das, weil in den Mädchenkatalogen immer Katzen abgebildet sind.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.6)

Wieder wird das Argument der Sichtbarkeit angewendet, was erklären soll, warum solche Vorstellungen der Vorliebe aufgrund des eigenen *Genders* bestehen.

8.5.3 Die Popularität des Frauen- und Männerfußballes

Ein weiteres Symbol, das von vielen Schüler_innen gezeichnet wurde, war der Fußball oder der Fußballspieler.

„Ich habe ein Bier gezeichnet. Erlich gesagt wollte ich einen Fußballer zeichnen, den habe ich aber nicht hinbekommen.“ (Feedback, Claudia, 11. Mai 2017)

Forscherin: „Hermine du hast einen Fußball gezeichnet.

Hermine: Ich finde einfach, ich kenne einfach mehr Männer die Fußball mögen.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.5)

„Ich zeichnete einen Fußballer, weil sich mein Vater gerne Fußball anschaut, und weil ich glaube, dass sich mehr Männer als Frauen Fußball anschauen. Deshalb zeichnete ich einen Fußballer.“ (Feedback, Dora, 11. Mai 2017)

Die Diskussion über Fußball wird auf zwei Ebenen geführt. Erstens wird argumentiert, dass Männer gerne Fußball spielen und zweiten, dass Männer lieber Fußballspiele ansehen als Frauen.

Katharina: „Ich habe einen Mann gezeichnet der gerade Fußball schaut und Bier trinkt.

Mario: Ich mag auch kein Fußball!

Lukas: Alles was die Katharina gezeichnet hat, könnte auch umgekehrt sein. Dass die Frauen es machen.

Elisabeth: Ich finde es nicht gut.

Lukas: Es gibt ja auch Frauen-Fußball.

Ingo: Frauenfußball ist nicht so populär wie Männerfußball.

Forscherin: Warum?

Daniel: Weil es mehr Männer anschauen.

Elisabeth: Auch Mädchen machen Sport.

Daniel: Ja ich meine nur, dass Fußball mehr zu Männer passt.

Franziska: Meine Cousine geht jeden Freitag am Nachmittag Mädchenfußball.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.2)

Diese Auseinandersetzung zeigt, dass für die Schüler_innen die Sichtbarkeit des Fußballspieles im öffentlichen Raum ein höher gewichtetes Argument für die „Männlichkeit“ dieses Sportes darstellt, als die Tätigkeit des Fußballspielens der Frauen selbst. Die Argumentation, dass Frauen auch Fußball spielen und das dadurch diese Sportart nicht „männlich“ sein kann, wird mit dem Argument entkräftet, dass mehr Männer diesen Sport medial verfolgen. Dass Frauen auch Fußballspiele ansehen, wird nicht eingebracht. Damit hat sich das Argument, „Fußball ist männlich, weil es sich Männer ansehen“ durchgesetzt. Das heißt, da es von der Gesellschaft durch die Medien transportiert wird, dass Männer Fußball schauen, wird die essentialistische Vorstellung des *Doing Genders* geprägt und legitimiert.

8.5.4 Geschlechtsspezifisches Zuordnen von Sportarten

Diese Diskussion wurde auf andere Sportarten erweitert. Dabei wurde angemerkt, dass die Schüler_innen meinen, dass gewisse Sportarten „weiblich“ sind.

Forscherin: „Werden Frauen gewisse Sportarten zugeschrieben?

Ingo: Na klar. Frauen machen lieber rhythmische Sportübungen.

Franziska: Stimmt ja nicht.

Elisabeth: Wie unglaublich komisch. (sarkastischer Unterton)

Ingo: Dann halt Eiskunstlaufen.

Herbert: Es gibt auch männlich Eiskunstläufer.

Jürgen: Wenn man sich alle Knochen brechen will ist das genau perfekt.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.2)

Als angemerkt wird, dass Männer die Tätigkeit des Eislaufens ebenso ausüben, argumentiert Jürgen, dass ein Mann dazu anatomisch gar nicht in der Lage ist.

8.5.5 Geschlechtliche Konnotation der Produktion von Actionfilmen

Eine weitere Diskussion entfachte Lukas, als er erklärte, dass er Harry Potter als Symbol für Männlichkeit gemalt hatte.

Lukas: „Ich habe Harry Potter, „Die Heiligtümer des Todes“ gemalt.

Forscherin: Was ist für dich daran männlich?

Lukas: Dass es ein Actionfilm ist.

Claudia: Aber die Autorin ist doch eine Frau und viele Mädchen aus der Klasse mögen Harry Potter.

Forscherin: Warum findest du, dass ein Film männlich sein kann?

Lukas: Ich finde es einfach passend zum Thema. Mir ist eigentlich wurst, ob Mädchen sich das auch ansehen. Ein Actionfilm ist ein Actionfilm, wenn Mädchen es anschauen ist es mir wurst, aber es passt zum Thema. Er ist eigentlich für jeden gemacht.

Elisabeth: Vielleicht ist er männlich, weil so viele Hauptdarsteller männlich sind.

Ingo: Sich gegenseitig umbringen ist doch total männlich!

Lukas: Aber da gibt es auch eine Serie. Die Hintergrundgeschichte ist: «Wenn Frauen töten». Und eine andere die heißt, «Der Frauenknast».“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.1)

Anfangs war Lukas davon überzeugt, dass Actionfilme „männlich“ sind, bis wie beim Fußball-Symbol argumentiert wurde, dass es wichtig ist, von wem der Film gesehen wird. Da sich viele Mädchen diese Filme ansehen und das Buch von einer Schriftstellerin verfasst wurde, lenkte Lukas, mit der Bemerkung, „Er ist eigentlich für jeden gemacht“ schlussendlich ein. Außerdem fiel wieder das Sichtbarkeitsargument, dass viele männliche Darsteller zu sehen sind und es deshalb männlich konnotiert wird.

Ingo geht nun auf ein neues Thema ein und meint, dass Töten und somit ein aggressives Verhalten „männlich“ sei. Eine Diskussion begann, ob Frauen keine Aggressionen haben bzw. nicht in der Lage sind ein Verbrechen zu begehen.

8.5.6 Verbrechen sind männlich!

Jürgen: „Das ist eine Wand, über die ein Mann springt. Weil Männer öfter eingesperrt werden.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.3)

„Wenn wir Krimi-Folgen wie „Kottan“ ansehen, sind es in 14-Folgen, zwei Bankräuberin oder Möderinnen. Also überfallen Männer Banken um Geld zu rauben.“ (Feedback, Elisabeth, 11. Mai 2017)

Auch hier liegt wieder das Argument vor, dass die Vorstellung Männer begehen mehr Verbrechen durch mediale Zusammenhänge entstehen und somit sozial konstruiert werden.

Forscherin: „Franziska warum hast du ein Gewehr gemalt?

Franziska: Die Buben in der Klasse spielen halt oft mit sie wilden Sachen.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.6)

„Männlichkeit heißt für mich: Videospiele, Kämpfen und Aresionen.“ (Feedback, Gerda, 11. Mai 2017)

Die Schülerin bringt ein, dass sie einen spielerischen Umgang mit Fantasiewaffen der Schüler ihrer Klasse beobachtet hatte und somit dieses Symbol der Waffe oder der Gewalt als „männliches“ interpretiert.

8.5.7 Zeitung - Interesse am Weltgeschehen

Das nächste Symbol, welches von Mario gemalt wurde, ist eine Zeitung, da er meint, dass nur Männer Zeitung lesen.

Mario: „Das ist ein Mann, der die Zeitung liest.

Forscherin: Warum ist das männlich?

Mario: Weil der Mann die Zeitung liest.

Elisabeth: Wir haben ja auch eine Zeitung in der Schule, die Kinderpresse, die lesen wir ja auch.

Ingo: Die meisten Pensionisten lesen die Zeitung und die Pensionistinnen gehen in den Kochkurs.

Hermine: Wenn ich mit meiner Oma an einem Zeitungsstand vorbeigehe, nimmt sie sich auch meistens eine und liest sie dann Zuhause nach dem Mittagessen.

Forscherin: Warum lesen Leute die Zeitung?

Hermine: Damit man weiß was in der Welt passiert.

Forscherin: Meint ihr, dass nur Männer daran interessiert sind was in der Welt passiert?

Lukas: Nein meine Mutter auch.

Mario: Männer sind an der Sportseite interessiert.

