



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Soziale Konstruktion von Geschlecht in der
schulischen Interaktion im Schulalltag und im
Sportunterricht in der Volksschule – eine
Beobachtungsstudie

Verfasserin

Stefanie Mrazek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie

Zwentendorf, im Juni 2010

Studienkennzahl	A 190 482 313
Studienrichtung	Lehramt Bewegung – und Sport und Geschichte
Betreuerin	Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	1
DANKSAGUNG	3
EINLEITUNG	4
1.THEORETISCHER RAHMEN.....	6
1.1 GESCHLECHT UND SOZIALISATION.....	6
1.1.1 GESCHLECHT - DER VERSUCH EINER BEGRIFFSDEFINITION	8
1.1.2 DAS MODELL DER ZWEIFACHGESCHLECHTLICHKEIT	10
1.2 DER KONSTRUKTIVISTISCHE ANSATZ.....	12
1.3 THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR KONSTRUKTION VON GESCHLECHT.....	14
1.3.1 Interaktionelle und Ethnomethodologische Ansätze	18
1.3.2 Geschlecht nach Erwin Goffman	20
1.3.3 Das Arrangement der Geschlechter.....	21
1.3.4 Institutional Genderism	24
1.4 DIE POSTSTRUKTURALISTISCHE DEKONSTRUKTION DES GESCHLECHTS	25
1.5 DIE SOZIALE KONSTRUKTION VON GESCHLECHT IN DER INTERAKTION	29
1.5.1 Bedeutung der dargestellten Theorien für die vorliegende Arbeit.....	32
2. GESCHLECHTSKONSTRUKTION IM SCHULSETTING	34
2.1 GESCHLECHT UND SCHULE HEUTE.....	36
2.1.1 Zweifachgeschlechtlichkeit in der Institution Schule.....	38
2.2 GESCHLECHT UND INTERAKTION IM SCHULISCHEN ALLTAG.....	40
2.2.1 Die soziale Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion – im Blickpunkt der schulischen Praxis.....	42
2.2.2 Interaktion in der Schulklasse.....	44
2.2.3 Strukturbedingungen und Interaktionsräume	45
2.2.4 Ort und Räume.....	45
2.3 DIE BEDEUTUNG VON INTERAKTION UND GESCHLECHT IM SCHULISCHEN ALLTAG.....	46
3. GESCHLECHT UND SPORT IN DER GRUNDSCHULE.....	47
3.1 GESCHLECHT UND SPORT.....	47
3.1.1 Konstruktivistische Perspektive und Sport.....	49
3.1.2 Sozialisation und Geschlechtsrollen im Sport	50
3.2 SCHULE UND GESCHLECHT –EIN KURZER HISTORISCHER ABRISS.....	52
3.3 GESCHLECHTSWERDUNG UND KONSTRUKTION IM SPORTUNTERRICHT.....	56
3.3.1 Die Bedeutung der LehrerInnen im Geschlechtwerdungsprozess	58
3.4 SOZIALE KONSTRUKTION VON GESCHLECHT IM BEWEGUNGS – UND SPORTUNTERRICHT	61

3.4.1 Die soziale Praxis der Geschlechterkonstruktion im Bewegungs- und Sportunterricht in der Volksschule	63
4. DESIGN DES FORSCHUNGSPROJEKTES.....	65
4.1 AUSWAHL DES SETTINGS	65
4.2 DIE SCHULE	67
4.3 SETTINGS DER BEOBACHTUNGEN.....	68
4.3.1 Das Klassenzimmer	68
4.3.2 Der Turnsaal.....	71
4.4 DER ETHNOGRAPHISCHE FORSCHUNGSPROZESS	71
4.4.1 Möglichkeiten und Grenzen von Ethnographie.....	72
4.5 BEOBACHTUNGSPROTOKOLL	75
5. FORSCHUNGSPRAXIS.....	83
5.1 INTERAKTIONEN IN DER KLASSE 3A	83
5.2 PEERS UND DIE INTERAKTIONEN IN DER KLASSE 3A	84
5.3 MOMENTE DER GESCHLECHTSKONSTRUKTION IM KLASSENUNTERRICHT.....	87
5.3.1 „Ignorier ihn einfach!“	87
5.3.2 Geheime Interaktionen.....	88
5.3.3 : „Marco du glaubst dauernd du bist dran, du warst aber schon oft dran!“	92
5.3.4 Doing student – „Es is immer nur ärger am Freitag, wenn du mit dem Bus fährst!“	93
5.4 DOING STUDENT VERSUS GESCHLECHTSKONSTRUKTION IM SCHULALLTAG.....	94
5.4.1 Doing student - „ Schau net ab!“	95
5.4.2 „Frau Lehrer, Michelle hat geschummelt!“	97
5.5 DIE LEHRKRAFT UND IHRE BEDEUTUNG IN DER GESCHLECHTSKONSTRUKTION	99
5.5.1 „Nicht so wild!“	101
5.5.2 Das ambigue Verhältnis der Lehrperson zur Geschlechterkonstruktion.....	101
5.6 GESCHLECHTSKONSTRUKTION IM BEWEGUNGS – UND SPORTUNTERRICHT IN DER VOLKSSCHULE.....	102
5.7 MOMENTE DER GESCHLECHTSKONSTRUKTION IM BEWEGUNGS – UND SPORTUNTERRICHT IN DER VOLKSSCHULE	103
5.7.1 Der ritualisierte Stundenbeginn – „Die Mädchen quatschen nicht so lange!“	103
5.7.2 Das Konkurrenzprinzip.....	104
5.7.3 „Es wählen keine Burschen, sonst bleiben die Mädchen über!“	105
5.7.4 „Du bist schwach!“	106
5.7.5 Konkurrenz – Leistung - Mädchen.....	108
5.8. DIE AUSWAHL DER MATERIALIEN UND SPIELE UND IHRE BEDEUTUNG IM KONSTRUKTIONSPROZESS	110
5.8.1 „Michelle, wenn du so da stehst wirst du den Ball nicht fangen können!“	110
5.8.2 Auch Mädchen spielen Ball und bewegen sich	111
5.9 DIE REPRODUKTION DER ZWEIFACHGESCHLECHTLICHKEIT IM BEWEGUNGS – UND SPORTUNTERRICHT IN DER VOLKSSCHULE	113
5.9.1 Die „wilden Jungs“ und „ Laura kanns“	113

5.9.2 Das Kraftprinzip	114
6. GESCHLECHTSKONSTRUKTION IM VERGLEICH - KLASSENUNTERRICHT VERSUS SPORTUNTERRICHT.....	116
6.1 DER AUFMERKSAMKEITSASPEKT.....	118
6.1.1 Gemeinsamkeiten in der Geschlechtskonstruktion	119
7. PÄDAGOGISCHE REFLEXION	120
AUSBLICK	124
LITERATURVERZEICHNIS	126
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	129
ANHANG	130

Vorwort

„Wenn man in einem Plüschpantoffel geboren wurde, statt in einem Nest - woher soll man als kleine Ente wissen, dass man eine Ente ist?“ (Mastrocola, 2009, S.1)

Dieses Zitat fiel mir zufällig auf, als ich gerade dabei war, mein Konzept für diese Arbeit zu entwerfen. Im Falle dieser kleinen Ente: Ein Irrweg auf der Suche nach der eigenen Identität? Was könnte das aber für einen Menschen bedeuten? Man wird geboren, kommt mit einem biologischen Geschlecht auf die Welt und ohne dass man sich es oft aussuchen kann, bekommt man im Laufe zahlreicher sozialer Prozesse entweder den Plüschpantoffel oder eben das Nest. Aber wie und warum kommt es überhaupt soweit?

Bevor man mit einer wichtigen Arbeit beginnt, stellt sich immer die Frage, welche Ziel – und Sinnperspektive man verfolgt.

Man strebt immer nach etwas Besonderem und Unverwechselbarem. Auf der Suche nach einem für mich geeigneten Diplomarbeitsthema bin ich bei vielen Ideen, genau an diesen Konstanten gescheitert. Ein Thema war zu einfach, das andere wieder zu langweilig und ein drittes Thema fand keinen / keine BetreuerIn. Nachdem schon einige Zeit vergangen war und mir die Ungeduld ins Gesicht geschrieben stand, fiel mir durch Zufall ein Buch von Hannelore Faulstich – Wieland in die Hände, das mich in weiterer Folge zu meinem Diplomarbeitsthema führen sollte. Als sich nach und nach konkrete Vorstellungen und Fragestellungen zu diesem Thema entwickelten, überkam mich endlich das Gefühl, ein spannendes Thema gefunden zu haben, an dem es sich zu arbeiten lohnt.