Lukas: Ich glaube auch, dass sie an der Sportseite interessiert ist.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.3f)

Die Schülerinnen weisen diese Annahme, mit der Begründung, dass sie selbst oder ihre weiblichen Angehörigen Zeitung lesen, zurück. Das Argument, „Frauen tun es auch“ wird von Mario angenommen, indem er seine Annahme vom Lesen der Zeitung auf das Lesen des Sportteiles beschränkt. Mit demselben Argument wird dann auch entkräftet, dass nur Männer Interesse an Sport haben.

8.5.8 Fernsehen – Männliches Hobby

Dieses Beispiel zeigt ein Bejahen der essentialistischen Vorstellung, dass nur Männer gerne Fernsehen.

Gerhard: „Ein Fernseher, weil ich glaube, dass die Männer mehr in die Glotze gucken.

Forscherin: Warum glaubst du das?

Herbert.: Er hat es am eigenen Leib getestet.

Forscherin: Gibt es ein Mädchen, das auch gerne der viel Fernsehen sieht?

Claudia: Nein.

Elisabeth: Meistens so am Wochenende.

Hermine: Immer, wenn ich bei Oma und Opa bin, weil wir haben Zuhause keinen.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.3)

Die Schülerinnen bestätigen, dass ihnen der Wille zu der Tätigkeit fehlt, obwohl sie zur gleichen Zeit bemerken, dass sie es zumindest hin und wieder tun. Das heißt, dass das Argument „Frauen tun es auch“ dieses Mal nicht zählt, weil sich die Schülerinnen der Klasse damit nicht identifizieren.

8.5.9 Geschlechtsspezifische Berufswahl

Zum Thema Sichtbarkeit, was als Indikator einer sozial-konstruktivistischen Geschlechtsvorstellung gilt, kommt hier weitere Perspektiven hinzu. Eine Perspektive bezieht sich auf den Willen eine Tätigkeit oder einen Beruf ausüben zu wollen und eine andere auf gesellschaftliche Normen und Regeln die Verhalten oder Berufswahlen legitimieren und verhindern.

Forscherin: „Franziska warum hast du einen Hubschrauber gemalt?

Franziska: Ich glaube, dass mit Hubschrauber mehr die Burschen fliegen.

Gerda: Ich habe ein Schiff gemalt, weil ich noch nie gesehen habe wie eine Frau ein Schiff gelegt hat.

Lukas: Ich habe einmal im Fernsehen gesehen wie eine Frau ein U-Boot gesteuert hat.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.3)

Hier geht es noch um die Sichtbarkeit. Als vom Wahrheitsgehalt dieser Annahme ausgegangen wurde, um die Frage zu stellen, warum es so ist, gingen die Schüler_innen nicht mehr davon aus, dass die Gesellschaft dieses Verhalten durch öffentliches Sichtbarmachen leitet, sondern, dass die Gesellschaft dies durch Regulierung verhindert, was auch dazu führen kann, dass Personen keinen Willen dazu verspüren Tätigkeiten ausführen zu wollen.

Forscherin: „Was glaubt ihr, warum gibt es Berufe die Frauen weniger ausüben?“

Daniel: Weil sie nicht wollen.

Herbert: Weil sie nicht dürfen.

Elisabeth: Ich wollte das gleiche sagen wie Daniel.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.3)

8.5.10 Lohnverteilung aufgrund des Geschlechts

Die gesellschaftliche Normierung und Regulierung von Berufen kam zur Aussprache, als das Symbol Geld vorgestellt wurde.

Elisabeth: „Ich habe einen Bierkrug gemalt und mit der Hermine noch die Münzen.

Herbert: Heißt das, Männer sind geizig?

Elisabeth: Nein, aber früher durften die Frauen meistens nicht arbeiten gehen, deshalb haben die Männer das Geld verdient.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.4)

„Geld zeichnete ich, weil es früher Männer waren, die Geld verdienten.“ (Feedback, Elisabeth, 11. Mai 2017)

Hier wurde das patriarchale System angesprochen, indem Männer die alleinigen Geldeinkünfte für die Familie verdienen konnten, wodurch hierarchische Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen entstanden waren. Dieses patriarchale System wiesen die Schüler_innen einer vergangenen Zeit zu.

Dann stellten die Schüler_innen einen Bezug zu den heutigen Verhältnissen der Berufstätigkeit von Männern und Frauen her.

Elisabeth: „Heute gibt es auch noch Frauen die zuhause bleiben und den Haushalt machen. Das kann man sich eigentlich aussuchen.

Anna: Bei mir Zuhause ist es so, dass mein Papa arbeiten geht und meine Mutter ist Zuhause bei den Kindern und kann nicht arbeiten gehen.

Katharina: Meine Mutter verdient auch mehr als mein Vater. Meine Mutter ist Direktorin einer Firma und mein Vater arbeitet in einem Lager.

Hortmädchen: Bei mir Zuhause ist es genau umgekehrt. Meine Mutter geht arbeiten und mein Vater ist Zuhause und passt auf meinen Babybruder auf.

Lukas: Die meisten Menschen haben ja Kinder und sind verheiratet. Das heißt, wenn beide nicht so viel verdienen, dann teilen sie sich alles. Der eine zahlt mehr den Einkauf und die andere eher die Steuern, wie Strom, Gas.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.4f)

„Männlich ist ein Geschäftzman.“(Feedback, Herbert, 11. Mai 2017)

Die Erfahrungswerte der Schüler_innen war unterschiedlich. Einige gaben an, dass nur die Mutter arbeiten, andere die Väter oder beide Elternteile. Dabei unterschieden sich auch die Höhe der Gehälter, die zwischen den Elternteilen variierten. Ein Schüler wirft ein, dass patriarchale Strukturen heute noch bestehen, indem er angibt, dass Männer heute noch Kosten und Rechnungen für die Familie bezahlen muss und er deshalb mehr verdienen soll als Frauen.

Karl: „Weil Männer mehr zahlen, deshalb müssen sie mehr verdienen.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.5)

Durch diese unterschiedlichen Zugänge zu dem Thema entstand eine Diskussion darüber, ob Männer mehr verdienen sollten als Frauen oder eben nicht.

Mario: „Heute verdienen die Männer auch mehr Geld als die Frauen.“

Gerhard: Es ist doch gerecht, dass Männer mehr verdienen.

Forscherin: Warum glaubst du das?

Gerhard: Weil sie stärker sind.

Daniel: Ich sage nur dazu, dass Männer oft in der Arbeit sind und Frauen Zuhause bei den Kindern. Meine Mutter arbeitet zum Beispiel Zuhause und mein Vater in der Firma. Manchmal ist es halt so, dass die Männer die Arbeit halt schneller fertig machen.

Lehrerin: Ich merke es hier, wie schnell die Männer bei der Arbeit sind.

Daniel: Ich meine die Frauen sind bei so Haus-Sachen besser und die Männer machen ihre Arbeit halt schneller als die Frauen. Sie können schon dieselbe Arbeit machen, aber der Mann ist schneller, weil er sich halt besser auskennt.

Katharina: Vielleicht macht der Mann die Arbeit viel besser als die Frau. Zum Beispiel, wenn eine Frau fünf Staubsauger in das Gepäck gibt und der Mann in der gleichen Zeit zehn in das Gepäck gibt, ist der Mann besser.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.5)

Die Schüler argumentierten die Sichtweise, dass Männer mehr Geld verdienen sollen als Frauen, mit der Voraussetzung der körperlichen Überlegenheit des Mannes. Sie meinen, dass Männer stärker, schneller und sich besser auskennen, also geistig überlegener sind als Frauen.

Diese Annahmen der Schüler_innen bot Anlass zu folgender Frage:

Forscherin: „Was ist, wenn eine Frau ihre Arbeit besser macht als ein Mann?“

Bernhard: Männer bekommen ja auch mehr Geld, wenn sie nicht besser sind. Wenn die Frauen besser arbeiten, bekommen sie nicht mehr als die Männer.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.5)

Mit diesem Beispiel entkräftet der Schüler, dass körperliche Überlegenheit eine bessere Bezahlung rechtfertigen soll. Eine Schülerin gibt zwei mögliche Erklärungen für die Entwicklung des Gender Pay Gaps an.