Als ich meine Ideen einigen MitstudentenInnen und Freunden vortrug, reagierten viele von ihnen mit Begeisterung, jedoch haben mir mehr als zwei dieser Menschen folgende Frage gestellt: „Steffi, was willst du eigentlich mit dieser Arbeit, das sind Dinge die ohnehin schon feststehen!“ Genau diese Aussagen waren es dann am Ende, die mich noch mehr anspornten, mehr über dieses Thema zu wissen und neue Perspektiven aufzudecken.

Die Diplomarbeit ist eine Arbeit, die am Ende eines langen Prozess steht, in dem es für mich immer darum gegangen ist, mich selbst weiterzuentwickeln. Gerade in der Zeit, in der ich diese Arbeit verfasst habe, war ich plötzlich mit Problemen und Krisen konfrontiert, die ich vorher nicht kannte. Diese Arbeit hat mich in einer, für mich bis zu

diesem Zeitpunkt, schwierigsten Phase meiner persönlichen Entwicklung begleitet. Ist mit mir monatelang stehen geblieben, als es für mich kein Weiter mehr gab, hat sich aber auch entwickelt, als ich wieder Licht am Ende des Tunnels erblickt habe. Insofern bedeuten mir die Zeit, die Mühe und die zahlreichen Gedanken zu dieser Arbeit, mehr als ich mir es am Anfang gedacht hätte. Die Arbeit ist genau in jenem Prozess entstanden, in dem es für mich galt Veränderungen zu akzeptieren und erwachsen zu werden.

Danksagung

Abschließend möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die in den letzten Jahren und vor allem in den letzten Monaten immer für mich da waren. Meine Familie, meine Mutter und mein Vater, die mir immer wichtige Stützen waren, wenn ich sie gebraucht habe. Bei meiner Schwester, die immer alle Launen ertragen musste und mich trotzdem nie fallen gelassen hat und bei meinen emotionalen und freundschaftlichen Stützen Bine und Sabi. Der wichtigste Mensch, der mich in diesem Prozess begleitet hat ist mein Seelenverwandter Chris, er hat mich in den Arm genommen, wenn ich es am allermeisten brauchte, hat mich zum Arbeiten motiviert, wenn ich gerade eine Krise hatte und hat mich bekocht, wenn ich mich nicht mehr entspannen konnte. Abschließend möchte ich mich noch bei meiner kritischen Trainerin, Lehrerin und Freundin Gabi bedanken, ohne deren Hilfe so mancher Fehler unentdeckt geblieben wäre. Besonderer Dank gilt meiner Diplomarbeitsbetreuerin Prof. Rosa Diketmüller, die mich einerseits auf das Thema meiner Arbeit brachte und mir andererseits mit tollem Feedback zur Seite stand.

Einleitung

Meine Mutter wird heute dreißig Jahre alt. Sie arbeitet fleißig im Büro. Mein Vater ist Mechaniker und repariert viele Autos. Mama muss auch putzen. Sie wäscht auch unsere schmutzige Wäsche. Oft kocht sie und versorgt uns, wenn wir krank sind

(BpK 200509, Situation Diktat).

Die Frage nach der sozialen Konstruktion von Geschlecht in der schulischen Interaktion stellt ein Spannungsfeld dar, das von mehreren Aspekten gekennzeichnet ist. Die Komplexität dieses Feldes ist durch die Verbindung biologischer Faktoren, sozialer Faktoren und kultureller Faktoren der Geschlechtskonstruktion gekennzeichnet.

Zudem wirken das System Schule und die schulischen Interaktionen ihrer Systemmitglieder. Diese Arbeit soll sich vor allem mit Doing Gender durch Lehrpersonen und Peers- sowie deren Einfluss auf die Geschlechterkonstruktion auseinandersetzen. Konkret sollen Zuschreibungen in den sozialen Prozessen zwischen den Lehrenden und Schülerinnen und Schülern identifiziert werden, die Aufschluss über die Konstruktion von Geschlecht geben können.

Diese Arbeit beschäftigt sich einerseits mit der oben genannten Problematik, andererseits versucht sie Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der schulischen Interaktion im Unterrichtsfach Bewegung und Sport nachzuzeichnen.

In der Wissenschaft gibt es eine Vielzahl von Theorien, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, jedoch wird in einigen Theorien sehr deutlich, dass kulturelle oder soziale Determinanten nicht berücksichtigt werden. Die vorliegende Arbeit basiert auf konstruktivistischen sowie interaktionellen und ethnologischen Ansätzen (vgl. Goffman, 2001). Ziel ist es herauszufinden, wie soziale Konstruktion von Geschlecht in der schulischen Interaktion im Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Schulalltag in der Volksschule passiert, in welcher Weise Stereotypen bzw. Zweigeschlechtlichkeit thematisiert werden und welchen Einfluss diese Interaktionen auf die Konstruktion von Geschlecht in der Volksschule haben. Dieses Thema scheint deshalb von wissenschaftlichem Interesse, weil es noch wenige spezifische Arbeiten und Untersuchung im Grund bzw. Volksschulbereich gibt (vgl. Diketmüller, 2009). Des Weiteren ist auch der

Bewegungs- und Sportunterricht in der Volksschule ein Feld, das in Bezug auf die soziale Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion noch viele Fragen unbehandelt lässt.

Im den ersten beiden Kapiteln sollen grundlegende theoretische Konzeptionen zur Geschlechtskonstruktion erläutert werden. Dabei gilt es wichtige Theorien für die vorliegende Arbeit herauszufiltern und deren Bedeutung im Forschungsprozess zu skizzieren. Die nächsten Kapitel sollen dazu dienen, die besonderen Bedingungen der Schule und des Sports zu erläutern. Dabei wird vor allem auf die Besonderheiten des Sports als soziales System eingegangen sowie auf die Frage der Geschlechtskonstruktion. Außerdem soll auch der Bewegungs – und Sportunterricht in der Volksschule genauer betrachtet werden. Hier gilt es vor allem bereits vorhandene Untersuchungen heranzuziehen, da es in diesem Bereich noch relativ wenig Arbeiten gibt.

In einem nächsten Schritt beschäftigt sich die Arbeit schließlich mit der Analyse der Beobachtungs – und Interaktionssequenzen aus den Unterrichtseinheiten in der Volksschule Zwentendorf.

Abschließend wird in Form einer pädagogischen Reflexion ein Vergleich zwischen den Ergebnissen der Empirischen Untersuchung und den Theoretischen Ausführungen angestellt. In Form einer Abschlussbetrachtung sollen die Ergebnisse und neue Erkenntnisse, der Geschlechtskonstruktion in der Volksschule erläutert werden. Der Fokus ist dabei vor allem auf die Geschlechtskonstruktion im Bewegungs – und Sportunterricht in der Volksschule gerichtet. Dadurch erwarte ich mir, genauere Aussagen über geschlechtskonstruierende Momente im Bewegungs- und Sportunterricht treffen zu können.

1.Theoretischer Rahmen

1.1 Geschlecht und Sozialisation

Unter der Sozialisation versteht man den Prozess, indem ein Mensch in eine kulturelle und gesellschaftliche Bezugsgruppe integriert wird und zu einem Teil dieser Gruppe wird. Der Sozialisationsprozess stellt demnach für einen Menschen die aktive Auseinandersetzung mit seiner materiellen und sozialen Umwelt dar (Faulstich –Wieland, 1995, S.86)

Das Geschlecht stellt im einundzwanzigsten Jahrhundert noch immer eine Determinante dar, die von einem Großteil unserer Gesellschaft als etwas Unantastbares, Fixes und von der Natur gegebenes angesehen wird. Durch die Ausdifferenzierung der Gesellschaft rücken auch das Geschlecht und mit ihr neue Perspektiven ihrer Bearbeitung in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang sind auch die theoretischen Ansätze zum Geschlecht in einem sehr hohen Maß von einer Fixiertheit und Gegebenheit des Geschlechts ausgegangen und das kritische Fragen nach der Legitimität dieser Ordnung hat oft gefehlt. Zunächst beschäftigte man sich in der Forschung vor allem mit Geschlechtsrollen und der Entwicklung von Geschlechtsrollenidentitäten, ehe man dieser Natürlichkeit langsam kritischer gegenübertrat (Güting, 2004, S.9).