Elisabeth: „Vielleicht war es früher auch so, dass die Männer mehr verdient hatten, weil die typischen Frauenjobs weniger Geld gebracht haben. So wie Sekretärin. (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.4)

Elisabeth: Vielleicht denken manche noch, dass Männer mehr wert sind, obwohl sie es nicht sind. Vielleicht denkt der Arbeitgeber so.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.4)

Zuerst verweist sie nochmal auf die Vergangenheit hin, als Frauen nur gewisse untergeordnete Berufe ergreifen durften. Da die Berufsgruppen die Frauen ausübten, hochrangigen Berufsgruppen, die nur von Männern bestritten wurden, untergeordnet waren, war der geringe Verdienst vorbestimmt. Das Anerkennen der niedrigen Löhne änderte sich lange Zeit nicht und deshalb prägt diese Normierung noch heute die Vorstellung der Gesellschaft, dass es in Ordnung ist, dass Frauen bei gleicher Leistung wie Männer weniger verdienen sollen. Das geht so weit, wie das zweite Argument bemerkt, dass die Gesellschaft oder die Arbeitgeber_innen, Frauen weniger Wertschätzung beimessen als Männern.

8.5.11 Sex-Kategorie

Neben den sozial-konstruktivistischen Anschauungen von Gender, welche den Diskurs größtenteils bestimmt haben, wurden auch einige wenige Andeutungen zum Sex getätigt.

Anton: „Da ist ein stinkendes Klo und da ist ein Mann mit Achselgeruch der sich gerade rasiert. Er hat eine Schweinenase.“ (Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.2)

„Männlichkeit bedeutet wen man überall Haare bekommt. Und wenn man sehr sehr viel schwitzt.“ (Feedback, Lukas, 11. Mai 2017)

Hier deuten die Schüler auf die körperliche Anatomie hin, welche sich von jener der Frauen unterscheidet. Erwähnt werden, der starke Haarwuchs und ein vermehrtes Schwitzen. Durch die Festlegung solcher körperlichen Unterschiede konstruieren die Schüler ein essentialistisches Bild von Männlichkeit, welches durch Gestank gekennzeichnet ist.

Außer diesen Andeutungen zum Sex und dem Katersymbol zu Beginn der Analyse hatte ein Schüler dieses vermutlich in seinem Feedback in Betracht gezogen.

„Mann: Mer Bier und so, Bub.“ (Feedback, Constantin, 11. Mai 2017)

Ob der Schüler mit der Anmerkung, „männlich zu sein, ist ein Bub zu sein“ ein soziales Konstrukt oder das männliche Geschlechtsteil meint, konnte nach dem Feedback nicht mehr in Erfahrung gebracht und somit auch nicht im Diskurs zur Debatte gestellt werden.

8.6 Veränderungen in Prozess und Anschauung

Die Perspektiven, die durch diese Handlungen im Malprojekt entstanden sind, liegen hauptsächlich auf einer sozial-konstruktivistischen Betrachtungsebene. Schüler_innen gaben sehr viele Handlungsmuster vor, welche auf „Männlichkeit“ schließen lassen sollen. Obwohl die Zuordnungen von „männlichen“ Handlungsweisen kritisiert und in manchen Fällen widerlegt wurde, gingen die Schüler_innen nahezu gar nicht über diese Betrachtungsweise hinaus und versuchten durch neue Handlungsbeispiele das Geschlecht zu definieren. Bis auf die letzten beiden Aussagen dieser Analyse wurde die Diskussion über *Gender* und nicht über *Sex* geführt. Im Verlauf des Themas Lohnverhältnisse wurde der Vergleich von Mann und Frau geführt, wodurch auch essentialistische Betrachtungen von Männlichkeit sichtbar wurden. Männern wurden dabei Eigenschaften wie schnell, kräftig und geistig überlegen zugewiesen. Die essentialistische Betrachtung vom aggressiven Mann wurde, im Gegensatz zum zweiten Kurs, wenig thematisiert.

Da während der teilnehmenden Beobachtung wenige dieser Vorstellungen von männlichen Handlungsmustern der Schüler_innen ersichtlich wurden, werden diese nun im Diskurs beachtet. Die Betrachtung der teilnehmenden Beobachtung ergab essentialistische Vorstellungen von Männlichkeit, wie Stärke. Diese wurde von einer Gruppe der Schüler im *Doing Gender* ausgelebt und von anderen nicht. Eine Gruppe wurde daraufhin als hegemonial männlich und die andere als marginalisiert männlich bezeichnet. Schüler mit marginalisierten Männlichkeitsbild grenzten sich vom Hegemonialen ab, indem sie körperliche Überlegenheiten abwiesen und ihr eigenes Männlichkeitsbild durch gute Schulleistungen konstruierten. Das Bild von den zwei Gruppen wurde durch diesen Kurs widerlegt, da Schüler der marginalisierten Gruppe partizipierten und dadurch klar wurde, dass beide Gruppen essentialistische Vorstellungen von Männlichkeit teilten. Das zeigt eine grundlegende Veränderung im Prozess, da die Schüler die ich als wenig partizipierend wahrgenommen hatte, sich nun sehr stark in den Diskurs einbrachten und dadurch das *Doing Gender* mitbestimmten.

Verändernd erscheint mir auch die Tatsache, dass Schüler_innen gesellschaftskritische Überlegungen und Sichtweisen geäußert haben. Sie sprachen an, wie die Gesellschaft mit Diskursen Geschlechterkonstruktionen leitet und bestimmt. Als Mittel dazu wurde beispielsweise die Werbung angegeben, welche essentialistische Vorstellungen von Geschlechtlichkeit transportiert und damit geschlechtliche Normierungen und Verhaltensweisen vorgibt.

9 Fazit

Vier Aspekte aus den Analysen des Materials sollen hier aufgegriffen werden. Erstens wird auf die von den Schüler_innen konstruierte Andersartigkeit bezuggenommen. Dieser Aspekt zeigt wie Unterschiede produziert und Prozesse des *Doing Genders* in ein *Doing Difference* übergreifen. Das zweite Ergebnis bezieht sich auf den Verlauf der Geschlechtskonstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Hier geht hervor, dass die Schüler_innen unter Männlichkeit und Weiblichkeit nicht ihr kindliches *Genders* als Mädchen oder Bub benennen, sondern ihre Vorstellung vom Erwachsensein. Die Auswirkung zwischen diesen Betrachtungsweisen zu differenzieren und dessen Bezugnahme werden explizit gemacht. Drittens wird über den Forschungsprozess und die Veränderung des partizipierenden Verhaltens der Schüler_innen reflektiert. Am Ende wird auf die Perspektive und auf die Rolle der Forscherin im Untersuchungsprozess eingegangen.³⁹

9.1 Doing Gender impliziert Doing Difference

Konstruktionen von Andersartigkeiten wurden im Zuge aller Projektphasen von den Schüler_innen implizit oder explizit zum Ausdruck gebracht. Schon zu Beginn der Untersuchung, als die Schüler_innen während der teilnehmenden Beobachtung ihr *Doing Gender* auslebten, konnten Ausschlussmechanismen der einzig schwarzen Schülerin Julia gegenüber aufgezeichnet werden. Da Äußerungen ihr gegenüber nicht eindeutig rassistisch oder sexistisch waren, konnte eine intersektionale Kreuzung⁴⁰ (Crenshaw⁴¹, 1989) von Diskriminierungskomponenten nur vermutet, nicht aber bezeugt werden, was zu weiteren Untersuchungen in den folgenden Kursen Anlass bot. Es wurde die Überlegung angestellt einen Kurs dem Thema *Race* zu widmen, um Klarheit über rassistische Vorstellung der Schüler_innen zu schaffen und um Schnittstellen von intersektionalen Komponenten zu analysieren. Da diese Untersuchung über den Rahmen dieser Arbeit hinausgegangen wäre, wurde davon abgesehen und der Blick auf die Theorie von *Doing Difference* gerichtet.

³⁹ Dieses Fazit präsentiert keine ausschließliche Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse der Kurse, da die Kursergebnisse noch keine Bezugnahme zueinander aufgewiesen haben. Vielmehr werden neue Schlüsse gezogen, indem die Ergebnissen kontextualisiert und aufeinander sowie auf drei Themenbereiche rekurriert werden. Dabei werden Ergebnisse neu bewertet, wobei Deutungen und Interpretationen der Forscherin zum Ausdruck gebracht werden.

⁴⁰ Crenshaw Kimberlé kritisiert in dem Text „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics“ von 1989 den eindimensionalen Bezugsrahmen des Antidiskriminierungsrechts, durch den Women of Color oft in den Debatten keine Berücksichtigung finden. Zum Beispiel werden bei Diskriminierungen von *Race People of Color* wahrgenommen, welche wegen ihres *Genders* und ihres *Class* privilegiert sind. Ebenso fällt der Blick bei Diskriminierungen aufgrund von *Gender*, auf, wegen ihres *Class* und der *Race*, privilegierte Frauen. Women of Color werden wegen ihrer Mehrfachdiskriminierung von der Konzeptualisierung, Identifizierung und von der Bekämpfung rassistischer und sexistischer Diskriminierung ausgeschlossen. Dies führt zur Marginalisierung und Diskriminierung von Women of Color und zur Verzerrung der Analysen von Rassismus und Sexismus. Die intersektionale Kreuzung ist eine Parabel und meint den Schnittpunkt der verschiedenen Diskriminierungsgeraden.

⁴¹ Crenshaw Kimberlé, * 1959 Canton, Ohio, University of UCLA and University of Columbia

In dem Text „Doing Difference“ argumentieren West⁴² und Fenstermaker⁴³ gegen einige feministische Theorien zur Intersektionalität, um dann auf ihre Theorie von *Doing Difference* zu verweisen.

„For instance, if we think about gender, race, and class as additive categories, the whole will never be greater (or lesser) than the sum of its parts. By contrast, if we conceive of these as multiples, the result could be larger or smaller than their added sum, depending on where we place the signs. Geometric metaphors further complicate things, since we still need to know where those planes and axes go after they cross the point of intersection (if they are parallel planes and axes, they will never intersect at all.)“ (West/Fenstermaker, 1995, S.9)

West und Fenstermakers Theorie von *Doing Difference* baut auf folgendem Verständnis von *Gender* auf:

„We argued that doing gender involves a complex of perceptual, interactional, and micropolitical activities that cast particular pursuits as expressions of manly and womanly «natures.» Rather than conceiving of gender as an individual characteristic, we conceived of it as an emergent property of social situations: both an outcome of and a rationale for various social arrangements and a means of justifying one of the most fundamental divisions of society. We suggested that examining how gender is accomplished could reveal the mechanisms by which power is exercised and inequality is produced.“ (West/Fenstermaker, 1995, S.9)

West und Fenstermaker betrachten das Geschlecht nicht als individuelles Merkmal einer Person, sondern als „emergentes Eigentum“ sozialer Situationen. Das heißt, *Gender* ist nichts einer Person Immanentes, sondern ein im komplexen, perzeptuellen, interaktiven und mikropolitischen Handeln geformter Prozess, der als Ausdruck von männlichen und weiblichen «Naturen» zur Erscheinung tritt. *Gender* ist somit ein Ergebnis solcher Handlungsprozesse, mit denen auch Begründungen für verschiedene soziale Arrangements und ein Mittel zur Rechtfertigung fundamentaler Spaltungen der Gesellschaft einhergehen. West und Fenstermaker schlagen vor Untersuchungen des *Doing Genders* zu unternehmen, um macht-ausübende und ungleichheit-produzierende Mechanismen offen zu legen.

Dazu entwickeln West und Fenstermaker eine neue Perspektive des ethnomethodologischen Konzeptes vom Geschlecht, indem sie diese mit *Race* und *Class* erweiterten. (vgl. West/Fenstermaker, 1995, S.9)

„We assert that, while gender, race, and class – what people come to experience as organizing categories of social difference – exhibit vastly different descriptive characteristics and outcomes, they are, nonetheless, comparable as mechanisms for producing social inequality.“ (West/Fenstermaker, 1995, S.9)

Während der teilnehmenden Beobachtung wurde eine Situation aufgezeigt, in der Katharina von Julia gejagt wurde. Die Reaktion von Katharina gegenüber Julia war eine des Ekels in Bezug auf ihr Äußeres. Sie artikulierte dies durch „Ihhh“ Rufe und durch ein Vermeiden von Berührungen. Durch das interaktive Handeln der beiden Beteiligten entstand in dieser Situation eine diskriminierende Haltung gegenüber Julias Hautfarbe. Das zeigt, dass *Race*, *Gender* oder *Class* nichts Essentialistisches und dem Körper Eingeschriebenes ist, sondern in der Situation entsteht.

⁴² West Candace, University of California, Santa Cruz

⁴³ Fenstermaker Sarah, University of California, Santa Barbara

Die Wahrnehmung von *Gender*, *Race* und *Class* erfolgt sehr unterschiedlich aufgrund individueller Erfahrungen in sozialen Situationen. Dennoch zeigen diese unterschiedlichen Beschreibungen, Merkmale und Ergebnisse auf, die sich als vergleichbare Mechanismen zur Erzeugung sozialer Ungleichheiten erweisen. Hierbei wird festgestellt werden, wie Menschen *Gender*, *Race* und *Class* gleichzeitig erleben. (vgl. West/Fenstermaker, 1995, S.30)

„We have tried to demonstrate the usefulness of this perspective for understanding how people experience gender, race, and class simultaneously.“(West/Fenstermaker, 1995, S.30)

Aus diesem Grund wird *Race* von den Schüler_innen unterschiedlich bewertet. Aus der Untersuchung des ersten Kurses ging die Diskussion über Nationalität hervor, in der sich Schüler_innen klar gegen Rassismus und dafür, dass alle Menschen gleich sind, aussprachen, trotzdem über die „Anderen“ aus fernen Ländern oder über Menschen mit Behinderung ect. sprachen und damit Andersartigkeiten erzeugten. Eine Andersartigkeit entstand durch die Kategorisierung der behinderten Menschen, worunter Schüler_innen die Personen fassten, die wegen ihrer körperlichen Einschränkung im Rollstuhl sitzen müssen und durch die Art der Spielregeln der meisten Sportarten von gesellschaftlichen sportlichen Betätigungen, die von Menschen ausgeführt werden welche alle Körperteile einsetzen können, ausgeschlossen werden. Diese Sportarten wurden den Schüler_innen zufolge, für „normale“ Menschen, also für den körperlich tüchtigen, gesunden Menschen entwickelt, der somit die Norm vorgibt. Ebenso beim Thema Nationalität, bei dem im Gespräch mit Katharina und Ida hervorging, dass sie ihre rumänischen Wurzeln nicht als Differenz wahrnehmen. Das bedeutet, dass Differenzen erst in der Situation und bei bestimmten Akteur_innen entstehen. Katharina und Ida wurden im Beispiel mit ihrem *Race*, *Gender* und *Class* betrachtet. Diese lösten aber kein Konstrukt von Andersartigkeit aus, da keine Differenzierung durch Bedeutung dieses *Race* bei den Akteurinnen entstand.

Die Annahmen der *Doing Difference*-Theorie führen zu folgenden vier Implikationen.

„First, and perhaps most important, conceiving of these as ongoing accomplishments means that we cannot determine their relevance to social action apart from the context in which they are accomplished.“(West/Fenstermaker, 1995, S.30)

Das heißt, bei der Untersuchung von sozialen Handlungen, können Kontexte, womit Komponenten von *Gender*, *Race* und *Class* gemeint sind, nicht außer Acht gelassen werden.

Die Kontextualisierung von *Gender*, *Race* und *Class* bei der Untersuchung von Handlungen zeigte seine Bedeutung während der Ausführung des zweiten Kurses, bei dem Vorstellungen von Schönheitsidealen aufgedeckt wurden. Als die Schüler_innen ihre Vorstellung von Frauen darstellten, die sie als schön bezeichneten, wurde ersichtlich, dass die Geschlechtsvorstellung stark mit *Race* und *Class* zusammenhängen. Durch das Darstellen „schöner“ weißer Frauen wurden Schönheitskriterien festgelegt und Merkmale, wie schwarze Hautfarbe, die davon ausgeschlossen sind, wurden bestimmt.

„A second implication of our perspective is that the accomplishment of race, class, and gender does not require categorical diversity among the participants. [...] Some of the most extreme displays of «essential» womanly and manly natures may occur in settings that are usually reserved for members of a single sex category, such as locker rooms or beauty salons (Gerson 1985). Some of the most dramatic expressions of «definitive» class characteristics may emerge in class-specific

contexts (e.g., debutante balls). Situations that involve more than one sex category, race category, and class category may highlight categorical membership and make the accomplishment of gender, race, and class more salient, but they are not necessary to produce these accomplishments in the first place. This point is worth stressing, since existing formulations of relations among gender, race, and class might lead one to conclude that «difference» must be present for categorical membership and, thus, dominance to matter.” (West/Fenstermaker, 1995, S.31)

Die zweite Implikation weist auf kategorische Mitgliedschaften hin, welche durch Zugehörigkeit und das Kategorisieren aufgrund von *Gender*, *Race* und *Class* entstehen können. Diese Zugehörigkeiten schaffen Macht- und Herrschaftspositionen und bringen Unterschiede und Ungleichheiten zwischen den Kategorisierungen hervor.