Ein Grund dafür könnte die Besonderheit der Geschlechterrolle sein, deren Kategorisierung bis zu diesem Zeitpunkt immer an die anatomische Gegebenheit einer Person geknüpft war. Eine wesentliche Rolle dieses Umdenkens dürfte die Forschung von Transsexualität darstellen (Güting, 2004, S.9). Während Garfinkel (vgl. Villa, 2006) als Pionier auf diesem Gebiet gilt und davon ausgeht, dass die Geschlechtszugehörigkeit als soziales Produkt greifbar ist, grenzen sich West und Zimmerman insofern ab, als das Geschlecht mehr darstellt, als nur eine spezifische Rollenfüllung (1987, zit.n. Güting, 2004, S.9). Konkret bricht Garfinkel mit dem common – sense der Geschlechterforschung und richtet seinen Fokus auf die Konstruktion von Geschlecht im Alltag jenseits biologischer Faktoren (Villa, 2006, 86).

Man könnte diese Theorien natürlich noch exakter ausführen, das soll an dieser Stelle aber nicht getan werden, weil bewusst nur eine exemplarische Erläuterung gewählt worden ist, um eine grundlegende Aussage bzw. Position zu verdeutlichen.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Geschlecht im Prozess sozialisatorischer Interaktionen erworben wird, dies sagt aber nichts darüber aus, dass die Geschlechtskategorien selbstverständlich natürlich sind (Gildemeister, 1988, S.499).

Anders als Garfinkel blendet sie die anthropologische Konstante nicht aus, sondern versucht die verschiedenen Faktoren zu vereinen. Was auf den ersten Blick plausibel klingt, ist auf dem zweiten Blick eher als Konstrukt zu fassen.

Ein weiterer neuralgischer Punkt, der in diesem Zusammenhang aufgeworfen wird, ist die Frage, ob die Sozialisation in der Geschlechterforschung ein veraltetes Konzept darstellt. Hagemann – White zweifelt an den Bestandteilen des Forschungsgegenstands. Konkret ist sie der Meinung, dass sowohl das Konzept der Sozialisation als auch die Kategorie Geschlecht schlichtweg veraltet und untauglich für eine kritische Aufschlüsselung sind (2004, S.152). Auch Bilden schließt sich dieser Meinung an und wendet sich gleichzeitig gegen eine Kategorisierung nach typisch weiblich und männlichen Sozialisationsprozessen und Charakteren (Bilden, 1991, S.279). Das grundlegende Problem eines Sozialisationskonzepts liegt also in der fortlaufenden aktiven Herstellung von Geschlechterdifferenzen der Handelnden (vgl. Gildemeister / Wetterer, 1992, Hirschauer, 1989). Aus diesen Ausführungen heraus kommt man zum Schluss, dass es zwangsläufig zu einem Dualismus der Geschlechter führen muss.

Hoffmann (1997, S.11) sieht diese Entwicklung ambivalent, zum einen schließt er den sozialen Konstruktivismus von Geschlecht nicht aus, jedoch weist er darauf hin, dass es wenig hilfreich sei, sich dem Konstruktivismus mit Haut und Haaren hinzugeben. Außerdem wendet er sich gegen eine vollkommene Abwendung von geschlechtsspezifischer Sozialisation und macht das Problem an zwei ungelösten Forschungsproblemen fest. Zum einen fehlt eine explizite Definition der Geschlechtersozialisation, zum anderen sind die Auswirkungen des Wandels der Lebensverhältnisse und Geschlechterverhältnisse auf die Geschlechtersozialisation nicht behandelt worden (Hoffmann, 1997, S.12).

Das die geschlechterspezifische Sozialisationsforschung an einem Scheideweg steht, ist durch dieses Ausführen sehr gut deutlich geworden. Modelle bipolarer Geschlechtersozialisation und Theorien, die sich mit Geschlechterdifferenzen befassen, scheinen nicht mehr den Bedürfnissen und Erkenntnisinteresse dieser Forschungsrichtung gerecht zu werden. Manche AutorenInnen wie Hagemann – White, Bilden etc. nehmen deshalb Abstand von einer geschlechtsspezifischen Sozialisation, während andere wie etwa

Hoffmann, versuchen der Ursache dieser Veränderung auf den Grund zu gehen. Die geschlechtsspezifische Sozialisation scheint durchaus ihre Berechtigung gehabt zu haben, jedoch stellt dieses Modell in sich schon ein Problem dar, indem das Wie und Warum der Sozialisation ausgespart bleibt und dadurch bewusst Differenzen konstruiert werden.

Plausibel klingt jedoch Hagemann – Whites These, dass eine umfassende Antwort auf die Frage, wie die psychische Frau und Mannwerdung passiert die Subjektivität nur schwer ausgrenzen kann (1984, S.77.). Denkt man diesen Gedanken zu Ende, so stellt sich weiter die Frage, ob es überhaupt notwendig ist, die Subjektivität auszuschalten, liegt doch meiner Meinung nach die Antwort dieser Frage genau in jenem.

Aus diesem Grund scheint die soziale Konstruktion von Geschlecht ein besser geeignetes theoretisches Modell für diese Arbeit darzustellen. Durch diesen Zugang können sich vor allem im pädagogischen Kontext neue Möglichkeiten eröffnen, weil es den Kern des Problems besser zu treffen scheint, weil Momente der Konstruktion immer Handlungsaspekt und somit die Möglichkeit des Einsatzes alternativer Handlungsweisen miteinschließt.

1.1.1 Geschlecht - der Versuch einer Begriffsdefinition

Bevor man sich jedoch mit den verschiedensten Ansätzen und Theorien der Konstruktion von Geschlecht auseinandersetzt, scheint es in einem nächsten Schritt sinnvoll, den Forschungsgegenstand näher zu betrachten.

Es scheint in der Geschlechterforschung unumstritten zu sein, dass man auf eine beschreibbare Bezugsgröße angewiesen ist, um überhaupt erst den Gegenstand benennen zu können (Bähr, 2006, S.27). Grundsätzlich scheint der Begriff bzw. die Diskussion um den Begriff des Geschlechts eine äußerst spannende. Einerseits, weil das Wort Geschlecht schon in sich eine Konstruktion versteckt und andererseits weil man es mit einem Begriff zu tun hat, der sehr schwer fassbar zu machen ist. Die folgenden Ausführungen sollen das nun verdeutlichen.

Spricht man in der Forschung noch sehr häufig von der Kategorie Geschlecht, unterstellt man dem Geschlecht eine Ordnungsfunktion, die der Einordnung, Klassifizierung und der Unterscheidung gilt. Dadurch wird auch gleichzeitig betont, dass über die reine Kennzeichnung von männlich und weiblich immer schon gesellschaftliche Aspekte und Bedeutungen miteinbezogen wurden (Rendtorff & Moser, 1999, S.17). Was wiederum den Schluss zulässt, dass die soziale Konstruktion von Geschlecht einen nicht unwesentlichen Faktor in diesem Prozess darstellt.

In der Forschung behilft man sich aber immer noch in den meisten Fällen, mit der Differenzierung von Personen in Frau und Mann, im biologischen – anatomischen Sinne. Genau jene Vorgangsweise wird sehr deutlich von vielen Autoren (vgl. Hartmann –Tews & Rulofs, 1998, S.78) kritisiert. Diese Vorgangsweise birgt die Gefahr in sich die Geschlechterdifferenzen zu reinfizieren und naturalisieren (Bähr, 2006, S.28). Gildemeister geht in diesem Zusammenhang noch weiter und weist auf die sich ergebende Problematik, in wissenschaftlichen Untersuchungen hin. Klassifikation in Form von Geschlechterkategorien als Ausgangspunkt einer Forschungsarbeit zu setzen, bedeutet in sich selbst schon ein Ergebnis eines Herstellungsprozesses (zit.n. Bähr, 2006, S.26).