In Bezug auf Julia äußerte sich das konstruierte Schönheitsbild der Schüler_innen, welches sie wegen ihres *Race* nicht als Identifikationsinstanz heranziehen konnte, als Ausschlussmechanismus der sich auch im *Doing Gender* niederschlug. Es wurden Differenzen ihres *Race* im *Doing Gender* erzeugt, was die Verwobenheit zwischen *Race* und *Gender* ersichtlich machte. Der geschlechtsspezifische Normierungsprozess von Schönheit führte bei Julia zu einem fehlenden Zugehörigkeitsgefühl, was sich in ihrem Verhalten widerspiegelte, wenn sie ein Weiblichkeitsbild konstruierte, das nur auf einem Konzept des „Schön Seins“ basierte. Ihre fehlende Bereitschaft sich mit ihrem *Race* zu identifizieren zeigte sich, als sie sich nur mit weißer Hautfarbe porträtierte. Die fehlende Zugehörigkeit konstruierte somit in den Situationen des *Doing Genders* eine Differenz und eine Ungleichheit und störte damit ihr Selbstbild.

„A third implication is that, depending on how race, gender, and class are accomplished, what looks to be the same activity may have different meanings for those engaged in it.” (West/Fenstermaker, 1995, S.32)

Die dritte Implikation bezieht sich auf die Wahrnehmung von *Gender*, *Race* und *Class*, der einzelnen Person. Handlungen werden unterschiedlich betrachtet und je nach dem eigenen Kontextwissen, interpretiert. Dabei entstehen unterschiedliche Bedeutungen für diejenigen die sich damit beschäftigen.

Im ersten Kurs stellte Claudia fest, dass Kategorien flexible Variablen sind, welche bloß geändert oder verschoben werden müssen, falls sie Personen ausschließt. Für Claudia betraf diese Vorstellung alle Kategorien, außer die des Geschlechtes, welche sie als unveränderlich wahrnahm. Die Sichtweise das *Race* oder *Class*, im Gegensatz zu *Gender*, nichts Naturgegebenes und der Person Immanentes ist, zeigt, wie unterschiedlich Betrachtungsweisen und Kontextwissen sein können.

„Fourth and finally, our perspective affords an understanding of the accomplishment of race, gender, and class as constituted in the context of the differential «doings» of the others.” (West/Fenstermaker, 1995, S.32)

Die Perspektive *Gender*, *Race* und *Class* als gleichzeitig erlebte soziale Handlung zu verstehen, konstituiert ein Verständnis für Handlungen der Mitmenschen, die ihr Handeln aufgrund ihrer Differenzen auf eine bestimmte Art und Weise setzen.

Dazu brachte Herbert im ersten Kurs ein Beispiel, als er sagte, dass jede_r jede_n als Mensch betrachten soll. Die Aussage bezieht sich auf den Wunsch eine diskriminierungsfreie Welt zu schaffen,

indem die Sicht aller Personen, die an einer Situation beteiligt sind, gedeutet werden sollen und nicht nur die eigene Sicht. Ein weiterer Vorschlag von Dora deutete auf Ähnliches, als sie erklärte, dass es besser ist, wenn viele miteinander reden, statt sich in Kategorien zu betrachten. Diese Aussage impliziert, dass jede_r abgesehen von der Kategorisierung sich an einem partizipierenden Interaktionsprozess beteiligen soll. Das würde die unterschiedlichen Kontexte von *Gender*, *Race* und *Class* der einzelnen Personen offenlegen und für Verständnis unter den Akteur_innen für die individuellen Meinungen sorgen.

9.2 Sozial-konstruktivistisches Handeln und Denken der Schüler_innen

Das *Doing Gender* der Schüler_innen wurde einerseits mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung untersucht. Andererseits wurden durch die Methode Action Research Handlungsimpulse gesetzt, wodurch die Schüler_innen ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit bildnerisch darstellten und sie im Nachhinein in Diskussionen verhandelten. Diese beiden Methoden unterschieden sich darin, dass während der teilnehmenden Beobachtung das *Doing Gender* der Schüler_innen festgehalten wurde, welches sie selbst als Konstrukt vom kindlichen Geschlecht, wodurch Komponenten des *Doing Student* einfließen, sahen. Als es bei den Kursen darum ging sich mit Männlichkeit und Weiblichkeit auseinander zu setzen, rekurrten die Schüler_innen nicht auf ihr Verhalten oder auf ihre Vorstellungen vom Mädchen-Bub-Sein oder vom Schülerin-Schüler-Sein, sondern auf ein Bild welches sie von erwachsenen Frauen und Männern hatten. Da die Schüler_innen diese Unterscheidung zwischen dem kindlichen und dem erwachsenen *Gender* eingeführt hatten, werden in Folge die Unterschiede hervorgehoben:

Das *Doing Gender* der Schüler_innen wurde im Laufe der teilnehmenden Beobachtung geschlechtsspezifisch getrennt voneinander wahrgenommen, da Mitverhandlungen nur in der Externalisierung vom „anderen“ Geschlecht beobachtet wurden. Daraus wurde geschlossen, dass Geschlechtergrenzen von den Schüler_innen gezogen und ein heteronormatives Bild von Geschlechtlichkeit erzeugt wurde.

Bei der Weiblichkeitskonstruktion spielte *Doing Adulthood* und *Doing Student* eine große Rolle. Daraus resultierte, dass Schüler_innen Berufe inszenierten oder sich durch gute Schulleistungen hervortaten. Durch Handlungen, die solches Benehmen ausdrückten, wurde das *Doing Gender* festgelegt und zugleich essentialistische Vorstellungen wie vernünftig, erwachsen und zielstrebig zu sein, dem Weiblichkeitsbild einer Schülerin, zugeschrieben. Das führte soweit, dass die Beurteilung der Leistungen der Schüler_innen von der Lehrerin automatisch als schneller bewertet wurden. Dieses Konnotieren der schnellen Aufgaben Erfüllung mit dem weiblichen Geschlecht, zeigt das sozial-konstruktivistische Konzept, indem eine Handlung den Prozess der Geschlechtskonstruktion auslöst und festigt.

Die teilnehmende Beobachtung zeigte, dass sich das kindliche Männlichkeitskonstrukt auf das Demonstrieren von Stärke bezog. Das Darstellen von Stärke wurde von den Schülern in Situationen des Kräftermessens, der „Verbrüderung“, des Konkurrerens oder des Wettbewerbes erprobt. Außerdem wurde bei körperlich schwächeren Leistungen von Schülern Rechtfertigungshaltungen beobachtet,

was auf ein Handeln, das *Doing Gender* zu verteidigen und zu reproduzieren, deutet. Auch bei der Konstruktion des kindlich männlichen Geschlechtes spielen Handlungen, in dem Fall die des Stärkezeigens, eine wichtige Rolle.

Insgesamt wurde durch die teilnehmende Beobachtung gezeigt, dass die Schüler_innen ihr Geschlecht durch ein Festlegen von gewissen Handlungsnormen konstruieren, welche entweder zur Identifikation mit oder Abgrenzung von einem *Gender* führten. Das heißt, dass *Gender* in sozialen Handlungen produziert und reproduziert wurde.