Das Dilemma dieser Frage liegt vor allem in der Vereinbarkeit der Gegenüberstellung von Natur und Kultur, deren Ursprung man im polarisierenden Denken von Menschen finden kann. So hat die Verlagerung auf eine Seite, das Auflösen oder Umkippen der anderen Seite zur Folge. Deshalb schlägt Maihofer vor, das Problem bewusst offen zu lassen, um dieser Gefahr zu entgehen (1995, S.78). Grundsätzlich ließen die biologischen Kriterien zur Bestimmung des Geschlechts durchaus Abstufungen und mehrere Geschlechter zu, als aufgrund ihrer Schwarz - Weiß¹ Kodierung letztendlich entschieden und eindeutig zugewiesen ist (Faulstich – Wieland, 2003, S.176).

Interessant scheinen auch Luhmanns Positionen im Zusammenhang dieser Thematik, die Moser genauer unter die Lupe nimmt. Hierbei kritisiert er, dass Geschlecht als Bezugsfigur als Protestbewegung der Frauenbewegung angesehen werden kann (zit.n. Moser, 2003, S.196f) und der Rückgriff auf den Code Mann - Frau konservativ sei. Luhmann spricht sich also gegen eine Geschlechtskodierung aus, weil Geschlecht in gesellschaftlichen Teilsystemen keine funktionelle Relevanz mehr besitzt. Moser weist indessen darauf hin,

¹ Damit soll das binäre – System von weiblich und männlich gemeint sein

dass die Kategorie Geschlecht jedoch in Interaktionsprozessen sehr wohl ihre Relevanz besitzt (ebenda).

Aus diesen Positionen lassen sich sehr gut die neuralgischen Punkte des Begriffes Geschlecht und seiner Kategorisierung erkennen. Während Luhmann eher in die kritische Kerbe schlägt und vor allem seine Grundkritik gegen die Frauenbewegung richtet, versuchen Maihofer und auch Moser Erklärungsansätze zu liefern. Maihofers Ansätze scheinen im Zusammenhang mit dieser Arbeit am plausibelsten, sie geben die Möglichkeit über den Tellerrand zu schauen und schließen die Flexibilität einer Codierung ein.

Dieser Weg wäre auch für mich ein denkbarer, weil bisweilen der dynamischen Komponente der Geschlechtswerdung keine große Rolle zukam. Wir sollten uns davor scheuen, immer in der typischen Frau – Mann Kategorie zu denken, sondern viel mehr den Konstruktionscharakter im Auge behalten. Luhmann spricht sich zwar gegen eine Codierung aus, jedoch finde ich den Grund unzureichend, weil Geschlecht in speziellen Teilsystemen nach wie vor Bedeutung hat – denkt man etwa an Löhne von Mann und Frau, was nur ein Beispiel von vielen darstellt.

1.1.2 Das Modell der Zweigeschlechtlichkeit

Eingangs ist zu erwähnen, dass das Modell der Zweigeschlechtlichkeit im Grunde der konstruktivistischen Sichtweise nicht ganz gerecht wird, da es sich nur mit zwei Seiten der Geschlechtswerdung befasst und beispielsweise die Homo – oder Transsexualität vollkommen ausblendet. Trotzdem muss dieses Modell erklärt werden, da es nach wie vor gesellschaftlich Bedeutung besitzt und vor allem in Institutionen gelebt wird.

Es stellt sich also die Frage, warum diese Kategorisierung gelebt und immer wieder produziert und konstruiert, und als Hierarchisierung genutzt wird? Die trivialste und für einen Großteil der Gesellschaft auch „normalste“ Einteilung stellt jene nach biologischen Kriterien dar. Mithilfe dieser Kategorisierung wird innerhalb unserer Gesellschaft bzw. in institutionellen Bereichen, wie etwa der Schule tagtäglich getrennt. Ein anderer Erklärungsansatz versucht die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen in die Betrachtung miteinzubeziehen.

Da man in der modernen Gesellschaft immer häufiger mit Enttraditionalisierung, Individualisierung und neuen Lebensformen konfrontiert wird, wächst auch zunehmend die Verunsicherung der Menschen. Dadurch wird das Verlangen nach Sicherheit verstärkt. Das Geschlecht wiederum stellt eine Kategorie, die es schafft Orientierung zu stiften (Alferman, 1996). Die Folge dieser Bedürfnisse führt aber gleichzeitig zu einer Reduktion individueller, vielfältiger Charaktere. Dadurch wird auch die binäre Struktur der Geschlechtszuschreibung verstärkt. Zwar nimmt man in der heutigen Geschlechterforschung von einer unausweichlichen geschlechtsspezifischen Sozialisation weitgehend Abstand, jedoch kann man nur sehr schwer einer Einbindung in das System der Zweigeschlechtlichkeit entgehen, was wiederum zu konstruierten Männlichkeit – und Weiblichkeitsbildern führt (Gieß – Stüber, S.52f). Genau diese Ausführungen zeigen anschaulich das Dilemma einer gesellschaftlichen Geschlechterkategorisierung. Einerseits die Suche nach einem Anhaltspunkt, an dem man Geschlecht fest machen kann, andererseits die daraus resultierende Unausweichlichkeit der Entwicklung von Geschlechterklischees und Lebenschancen. Die einhergehenden Folgen dieses Systems haben noch immer bedeutende Auswirkung auf eine Hierarchisierung und Verteilung von Machtverhältnissen in der Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang merkt Micus – Loos (2004, S.114) an, dass man erst dann von einer Kategorie „Frau“ und vom Denken in Geschlechterdifferenzen weggehen kann, wenn das soziale Ungleichgewicht in der Gesellschaft nicht mehr sichtbar ist.. Gleichzeitig wendet sie sich aber gegen eine bloße Seinsbestimmung von Geschlecht sowie einer Reproduktion der Geschlechterhierarchie (Micus –Loos, 2004, S.115). Aus diesen Ausführungen heraus ergibt sich die berechtigte Frage, ob es schon an der Zeit ist, Geschlechterkategorien aufzulösen, oder ob sie im heutigen Forschungsprozess noch durchaus Berechtigung haben? Fasst man die obigen Ausführungen zusammen, so komme ich zu dem Ergebnis, dass das System der Zweigeschlechtlichkeit zwar der Komplexität der Gesellschaft nicht gerecht wird und zur Produktion von Geschlechterhierarchien beiträgt, jedoch hat es insofern seine Berechtigung, als dass das Wissen um die Funktion dieses Systems für die vorliegende Forschungsarbeit wichtig ist. Vor allem im Bereich der Institution Schule, in der noch vieles auf Basis der Zweigeschlechtlichkeit abläuft, scheint es wichtig, diesen Faktor miteinzubeziehen,, weil er für die Geschlechterkonstruktion bedeutend ist. Dies verlangt aber nach einer gesonderten Betrachtung im zweiten Kapitel.

1.2 Der Konstruktivistische Ansatz

„Wenn Menschen sich begegnen, sehen sie sich im wörtlichen Sinne; sie betrachten sich selbst und andere, sie nehmen die Breite, Farbe, Größe der Körper wahr. Menschen erkennen sich als erwachsen, hellhäutig, männlich oder weiblich usw., ohne dafür miteinander sprechen zu müssen oder sich diese Information sonst wie explizit mitzuteilen (Villa, 2006, S. 81).“

Wie aus diesem Zitat sehr schön ersichtlich wird, kann Geschlecht nicht per se als etwas Bloßes von der Natur Gegebenes angesehen werden, da man sonst der Komplexität dieses Forschungsgegenstandes nicht gerecht werden würde und es auch nicht zu jenem Erkenntnisinteresse führt, dass es im Zuge dieser Arbeit zu betrachten gilt. Noch spannender scheint diese Thematik unter dem Aspekt pädagogischer Fragestellungen, im schulischen Kontext zu sein. In der Folge soll nun versucht werden theoretische Modelle und Ansätze zu diskutieren, die im Zusammenhang mit der Forschungsfrage im Zentrum stehen. Da diese Arbeit einen konstruktivistischen Ansatz heranzieht, scheint es notwendig, den Begriff des Konstruktivismus in einem ersten Schritt zu erläutern.

Wie Villa (2006, S.76) treffend bemerkt, hat der Konstruktivismus sehr viele Ausformungen und Bezüge gefunden, daher stellt es keine einfache Sache dar von „*dem einen Konstruktivismus*“² auszugehen. Der Konstruktionsbegriff an sich entstammt dem radikalen Konstruktivismus, der sich an zwei Grundkategorien des Denkens wiederfindet – der Wahrheit und der Wirklichkeit. Der radikale Konstruktivismus nimmt aber Abstand vom Wirklichkeitsbegriff, als objektive Realität, die wissenschaftlich untersucht werden kann (ebenda). Eine Ausformung erfährt der radikale Konstruktivismus im kognitionstheoretischen Konstruktivismus, der die Konstruktion als Ergebnis kognitiver Prozesse ansieht von Foerster, von Glasersfeld sowie Maturana und Varela verfolgen diese Richtung (Micus – Loos, 2004, S.115). Jedoch schließe ich mich der Meinung einiger AutorenInnen (vgl. Micus – Loos, 2004, Villa, 2006) an und halte diese Richtung für die erziehungswissenschaftliche Forschung weniger relevant. Zwar scheint sie im Zusammenhang mit dem Konstruktionsbegriff bedeutend, jedoch scheint ihre

² In der Forschung wird zwischen verschiedenen Strömungen des Konstruktivismus unterschieden. Wichtige Richtungen sind zum einen der Sozialkonstruktivismus und der Radikale Konstruktivismus. Der Radikale Konstruktivismus scheint im Zusammenhang mit dem Konstruktionsbegriff am bedeutendsten.

Anwendbarkeit im Schulsetting nicht geeignet, da die Schulrealität von vorneherein ausgeschlossen ist, wirft man einen Blick auf den Wirklichkeitsbegriff.

Eine wesentlich wichtigere Bedeutung kommt in diesem Kontext dem Sozialkonstruktivismus und dem ethnomethodologischen Konstruktivismus zu (Micus – Loos, 2004, S.115). Demnach ist die Wirklichkeit des Geschlechts bzw. Geschlechtskörpers durch das bewusste sowie unbewusste Handeln von Menschen konstruiert (Villa, 2006, S. 79). Micus – Loos (2004) definiert den Begriff dahingehend, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit eine durch soziales Handeln innerhalb von Interaktionsprozessen entstandene Sozialordnung darstellt.

Unter Sozialkonstruktivismus fasst man alle Ansätze, die Konstruktion auf der Ebene des Handelns, der Interaktion und Sprache als symbolisches System von Gesellschaft ansieht zusammen.

Im Grunde unterscheiden sich diese Definitionen nur sehr gering voneinander. Für diese Arbeit scheint vor allem sozialkonstruktivistische Ansätze von Bedeutung zu sein, da sie die schulische Umwelt am besten zu treffen scheinen.

1.3 Theoretische Ansätze zur Konstruktion von Geschlecht

Wurde in der vorherige Ausführung der Konstruktivismus näher betrachtet und die gewählte Zugangsweise erläutert, stellt sich nun die Frage, welche theoretischen Ansätze sich für die Konstruktion von Geschlecht diskutieren lassen, ruft man sich die ambivalenten Meinungen und Thesen zu diesem Thema ins Gedächtnis.

Die Konstruktion von Geschlecht hat nun auch Einzug in die deutsche erziehungswissenschaftliche Forschung gehalten. Der Blick auf das Geschlecht bzw. Geschlechterdifferenzen ist nun nicht mehr gekennzeichnet durch Vorherbestimmung und Gegebenheit, sondern wird als soziales Konstrukt wieder aufgegriffen (Güting, 2004, S.29.). Es bleibt jedoch zu bedenken, dass es bisher keine diskussionsleitende Theorie gibt, die die Konstruktion von Geschlecht mit all ihren Perspektiven nachhaltig beschreibt. Den Grund dafür sehen Rendtorff & Moser in den unterschiedlichen Sichtweisen bezüglich des Geschlechtsbegriffs, Geschlechterverhältnissen, Geschlechtszugehörigkeit sowie des geschlechtlichen Körpers (1999, S.40).

Diese Sichtweise scheint nicht weiter verwunderlich, ruft man sich zum einen die Diskussionen um den Geschlechtsbegriff ins Gedächtnis, oder zum anderen die Sozialisationsdebatte. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, welche theoretischen Ausführungen vor allem der Konstruktion von Geschlecht in der Schule und dem Interaktionscharakter dieser Institution gerecht werden. Es geht außerdem in einem weiteren Schritt darum, theoretische Transparenz herzustellen, da die anschließende empirische Untersuchung im Kontext dieser Theorien eingebettet ist und die Analyse in dieser Abhängigkeit steht.

In Anlehnung an Arbeiten Faulstich – Wielands (2004), sowie Gütings (2004) wird Distanz von der Geschlechtszugehörigkeit als „natürlich“ gegebene Konstante genommen und Geschlecht als eine hergestellte Kategorie betrachtet. Besonderes Augenmerk soll dabei der Interaktion zukommen, mit der Annahme, dass vor allem die jeweiligen Inszenierungs- und Interaktionsformen eine zentrale Rolle in der Geschlechterkonstruktion spielen und in unterschiedlichen Systemen andere Codes in diesen Inszenierungsformen bedeutend sind.

Grundsätzlich war es vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA üblich zwischen sex als biologische Konstante und gender als kulturelles Geschlecht zu unterscheiden. Jedoch geriet diese Auffassung ins Wanken. West und Zimmerman (zit.n. Güting, 2004) schlagen daher vor, eine Unterscheidung von sex, sex category und gender vorzunehmen. Sex steht in diesem Kontext für die biologischen Kriterien, die gesellschaftlich determiniert sind, sex category stellt die Zuordnung in eine Kategorie dar, gender meint dann schließlich die Vereinbarung der alltäglichen Praktiken mit der vorgenommenen Zuordnung. Genau jene analytische Trennung macht es möglich, genauere Erkenntnis über die Verbindung dieser drei Merkmale durch menschliches Handeln zu bekommen (Faulstich – Wieland, 2003, S.176).

In diesem Zusammenhang sind West & Zimmerman (zit.n. Güting, 2004, S.9) der Meinung, dass das Geschlecht als ein Produkt sozialer Handlungen und Interaktionen angesehen werden kann. Geschlecht ist somit keine anthropologische Konstante, die ein Mensch hat, sondern liegt in der sozialen Praxis einer Gesellschaft. Dieser Prozess der als „*doing gender*“ bezeichnet wird und dem amerikanischen Sprachraum entstammt, wurde vor allem auch von Hirschauer wieder aufgegriffen (ebenda). Unter „*doing gender*“ versteht man also die interaktionistische Selbstkonstitution des Geschlechts, die durch alltägliche Geschlechtsdarstellung, -wahrnehmung, -zuschreibung hergestellt wird (Micus – Loos, 2004, S.116.). Doing gender kann aber auch weiter gedacht werden – im ethnomethodologischen Sinn, kommen Kessler & Mc Kenna zu dem Schluss, dass bestimmte Deutungsmuster unsere Wahrnehmung strukturieren und somit handlungsorientierend wirken. Das zugrunde liegende Deutungsmuster, auf das AkteureInnen beim *Doing gender* zurückgreifen, ist jenes der Zweigeschlechtlichkeit (Villa, 2006, S.87). Auf dieses Konstrukt soll aber an einer anderen Stelle noch näher eingegangen werden. Deutlich wird in diesem Ansatz, dass die biologische Konstante von Geschlecht ausgeblendet wird und keine zentrale Rolle mehr einnimmt, jedoch soll diese Konstante in dieser Arbeit nicht komplett ausgeblendet werden. Insofern ist das positiv zu sehen, als dass die Forschung ihren Blick auf Aspekte werfen kann, die nicht per se sichtbar sind, sondern unbewusst bewusst in der Interaktion geschehen. Genau aus diesem Grund scheint eine Theorieposition besonders interessant und wegweisend für diese Arbeit zu sein. – der ethnomethodologische Konstruktivismus

Der ethnomethodologische Konstruktivismus richtet sein Forschungsinteresse auf die Ebene der sozialen Handlungen. Insbesondere steht das „*Wie*“ dieser Prozesse im

Vordergrund. Konkret geht es darum, alltägliche Zuschreibungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungsroutinen von Geschlechtszugehörigkeit bzw. Geschlechterbeziehungen zu untersuchen (Micus –Loos, 2004, S.116). Dieser Ansatz ermöglicht es im Forschungsprozess vor allem Interaktionen und Codes der Geschlechterkonstruktion zu untersuchen.