Auseinandersetzungen mit Frauen-Biografien zeigten im Laufe des zweiten Malprojektes eine Weiblichkeitsvorstellung, die hauptsächlich das Aussehen von Frauen markierte. Dabei wurden körperliche Merkmale, wie die Haarlänge oder die Haarfarbe von den Schüler_innen unter einem geschlechtsbezogenen Normierungsprozess betrachtet. Durch das Aussehen wurden Geschlechtszuordnungen vorgenommen und Schönheitsideale verhandelt. Merkmale bestimmten, ob eine Person dem Schönheitsideal entsprach oder nicht entsprach. Die Inszenierung des Aussehens der Frauen* wurde zum Merkmal von Geschlechtlichkeit. Wie aus der Aufgabe des Schreibens der Bildgeschichte erkennbar wurde, wurden auch hier körperliche Merkmale, die das Aussehen betreffen geschlechtsspezifisch interpretiert. Das „starke“ Aussehen der weiblichen Figur der Geschichte wurde mit Aggressionen in Verbindung gebracht, wodurch Ausschlüsse entstanden. Das Verhandeln von Normen und Idealen von Schönheit konstruierte das *Doing Gender* im Interaktionsprozess. An diesem Interaktionsprozess beteiligen sich Schülerinnen und Schüler. Die Schüler ordneten Schönheit dem weiblichen Geschlecht zu und konnotierten diese mit der geschlechtsspezifischen Inszenierung des Schminkens. Sie meinten, dass dieses Aussehen verändernde Verhalten der Frauen, zu einer vermehrten Schönheit beitragen würde. Ein anderes Beispiel, das von den Schülern eingebracht wurde, wies darauf hin, dass einer Frau ihr weibliches *Gender* entsagt wurde, da sie wegen ihrer Narben dem Schönheitsideal oder dem Bild von Weiblichkeit nicht mehr gerecht wurde. Das erwachsene Konstrukt von Weiblichkeit basiert auf der Vorstellung, Handlungen im Sinne einer Inszenierung von körperlichen Merkmalen auszuführen, um das weibliche Geschlecht deutbar zu machen.

Unter Männlichkeit stellten sich die Schüler_innen eine erwachsene Männer-Konstruktion vor, die gewisse Handlungsoptionen aufweisen soll, um als männlich definiert werden zu können. Einiger der Handlungsnormen die das Männlichkeitskonstrukt der Schüler_innen betreffen, wären, Bier zu trinken, Fußball zu spielen, Actionfilme zu sehen, Zeitung zu lesen oder auch Geld für die Familie zu verdienen. Diese Vorstellungen der Schüler_innen zeigte ein sozial-konstruktivistisches Konzept der Erzeugung von Geschlecht, denn über die Perspektive, dass Geschlecht durch Handlungen sichtbar und definierbar wird, gingen die Schüler_innen nicht hinaus. Sie versuchten das ein oder andere Handlungsbeispiel zu falsifizieren, indem sie angaben, dass auch Frauen so handeln. Die prinzipielle Einstellung, dass Handlungen das Geschlecht bestimmen blieb die gleiche. Durch die Konstruktion von Männlichkeit durch verhandelte Verhaltensnormen, entstanden auch essentialistische Vorstellungen. Solche Essenzen der Männlichkeit kamen beispielsweise in Rechtfertigungssituationen der Diskussion über Einkommensverteilung zu tragen. Es wurde besprochen, warum viele Schüler_innen glaubten, dass Männer bei gleicher Leistung wie Frauen, mehr verdienen sollen als jene. Schüler_innen argumentierten, mit einer höheren oder besseren Stärke, Schnelligkeit oder Klugheit der Männer.

Die Gegenüberstellung der Vorstellungen von Schüler_innen über das kindliche und das erwachsene Geschlecht zeigt, dass die Schüler_innen nicht nur sozial-konstruktivistische Handlungen setzten, sondern auch sozial-konstruktivistisch dachten. Aus der teilnehmenden Beobachtung ließ sich schließen, dass die Schüler_innen durch ihr Handeln *Gender* konstruierten und essentialistische Vorstellungen erzeugten. Als es darum ging über Männlichkeiten und Weiblichkeiten zu sprechen, dachten die Schüler_innen an ein erwachsenes Bild von Geschlechtlichkeit, was zeigt, dass sie ihr *Gender* nicht als fixierte, vorausgesetzte oder natürliche Begebenheit betrachteten, sondern als veränderbar. Wenn die Schüler_innen vom Essentialismus, also von einem naturgegebenen unveränderlichen Geschlecht ausgegangen wären, hätten sie sich als Mädchen oder Bub beleuchtet. Da sie jedoch über das „richtige“ Verhalten von Männern oder das „richtige“ Aussehen von Frauen diskutierten, ergibt sich der Schluss, dass die Schüler_innen unter Geschlecht ein sozial-konstruktivistisches Konzept verstehen, das verhandelbar ist und dem eine Person entsprechen oder nicht entsprechen kann. Das heißt, die Schüler_innen handelten nicht nur sozial-konstruktivistisch, es ist Bestandteil ihres Denkens.

9.3 Prozess des Partizipierens

Zu Beginn der Untersuchung wurde festgestellt, dass viele geschlechtsübergreifende Interaktionen zwischen den Schüler_innen gibt, was den Anschein erweckte, dass Schüler_innen keine Geschlechtergrenzen erzeugten. Die Analyseergebnisse der teilnehmenden Beobachtung wiesen jedoch darauf hin, dass die Konstruktionsprozesse von Weiblichkeit von den Schülerinnen und die von Männlichkeit von den Schülern geführt wurden. Abgesehen von der Externalisation der Schüler von Weiblichkeit und der Schülerinnen von Männlichkeit partizipierten die Schüler_innen nicht am „binären“ *Doing Gender*. Das heißt Schüler konstruierten ihr Geschlecht durch Abgrenzung von Schülerinnen, sowie Schülerinnen ihres durch Abgrenzung von Schülern. Dadurch entstanden Geschlechtergrenzen, welche zu einer Vorstellung von heteronormativer Geschlechtlichkeit führte. Der getrennte Konstruktionsprozess wurde während des ersten Kurses unter dem Thema „Ausschluss durch Zugehörigkeit“ gefasst und diskutiert. An der Diskussion partizipierten großteils Schülerinnen, die Schönheit, Nationalität, Behinderung, Sport, Klassengemeinschaft und das Kategorisieren selbst thematisierten. Im Anschluss rechtfertigten manche Schüler ihr fehlendes Einbringen und Partizipieren mit dem Argument, dass es ein „Mädchen-Gespräch“ war und sie sich deshalb davon abgegrenzt hatten. Das Vergeschlechtlichen von Interaktionen verweist auf das Verhalten der Externalisation und zeigt die geringe Bereitschaft am „binären“ Konstruktionsprozesses des *Genders* zu partizipieren. Mit dem zweiten und dritten Malprojekt wurde eine Bereitschaft für das Partizipieren geschaffen und die Schüler_innen konstruierten gemeinsam Vorstellungen von Geschlechtlichkeit. Das heißt, dass die Schüler_innen bereit waren sich bildnerisch mit dem „binären“ Geschlecht auseinander zu setzen und äußerten dann im Gruppengespräch, ihre im Malprozess entstandenen Gedanken. Während den partizipierenden Interaktionen aller Schüler_innen entstanden schlussendlich gemeinsame gesellschaftskritische Argumente über das sozial konstruierte Geschlecht. Schüler_innen kritisierten an der Gesellschaft Handlungen und Vorstellungen von ihrer Geschlechtlichkeit, durch Medien, Werbung, Zeitschriften, Normierungen und Regelungen von Zugängen an Ressourcen des

Arbeitsmarktes ect. zu beeinflussen und zu leiten. Die Haltung der Schüler_inne bestand darin, dass die Gesellschaft durch das Sichtbar- und Unsichtbarmachen von geschlechtsspezifischen Handlungsnormen Geschlecht diskursiv erzeugt wird.

9.4 Selbst-reflexiver Prozess

Als Forscherin war ich eine maßgebliche Akteurin dieser Arbeit und habe Einfluss auf Ergebnisse, Themen, Verläufe und den gesamten Prozess genommen. Da ich für den methodischen Rahmen die Aktionshandlung gewählt hatte, mussten alle einflussnehmenden Faktoren, die ich eingebracht hatte, genau überlegt und immer wieder hinterfragt werden, um die Schüler_innen in ihrem Handeln und in ihren Überlegungen so wenig wie möglich zu beeinflussen. Dabei legte ich großen Bedacht darauf, die Meinungen der Schüler_innen nicht zu bewerten, sondern lediglich Nachfragen anzustellen, ob ich die Haltung richtig verstehe oder deute, um einen herrschaftsfreien Diskurs zu ermöglichen. Als ich den Verlauf der Arbeit und deren Themen, nach der teilnehmenden Beobachtung zum größten Teil ausgearbeitet hatte, wurde über diesen während der Ausführung der Kursinhalt immer wieder reflektiert und gegebenenfalls verändert. Während der Interpretation der Ergebnisse hinterfragte ich ständig meine Überlegungen, um mein eigenes situiertes Wissen nicht nahtlos auf die Aussagen der Schüler_innen umzulegen. Außerdem erklärte ich den Schüler_innen keine fachlich feministischen Theorien, um ihre Vorstellungen und ihr Denken nicht zu beeinflussen. Die Theorien der Fachliteratur wurde nur auf Materialien umgelegt und nicht direkt in das Kursgeschehen integriert. Die Kursverläufe legte ich so an, dass neue Informationen in den bisherigen Diskurs einfließen konnten. Die führte dazu, dass vorherige Ergebnisse geprüft und gegebenenfalls widerlegt werden konnten. Drei Annahmen über das Verhalten und Interagieren der Schüler_innen änderten sich während meines Reflektionsprozesses maßgeblich, durch neue Perspektiven, die mit dem stetig wachsenden Material eingebracht wurden.