Um aber vom Postulat, „Frauen handeln so und Männer handeln hier so“ wegzukommen, erscheint es wichtig diese, in Bezug zu anderen Interaktionsvariablen zu setzen – jene, die im bestimmten Forschungskontext Sinn ergeben (Moser, 2004, S.198). Dies ist ein wichtiger Aspekt, um eben über diese *Oberflächlichkeit der Geschlechterdifferenzen* hinaus zu kommen und die Metaebene, also versteckte Codes, die in geschlechtskonstituierenden Momenten auftreten, sichtbar zu machen. Besonders bedeutend scheinen jene Momente wo die bereits erwähnten Kategorien *sex*, *sex category* und *gender* durch menschliches Handeln hergestellt werden.

Als Beispiel einer Geschlechtskonstruktion soll die bereits viel rezitierte Fallstudie der *Agnes* erwähnt werden.³ In dieser Studie wurde Geschlecht zum ersten Mal als sozial produzierte Kategorie verstanden und analysiert. Grundsätzlich werden solche Studien dem ethnomethodologischen Forschungsprogramm zugeschrieben (Villa, 2006, S.86).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich der ethnomethodologische Forschungsweg am besten eignet, soziale Konstruktion von Geschlecht in der schulischen Interaktion zu beschreiben, vor allem weil die symbolische Interaktion in diesem Zusammenhang besonders bedeutend scheint und Geschlecht als ein fortlaufender Prozess angesehen werden kann. Für die ethnomethodologische Mikrosoziologie stellt das Frau und Mann – Sein einen komplexen – multidimensionalen Prozess dar. Es stellt also einen bewussten Bruch mit der vorherrschenden Wahrnehmung von Geschlecht als außersoziale Tatsache dar, sowie mit dem Alltagsverständnis von Natur und Kultur (Villa, 2006, S.89f). Aber genau jener Bruch scheint notwendig zu sein, um Konstruktionsdimensionen ausfindig zu machen, die tief in der Gesellschaft verankert sind und oft ohne Reflexion weitergetragen und gar nicht wahrgenommen werden. Es geht also gerade um Konstruktionsebenen, die beim ersten Hinsehen völlig normal und vielleicht für den

³ „Agnes wuchs als Junge auf und entschied im Alter von 17 Jahren, eine Frau sein zu wollen. Durch eine Operation wurde diese Verwandlung auch körperlich abgeschlossen, jedoch erst einige Jahre später. Agnes Entscheidung eine Frau zu sein, war aber vor der Operation ständig in Gefahr durch die Existenz ihres Penis. Trotz der Operation, und der Sicherheit der Geschlechtszugehörigkeit, bemüht sie sich 120 Prozent weiblich aufzutreten (Faulstich – Wieland, 2004, S.178)

ForscherIn unterinteressant scheinen, weil es sich einfach um alltägliche Handlungsweisen handelt. Um das etwas plakativer zu erklären, wähle ich einfach ein banales Beispiel aus dem Schulbereich. Die Klasse 3 A der Volksschule Zwentendorf hat ein Testdiktat. Der Text dieses Diktates lautet wie folgt:

„Meine Mutter wird heute dreißig Jahre alt. Sie arbeitet fleißig im Büro. Mein Vater ist Mechaniker und repariert viele Autos. Mama muss auch putzen. Sie wäscht auch unsere schmutzige Wäsche. Oft kocht sie und versorgt uns, wenn wir krank sind (BpK 200509, Situation - Diktat) .“

Dass dieses Beispiel ein Paradebeispiel einer Geschlechtskonstruktion darstellt, wird man wahrscheinlich so schnell nicht infrage stellen, wohl aber dass diese Konstruktion natürlich auch in eine andere Richtung gehen kann.

Die Frage, die sich aber nun neu auftut, ist inwieweit diese Konstruktion offen ist, und ob und wie Klischees und Stereotype im schulischen Kontext aufgebaut und dadurch gefestigt und perpetuiert werden. Dies wird aber genauer in den nächsten Kapiteln erläutert.

Abschließend sei zu bemerken, dass Konstruktion und Dekonstruktion die richtungsweisenden Perspektiven in der Geschlechterforschung seit den 1990 Jahren darstellen. Sie stehen für eine Korrektur des Sozialisationskonzepts und ermöglichen neue Denk- und Forschungsrichtungen. Dausien (vgl.2006, S.24), merkt jedoch in ihren Ausführungen an, dass diese Entwicklung auch ihren Preis hat, nämlich in der Aufgabe der Fragestellung des Subjekt – Werdens sozialer Individuen.

Man kann nicht abstreiten, dass dieses Dilemma zu einem gewissen Grad zutrifft, jedoch schließt die Frage der Subjekt – Werdung auch das Geschlecht mit ein. Gerade die Frage nach der Konstruktion von Geschlecht, ermöglicht es auch Antworten auf andere sozialisatorische Fragen zu finden.

1.3.1 Interaktionelle und Ethnomethodologische Ansätze

In Anlehnung an die vorhergehenden Ausführungen soll nun der ethnomethodologische Ansatz näher betrachtet werden. Wie bereits an einer anderen Stelle erwähnt, scheint dieser Ansatz in den mannigfaltigen Konzepten und Theorien zum Thema der Geschlechtskonstruktion am besten für das Forschungsinteresse dieser Arbeit geeignet. Dabei sollen vor allem die theoretischen Ansätze von Erwin Goffman eine zentrale Rolle einnehmen. In diesem Zusammenhang soll vor allem die Interaktionsordnung sowie die Theatermetapher und das Arrangement der Geschlechter genauer unter die Lupe genommen werden.

Goffmans theoretischer Ansatz scheint deshalb so interessant, weil er über das Modell der Geschlechtsrollen hinausgeht, jedoch die soziale Kategorisierung der Zweigeschlechtlichkeit in die Analyse miteinbezieht. Die soziale Kategorisierung und die geschlechtstypischen Verhaltensweisen stellen in seinen Ansätzen Aspekte dar, die sich wechselseitig rechtfertigen (Güting, 2004, S.30.). Genau dieser Faktor – der wechselseitigen Rechtfertigung, scheint im schulischen Kontext bedeutend, da gerade in der Institution Schule mit diesen Aspekten gespielt bzw. interagiert wird.

Im Anschluss daran wird der Ansatz von West und Zimmerman erklärt. In dieser theoretischen Konzeption wird die Konstruktion von Geschlecht als ein fortlaufender, interaktiver Prozess angesehen. Die Eindeutigkeit der Geschlechtszugehörigkeit wird also erst in sozialen Handlungen hergestellt (Güting, 2004, S.30). West / Zimmerman sind es auch, die vorschlagen, in drei Kategorien – *sex*, *sex category*, sowie *gender* zu unterscheiden, um den Prozess systematisieren zu können (Faulstich – Wieland, 2003, S.177). In diesem Kontext betont Maihofer, dass aber gezeigt werden muss, was soziale Interaktionen geschlechtsspezifischen Handelns von Individuen jeweils konkret bewirken, ohne dabei auf vorgängige existierende geschlechtsspezifische Eigenschaften, Kompetenzen oder psychische Strukturen der Individuen zurückzugreifen (Maihofer, 2004, S.36). Genau das scheint den neuralgischen Punkt dieser Arbeit auszumachen, den es aufzulösen gilt. Der ethnomethodologische Forschungsansatz eröffnet die Möglichkeit gerade die Zugangs- und Erfahrungsproblematik der Untersucher/innen zu minimieren und einen offeneren Blick auf das Ganze zu gewähren.

Ein weiterer Name, der immer wieder in der Konstruktionsdebatte genannt wird, ist jener von Judith Butler. Obwohl ihr Ansatz eher der Dekonstruktion zuzuordnen ist, scheint er in diesem Forschungskontext passend zu sein (Micus –Loos, 2004, S.115). Butlers Ausführungen scheinen auch deshalb spannend, weil sie versucht über den Tellerrand der Soziologie zu blicken und in ihren Arbeiten auch auf Debatten und Beiträge anderer Disziplinen zurückgreift. Konkret zielt ihre konstruktivistische Stoßrichtung darauf ab, Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnisse zu ent –naturalisieren (Villa, 2003, S.59). Butlers Forschungszugang scheint gerade aufgrund dieses Umgangs mit Geschlecht interessant, jedoch stellt sich die Frage, inwieweit er für die schulische Forschung geeignet und zielführend ist. Abschließend bleibt zu bemerken, dass die Abkehr der Forschung vom reinen Sozialisationskonzept – wie an einer anderen Stelle bereits erwähnt wurde - hin zu Anknüpfung an die Ethnomethodologie und Ethnographie auch nicht ohne Kritik auskommt. Geschlecht sowie die soziale Wirklichkeit werden in der Ethnographie als fortlaufender, interaktiver Prozess angesehen. Kritik erfährt dieser Ansatz durch den Vorwurf, dass die sozialen Strukturen auf der Makroebene ignoriert werden, und dass das Subjekt eine Auflösung im Forschungsprozess erfährt (Dausien, 2006, S.19f). Ersteres scheint aber gerade im vorliegenden Forschungsprozess eine Rolle zu spielen, weil gerade die Schule eine Institution darstellt, die Individuen in einer gewissen Weise geradezu auffordert, sich so und nicht anders zu verhalten. In diesem Zusammenhang kommt es aber zu einer Kollision mit dem üblichen Verständnis des ethnomethodologischen Forschungsprozesses. Da die Ethnomethodologie nach dem Wie der Geschlechterdifferenz fragt und das Warum und mit welchen makrosoziologischen Bezugspunkten sie konstruiert wird ausblendet, findet sich hier ein Spannungsfeld wieder, das es aufzulösen gilt (Villa, 2006, S.85). Auch die Bevorzugung qualitativer Forschungsmethoden wird von einigen AutorenInnen kritisch gesehen, da man Gefahr läuft, gesellschaftlich Strukturen in der so genannten situierten Praxis und in performativen Akten zu verlieren – genau dies zeigt wieder die erwähnte Spannung zwischen Makro und Mikroebene (Dausien, 2006, S.20).

Diese Kritik scheint im ersten Moment berechtigt, jedoch geht es in erster Linie nicht darum, mit diesen untersuchten „Wirklichkeitsausschnitten“ allgemein – gültige Aussagen über das Wie einer Geschlechtskonstruktion zu machen, sondern näher an diesen Prozess heranzukommen.

1.3.2 Geschlecht nach Erwin Goffman

Eingangs sei erwähnt, dass sich Erwin Goffman in den verschiedensten empirischen Bezügen mit Geschlecht als sozialer Kategorie auseinandergesetzt. Ein wesentlicher Aspekt in seinen Arbeiten stellt die Interaktion dar. Darüber hinaus bezieht er auch institutionelle Arrangements in seine Ansätze mit ein (Güting, 2004, S.31). Goffman hinterfragt hingegen nicht den Begriff *sex*, sondern nimmt ihn als gegeben hin – wichtig scheint aber, dass er der Meinung ist, dass diese biologischen Unterschiede keine Relevanz haben müssen, da sie erst durch die sozialen Konstruktionen entstehen (Faulstich – Wieland, 2004, S.182). Es sind vor allem bestimmte gesellschaftliche Glaubensvorstellungen, die zu bestimmten Arrangements der Geschlechter führen – diese vermeintlichen biologischen Trennungen sind aber reine kulturelle Phänomene. Konkret zeigt Goffman dies an dem Beispiel der Toiletteeinrichtung. Grundsätzlich scheint diese Separation gute Gründe zu haben, es ist etwas Biologisches, das die Geschlechtsklassen unterscheidet. Jedoch kann dieses Arrangement nur oberflächlich an die biologischen Erscheinungen geknüpft werden, grundsätzlich ist es an die alltägliche Auffassung von Geschlecht geknüpft (Goffman, 2001, S.134).

Auf den Interaktionsbegriff wurde bisher noch nicht wesentlich eingegangen, da er an einer anderen Stelle noch genauer erläutert werden soll. Grundsätzlich ist die Interaktion und die Frage nach ihrer Bedeutung im Konstruktionsprozess ein bedeutender Punkt dieser Arbeit. Genau aus jenem Grund scheinen Goffmans Ansätze in dieser Arbeit wegweisend. Die Schule stellt eine für sich einzigartige Institution dar, die ihre eigenen Regeln und Gesetzmäßigkeiten hat.

Grundsätzlich versucht Goffman mithilfe komplexer gesellschaftlicher Arrangements, geschlechtstypische Verhaltensweisen zu analysieren – wobei Geschlecht als Kategorie wahrgenommen wird. Dabei geht er davon aus, dass diese Elemente miteinander verwoben sind und sich gegenseitig als Rechtfertigung dienen, um als natürlich und selbstverständlich zu erscheinen (Güting, 2004, S.31) Goffman geht davon aus, dass dem Geschlecht in modernen Industriegesellschaften und wahrscheinlich auch in allen anderen, die Aufgabe eines zentralen Codes zukommt, auf dessen Grundlage soziale Interaktionen und soziale Strukturen aufgebaut sind. Dabei kritisiert er die bis vor Kurzem noch herkömmliche Auffassung, dass Geschlecht eine erlernte Rolle sei – denn genau durch

diese Sichtweise besteht die Gefahr, diese Rolle ohne Bedenken und Infragestellen zu übernehmen und nach dieser zu interagieren (Goffman, 2001, S.105). Genau das scheint auch im Zuge dieser Arbeit interessant zu sein. In Anlehnung an Goffman wird nicht davon ausgegangen, dass Geschlecht durch das bloße Anlernen von Geschlechtsrollen hergestellt wird, sondern in der Interaktion produziert wird.

1.3.3 Das Arrangement der Geschlechter

Wie bereits oben erwähnt, dient das Geschlecht in der Gesellschaft als zentraler Code, nachdem soziale Interaktionen und Strukturen aufgebaut sind. Außerdem sei noch einmal erwähnt, dass das Geschlecht nicht mehr nur als erlerntes diffuses Rollenverhalten angesehen werden kann. Goffman geht davon aus, dass nicht die sozialen Konsequenzen der biologischen Geschlechterunterschiede einer Erklärung bzw. Deutung bedürfen, sondern viel mehr wie diese Unterschiede in sozialen Arrangements geltend gemacht werden. Er geht in seiner Ausführung aber noch weiter und hinterfragt die institutionellen Mechanismen der Gesellschaft, die sicherstellen, dass diese Erklärungen auch plausibel erscheinen. (Goffman, 2001, S.107). Mit dieser Ausführung werden zentrale Aspekte der Goffmanschen Ausführung zum Arrangement der Geschlechter deutlich. Zum einen scheinen die biologischen Unterschiede zwar grundsätzlich vorhanden, jedoch werden sie ausschließlich dafür benutzt um bewusst oder auch unbewusst Geschlecht zu konstruieren und zum anderen in ihren Erklärungen zu legitimieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in den obigen Ausführungen noch nicht ausführlich exakt erläutert wurde, ist der Begriff der Geschlechtsklasse, den Goffman einführt. Dazu sei gesagt, dass dieser Begriff ausschließlich eine rein soziologische Kategorie darstellt, die sich alleine auf die Disziplin der Soziologie bezieht, und Abstand zu der Biowissenschaft wahrt. Grundsätzlich stellt gerade die Zuordnung in Geschlechtsklassen den ersten Schritt in einen fortlaufenden Ordnungs – und Kategorisierungsprozess dar (Goffman, 2001, S.109).

Sieht man sich diese Ergebnisse an, so stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die Erforschung von Geschlechtskonstruktionen überhaupt ohne Klassifizierungen auskommt. Es scheint als wäre diese „*Ordnungskategorie*“ schon der erste Schritt der Konstruktion,

auch wenn Goffman ausdrücklich darauf hinweist, dass es sich um eine rein soziologische Kategorisierung handelt.

In diesem Zusammenhang scheint ein Punkt noch wesentlich zu sein. Goffman führt den Begriff der sekundären Geschlechtsmerkmale ein, die mit den Geschlechtsklassen in Verbindung gebracht werden. Dabei handelt es sich um gewisse Eigenschaften und Verhaltensweisen, mit denen eine Klasse definiert wird, und vor diesem Hintergrund auch eine gewisse Etikettierung erfährt. Nach Goffman wird dadurch eine Eigenschaft zum Eimer erklärt, in denen die anderen Eigenschaften lediglich hineingelegt werden (Goffman, 2001, S.112f). In diesem Zusammenhang kann man etwa die Toiletteneinrichtungen und andere Geschlechterarrangements sehen, sind diese Organisationsformen erst einmal eingerichtet, so können sie als Erklärung genutzt werden, um Geschlechterunterschiede und damit verbundene Konsequenzen für beide zu konstruieren und in der Folge zu etablieren (vgl. Güting, 2004, S.32). Goffmans Eimerbeispiel trifft meiner Meinung nach sehr gut den neuralgischen Punkt, denn vor allem in der Schule stellen diese sekundären Geschlechtsmerkmale, eine bedeutende Rolle im Konstruktionsprozess dar.