Diese betrafen beispielsweise die beobachteten Ausschlüsse, welche der Schülerin Julia entgegengebracht wurden und von ihr ausgingen. Nach dem ersten Malprojekt suchte ich die Begründung dieses Verhaltens, in einem geschlechtsspezifisch „falschen“ Verhalten von Julia, dass bei den Schülern ein Konkurrenzdenken und eine Verteidigungshaltung ihrem *Doing Gender* gegenüber auslösten. Nach weiteren Einbeziehen von Informationsquellen wurde diese Annahme von der Begründung abgelöst, dass *Doing Difference* Prozess diese Ausschlüsse bedingten.

Eine weitere grundlegende Änderung meiner Annahme über Deutungen vom *Doing Gender* der Schüler_innen, geschah, als in Kursen über Weiblichkeit diskutiert wurde. Dabei änderte sich meine Vorstellung über die Schülerinnen, da ich nach der teilnehmenden Beobachtung aus dem Material schloss, dass Äußerlichkeit den Konstruktionsprozess der Schülerinnen nicht beeinflussten. Die Ergebnisse des zweiten Kurses zeigten das Gegenteil, indem die Bedeutung des Äußerlichen für die Schüler_innen richtungweisend für die Geschlechtszuordnung galt.

Veränderungen im Interpretationsprozess gab es auch in Bezug auf die Männlichkeitskonstruktionen. Die gesamte Zuordnung der Schüler, welche ich getroffen hatte, in ein hegemoniales und ein marginalisiertes Männlichkeitsbild wurde widerlegt, als durch den Austausch von Vorstellungen über

Männlichkeit während der dritten Gruppendiskussion alle Schüler_innen partizipierten. Dabei wurde deutlich, dass alle Schüler einheitliche Männlichkeitsvorstellungen teilten und somit ein *Doing Gender* im Schulalltag auslebten.

9.5 Ausblick

Die Arbeit zeigt, dass die Methode Action Research in Gestalt von Malprojekten das Feld der *Doing Gender* Untersuchungen im Schulwesen sehr gut ergänzt und zu weiterführenden Ergebnissen einen wichtigen Betrag leisten kann. Mit dem Ausführen bildnerisch gesetzter Malprozesse konnten die Schüler_innen ihren Vorstellungen von Geschlecht Ausdruck verleihen, welche in Interaktionen, die im Schulalltag zu beobachten waren, nicht zu Tage getreten wären. Das Malen als Ausdrucksform von Gedanken und Vorstellungen sorgte für ein zu analysierendes Material, das das Verstehen des *Doing Gender* Prozesse ermöglichte.

Diese Art des Gestaltens von Malprojekten weist nicht nur im Bereich der Geschlechterforschung auf eine vielversprechende Methodenerweiterung, um Geschlechtsvorstellungen zu untersuchen, sie kann auch im transdisziplinären Feld zwischen Theorie der Gender Studies und Praxis der Kunstpädagogik sinnvoll angewendet werden. Gendersensible Pädagogik findet ihre Anwendung in Kindergärten und Schulen, um den Kindern mit pädagogischen Ansätzen einen geschlechterbewussten Umgang mit den Grundlagen der Geschlechterforschung näher zu bringen. Hierbei können Malprojekte einen zukünftig wertvollen Beitrag leisten, da die bildnerische Auseinandersetzung, wie diese Arbeit gezeigt hat, zu Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht in einem gemeinsam, verhandelten und partizipativen Rahmen der Gemeinschaft führt und somit in den Schüler_innen ein Bewusstsein für die Veränderbarkeit von Geschlechternormierungen und Stereotypen schafft. Das bildnerische Arbeiten gilt hierbei als eine Form der Kommunikation, welche es Schüler_innen ermöglicht fern ab ihres Sprachvermögens mit Mitschüler_innen zu interagieren. Das Malen, Zeichnen und Bilden ist ein Ausdrucksmedium, welches als eigenständige Sprache wirkt, die beispielsweise beim Fehlen von gemeinsamen verbalen Fähigkeiten, wegen verschiedenen Sprachkenntnissen, ein Zusammenarbeiten bewirken kann. Außerdem kann der/den bildnerisch Tätigen Inhalte bewusst werden, die durch das Denken oder das Sprechen nicht fassbar gemacht werden können, was somit einen hohen de/konstruktivistischen Gehalt mit sich bringt.

Inter- und transdisziplinäre Ansätze zwischen Kunstpädagogik und Geschlechterforschung gibt es seit den 80er Jahren, als Kunstpädagog_innen begannen daran zu forschen, wie *Gender* im Kunstunterricht berücksichtigt werden kann. Im September 1990 fand dazu zum ersten Mal die Fachtagung „FrauenKunstPädagogik“ in Frankfurt a. M. statt. Kunstpädagog_innen wollten mit feministisch geschärftem Blick auf Kunst, Kunstunterricht und Schüler*innen blicken, sowie ihre eigene Lebens- und Arbeitssituation erörtern (vgl. Staudte⁴⁴, 1991: S.8). Der Zweck der Tagungen war es, einen selbstorganisierten und inhaltlich gestaltbaren Raum zu schaffen, in dem Kräfte gebündelt, Ressourcen vernetzt und in dem sich Frauen in der Kunstpädagogik gegenüber geschlechtsspezifischen

⁴⁴Adelheid Staudte, * 1944, Prof. für Kunstpädagogik, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Fragestellungen positionieren können (vgl. Richter⁴⁵, zit. nach Spieß/Rentmeister (Hrsg.) 2003: S.62). Heidi Richter schreibt 2003, dass es bis dato vier Fachtagungen der „FrauenKunstPädagogik“ und drei Publikationen der Vortragsinhalte gegeben hat (vgl. Richter, zit. nach Spieß/Rentmeister (Hrsg.) 2003: S.62).

Die erste Publikation heißt „FrauenKunstPädagogik“ von Adelheid Staudte und Barbara Vogt⁴⁶ aus dem Jahr 1991. Die zweite Publikation nimmt auf die dritte Tagung Bezug und lautet „Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe“ von Adelheid Staudte und Heidi Richter im Jahr 1998. Die dritte Veröffentlichung betrifft die vierte Tagung im Jahr 2000 und wurde „Rahmen aufs Spiel setzen“, von Angela Ziesche⁴⁷ und Stefanie Marr⁴⁸, genannt. Danach sind keine weiteren Buch-Publikationen erschienen. (vgl. Jentzsch⁴⁹. 2006: S. 23f)

In den erschienenen Sammelbänden der Vorträge an den Fachtagungen ging es zu Beginn um die historische Entwicklung der feministischen Perspektive, um Debatten von Gleichheit und Differenz in Bezug auf Koedukation, sowie um die historischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen der Arbeit der Kunsterzieher_innen. Beispielsweise war es ein Thema, wie sich Frauen in dem angeblich geschlechtsneutralen Feld der Kunstpädagogik emanzipieren können, um in der Sprache nicht mehr nur mit gemeint zu werden.

Später wurde mehr Aufmerksamkeit auf die Sensibilisierung der Kunstpädagogik-Studierenden gelegt, damit sie eine Notwendigkeit darin sehen, im Unterricht auch Künstler_innenbiografien vorzustellen, damit sich Schüler_innen mit weiblichen Idolen identifizieren können (vgl. Richter, 2003: S. 63).

Eine Forschungslücke tut sich in diesem Feld im Bereich des gendersensiblen Gestaltens des Unterrichtens in den Primär- und Sekundärstufen auf. Die Tagungen haben einen neuen Forschungszweig eröffnet, sich aber sehr darauf konzentriert, diesem eine Bedeutung zuzuschreiben und auf die Notwendigkeit dieses Feldes zu deuten. Es gibt nur sehr wenige Texte in den Bänden der Fachtagungen, die sich mit einer Methode des gendersensiblen Gestaltens des Unterrichtes von Kindern auseinandersetzen, was in Zukunft ein interessantes Feld darstellt, das es zu bearbeiten gilt.

⁴⁵Heidi Richter, * 1942, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Hochschule Erfurt

⁴⁶Barbara Vogt, * 1952 Altenburg/Thüringen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

⁴⁷Angela Ziesche, * 1955, Prof.in für Bildende Kunst Universität Siegen

⁴⁸Stefanie Marr, * 1967, Prof.in Kunstpädagogik Universität Siegen

⁴⁹Konrad Jentzsch, * 1939, Universität Göttingen, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig

10 Literaturverzeichnis

- Bajaj, Monisha. Nov 2009. UN/DOING GENDER? A CASE STUDY OF SCHOOL POLICY AND PRACTICE IN ZAMBIA. In: International Review of Education, Journal of Lifelong Learning, Springer Verlag, Vol. 55, Number 5-6, Page 483
- Bidwell-Steiner, Marlen / Krammer, Stefan. 2010. (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. In: Facultas Verlags- und Buchhandel AG Wien
- Bilden, Helga. 1991. Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. München, Weinheim, S. 281-303
- Blaise, Mindy. 2005. A feminist poststructuralist study of children „doing“ gender in an urban kindergarten classroom. In: Early Childhood Research Quarterly, Vol. 20, Issue 1, 1st Quarter 2005, Pages 85-108
- Budde, Jürgen. 2005. Männlichkeiten und gymnasialer Alltag: Doing Gender im heutigen Schulalltag. In: Transcript Verlag Bielefeld
- Butler, Judith. 1991. Das Unbehagen der Geschlechter. In: edition suhrkamp SV, Berlin
- Crenshaw Kimberlé, 1989. Demarginalizing the Intersections of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, In: Weisberg, D.Kelly (Ed.): *University of Chicago Legal Forum*
- Derrida, Jacques. 1990a. Semiologie und Grammatologie: Gespräch mit Julia Kristeva. In: Peter Engelmann (Hrsg.), Postmoderne und Dekonstruktion: Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Reclam, Stuttgart, S. 140-164
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Weber, Martina / Willems, Katharina. 2004. Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in der sozialen Interaktion. In: Juventa Verlag. Weinheim/München
- Garfinkel, Harold. 1967. Studies in Ethnomethodology. In: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey
- Goffman, Erving. 1981. Geschlecht und Werbung. In: Suhrkamp Verlag, Frankfurt/ Main
- Goffman, Erving. 1994. Interaktion und Geschlecht. In: Knoblauch, Hubert H. (Hg.). Campus Verlag. Frankfurt/New York
- Goffman, Erving. 1997. Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. In: Piper. München
- Guse, Sabrina. 2015. (Un)doing Gender, Das Konzept des Performativen in seiner Bedeutung für einen gendersensiblen Theaterunterricht. In: Wedl Juliette / Bartsch, Annette (Hrsg.). Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. transcript Verlag Bielefeld
- Hagemann-White, Carol. 1984. Sozialisation: Weiblich – Männlich?. In: Leske + Budrich, Opladen

- Horn, Klaus (Hrsg.). 1979. Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare. In: Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft, Frankfurt a. M.
- Jäckle, Monika. 2009. Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. In: Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden
- Jentzsch, Konrad. 2006. Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion, In: Hamburg University Press, Kunstpädagogische Positionen 13
- Kessler, Suzanne / McKenna, Wendy. 1978. An Ethnomethodological Approach. In: University of Chicago Press
- Kolip, Petra. 1997. Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit über somatische Kulturen. In: Springer VS, Wiesbaden
- Kraft Alsop, Christiane. Sept. 2002. Heimat und Fremde: Selbst-reflexive Auto-/Ethnografie. In: FORUM: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG SOCIAL RESEARCH. Volume 3, No. 3, Art. 10
- Lewin, Kurt. 1953. Tat-Forschung und Minderheitenprobleme. In: Die Lösung sozialer Konflikte. Lewin Kurt (Hg.) Christian Verlag-Bad Nauheim: S. 209-218
- Moser, Heinz. 1975. Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. In: Kösel-Verlag GmbH & Co. München
- Moser, Heinz. 1977. Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung. In: Kösel-Verlag GmbH & Co. München
- Richter, Heidi / Sievert-Staudte, Adelheid (Hg.) 1998. Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. In: Ulrike Helmer Verlag. Frankfurt/Main
- Spieß, Gesine / Rentmeister, Cillie (Hrsg./eds.). 2003. Gender in Lehre und Didaktik, Eine europäische Konferenz in Erfurt. In: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main
- Spittler, Gerd. 2004. Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. In: Deutsch Gesellschaft für Völkerkunde und Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte (Hrsg.), Zeitschrift für Ethnologie, Dietrich Reimer Verlag Berlin, Band 126, Heft 1
- Staudte, Adelheid / Vogt, Barbara (Hg.). 1991. FrauenKunstPädagogik. In: Ulrike Helmer Verlag. Frankfurt/Main
- Strauss, Anselm. 1994. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. In: UTB Fink. München
- Strübing, Jörg. 2014. Grounded Theory, Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. In: Springer VS, Wiesbaden, 3.Auflage
- Villa, Paula-Irene. 2001. Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. In: Springer VS, Wiesbaden
- West, Candace / Zimmerman, Don H. 1987. Doing Gender. In: Gender & Society Vol. 1 No. 2. 125-151
- West, Candace / Fenstermaker, Sarah. 1995. Doing Difference. In: Gender & Society, Vol.9, No. 1, February, S.8-37

- West, Candace /Zimmermann Don H. 1991. Doing Gender. In: LORBER, Judith/FARELL, Susan A. (ed.): The Social Construction of Gender. Newbury Park, London, New Delhi 1991. S. 13-37
- Ziesche, Angela/ Marr, Stefanie. 2000. Rahmen aufs Spiel setzen: FrauenKunstPädagogik. In: Ulrike Helmer Verlag. Frankfurt/Main
- Beobachtungsprotokoll. Teilnehmende Beobachtung. 10. März 2017. 08:30-12:00
- Tagebuch. Teilnehmende Beobachtung. 10. März 2017. 08:30-12:00
- Beobachtungsprotokoll. Teilnehmende Beobachtung. 13. März 2017. 08:00-13:00
- Tagebuch. Teilnehmende Beobachtung. 13. März 2017. 08:00-13:00
- Beobachtungsprotokoll. Teilnehmende Beobachtung. 14. März 2017. 09:00-13:00
- Tagebuch. Teilnehmende Beobachtung. 14. März 2017. 09:00-13:00
- Beobachtungsprotokoll. Teilnehmende Beobachtung. 15. März 2017. 08:00-12:00
- Tagebuch. Teilnehmende Beobachtung. 15. März 2017. 08:00-12:00
- Beobachtungsprotokoll. Teilnehmende Beobachtung. 16. März 2017. 08:00-11:30
- Tagebuch. Teilnehmende Beobachtung. 16. März 2017. 08:00-11:30
- Beobachtungsprotokoll. Teilnehmende Beobachtung. 17. März 2017. 08:00-13:00
- Tagebuch. Teilnehmende Beobachtung. 17. März 2017. 08:00-13:00
- Tagebucheintrag. 21. März 2017
- Personenbeschreibung, 29. März 2017
- Tagebuch, 31.03.2017
- Tagebuch, 03.04.2017
- Gruppendiskussion, 07.04.2017, S.1-8
- Feedback, 07.04.2017
- Tagebuch, 10.04.2017
- Bildgeschichte, 21.April 2017
- Kleingruppenprotokoll, 02.Mai 2017, S.1-3
- Gruppengespräch, 05. Mai 2017, S.1-6
- Feedback, 10.Mai 2017
- Feedback, 11. Mai 2017

11 Abstract

Die Arbeit widmet sich der Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht, dem *Doing Gender* und dem *Undoing Gender* der Schüler_innen einer vierten Volksschulklasse aus Wien. Analysiert werden Interaktionen zwischen Schüler_innen in denen Geschlecht hergestellt und verhandelt werden, sowie Feedbacks und Aussagen der Schüler_innen über Geschlechtlichkeit, die sie im Laufe von Malprojekten im Zuge des Action Research Prozesses, einem forschungsgeleiteten Einbeziehen der Schüler_innen, getroffen haben. Die Arbeit bietet einen Impuls für künftige methodische Herangehensweisen der Forschung an *Doing Gender* Prozessen durch Malprojekte. Sie zeigt die Verknüpfung des inter- und transdisziplinären Rahmens von Theorie- und Methodenangeboten der Gender Studies und den pädagogischen Part der Malprojektgestaltung.