Ein Begriff, der dieses Dilemma deutlicher macht ist, jener der institutionellen Reflexivität. Dabei versucht Goffman den Spieß umzudrehen und der Frage nachzugehen, was aus der jeweiligen Umwelt herausgefiltert oder in sie hineinprojiziert werden muss, damit der biologische Unterschied zwischen den Geschlechtern überhaupt eine Bedeutung bekommen konnte (Goffman, 2001, S.128).

Goffman erklärt anhand von exemplarischen Beispielen verschiedene Prozesse bzw. Situationen, wo jenes angesprochene Phänomen zum Tragen kommt. In Schulen wird gemischter Unterricht abgehalten, der von Leibesübung, Sport und anderen Tätigkeiten unterbrochen wird, die ebenfalls nach Geschlecht getrennt sind. Dabei hat man es grundsätzlich nicht mit einem strikten Absondern von Geschlecht zu tun, sondern einer Absicherung, dass subkulturelle Unterschiede, trotz häufiger Kontakte zwischen den Geschlechtern erhalten und wiederhergestellt werden. Dabei stellt die so oft betonte Gleichheit und Gleichrangigkeit der Geschlechter nur einen Deckmantel dar, der im Namen der Höflichkeit und Kultiviertheit etc. legitimiert wird (vgl. Goffman, 2001 S.133f).

Auch aus dem schulischen Raum bringt Goffman ein Beispiel, das an sich in vielen Schulen praktiziert wird.

„Wenn Kinder einmal dazu gebracht werden, nach Geschlechtern getrennte Schlangen zu bilden, dann kann auch leicht veranlasst werden, dass die weibliche vor der männlichen Schlange ins Haus geht, vermutlich um dem zarten Geschlecht beim Verlassen der rauen Außenwelt den Vortritt zu geben und so beiden Geschlechtern eine kleine Lektion über die korrekte Rücksichtnahme auf das soziale Geschlecht zu erteilen (ebd., S114).“

Dieses Beispiel zeigt meiner Meinung nach sehr schön, wie Geschlechterkonstruktion in alltäglichen, oft sehr wenig hinterfragten Situationen und Prozessen stattfindet. Genau jene scheinbar unwichtigen Inszenierungs- und Strukturierungsformen scheinen dem „Wie“ der Geschlechterkonstruktion sehr nahe zu sein. Außerdem schließe ich mich Faulstich – Wieland an, die im obigen Beispiel von einer gleichzeitigen sozialen Konstruktion von Geschlechterdifferenzen spricht, die sich zu strukturellen Bedingungen verfestigen. Jedoch merkt sie auch an, dass damit nicht immer ein Genderism verbunden sein muss (vgl., 2004, S.183). Dem schließe ich mich nicht ganz an, denn alleine schon das Aufstellen in geschlechtergetrennte Reihen stellt für mich legitimierte Strukturierung dar, und bringt daher eine bestimmte Konnotation mit sich.

Zusammenfassend sei zum Arrangement der Geschlechter zu sagen, dass Theorien die sich auf Geschlechtsrollen begrenzen, der Komplexität dieses gesellschaftlichen Phänomens nicht gerecht werden. Konkret wendet sich Goffman nicht dezidiert von der Materialität des Geschlechts ab, er spricht aber von sekundären Geschlechtsmerkmalen, mit denen versucht wird Eigenschaften eines Geschlechts in einen „Topf“ zu werfen, die im weiteren Prozess gesellschaftlich legitimiert werden. Der institutionellen Reflexivität kommt in diesem Zusammenhang besonderer Bedeutung zu, denn sie hinterfragt jene Prozesse, die Geschlecht schließlich herstellen. Aus diesem Grund soll vor allem dieser Frage vermehrte Beachtung im Forschungsprozess geschenkt werden.

1.3.4 Institutional Genderism

Während in der obigen Ausführung auf Geschlechterarrangements eingegangen wurde, soll nun der *Institutional Genderism* genauer betrachtet werden, da er im Zusammenhang mit der Institution Schule von besonderem Forschungsinteresse scheint. Grundsätzlich stellt Institutional Genderism einen Begriff dar, der auch von Erwin Goffman geprägt ist.

Ausgangspunkt bildet, wie bereits an einer anderen Stelle erwähnt, die Frage, ob minimale biologische Geschlechterunterschiede als Erklärung für große soziale Ungleichheit der Geschlechter gelten dürfen. Wichtig und interessant ist jedoch nicht das *Warum*, sondern die *Wie – Frage*. Goffman geht von einem interaktionistischen Verständnis der Reproduktion von sozialer Ordnung aus. Dabei scheinen vor allem die Beschaffenheit sozialer Prozesse, wie beispielsweise face to face Interaktionen zwischen Individuen und die daraus entstehenden Geschlechterdifferenzen – Arrangements und Ordnung, sowie deren Reproduktion und Modifikation wichtig (Maihofer, 2004, S.37). Wie schon erläutert, funktioniert Geschlecht als Grundlage eines zentralen Codes, auf dem soziale Interaktionen und Strukturen aufgebaut sind (Goffman, 2001, S.105). Der bedeutendste Punkt liegt wohl darin, dass Individuen von ihrer Kindheit an lernen bzw. verinnerlichen, das eigene Geschlecht möglichst glaubwürdig darzustellen und die Geschlechtszugehörigkeit anderer möglichst rasch und zuverlässig zu encodieren (Maihofer, 1999, S.38). Folgt man diesem Gedankengang, so stellt gerade die Schule eine Institution dar, die wesentlich in diesem Prozess erscheint, da gerade in diesem System bestimmte Codes und auch Inszenierungsformen herrschen, die für die Geschlechterkonstruktion bedeutend sind. Um nur ein einfaches Beispiel an dieser Stelle anzuführen, denken wir etwa an bestimmte freiwillige Arbeiten im Klassenverband – oft werden bewusst Mädchen adressiert, was in weiterer Folge zu einer Codierung und Symbolisierung von Geschlecht führen kann.

Darin liegt auch Erwin Goffmans zentrale Aussage. So enthalten soziale Prozesse bestimmte Mechanismen und Strukturen, die mit bestimmten ritualisierten Interaktionsabläufen oder sozialen Institutionen verbunden sind und damit gleichsam „*Handlungsanrufungen*“. Goffman bezeichnet das als „*institutional Genderism*“. Darunter werden parallele Organisationsformen vor allem in westlichen Gesellschaften verstanden, die eine institutionalisierte geschlechtliche Trennung vollziehen, wie etwa die Toilettentrennung, Schlangenbildung etc. (Goffman, 2001, S.114). Was durch Goffmans

Ausführungen besonders deutlich wird, ist wie Maihofer (2004, S.41) treffend formuliert, dass vergeschlechtlichte Individuen mit individuellen Genderismen selbst wiederum ein bestimmendes Element institutioneller Genderismen sind.

Abschließend bleibt zu sagen, dass aus diesen Ausführungen ersichtlich wird, welche Komplexität die Geschlechterkonstruktion mit sich bringt und welche wichtige Rolle die soziale Praxis und individuelle Interaktionen spielen, die wiederum Geschlecht konstituieren.

1.4 Die poststrukturalistische Dekonstruktion des Geschlechts

Wurde im vorherigen Abschnitt über die soziale Konstruktion von Geschlecht gesprochen, so soll nun ein anderer Zugang diskutiert werden.

Ging man in der sex und gender Debatte davon aus, dass die *natürlichen Unterschiede* in der Wesensart von Mann und Frau ein Resultat der Konstruktion ist, geht Judith Butler noch einen Schritt weiter und stellt die Natur der Zweigeschlechtlichkeit in Frage (Kessels, 2002, S.50).

Solange diese gedankliche Neu – bzw. Umorientierung nicht passiert, gibt es kein Entrinnen aus dem fundamentalistischen Feminismus. Durch die Gefangenheit in inneren Paradoxen, wie Butler es formuliert, kommt es zur Fixierung und Einschränkung des Subjektes (Butler, 1991, S.218).

Wie durch diese Ausführung sichtbar wird, geht Butlers konstruktivistische Sichtweise der Geschlechtertheorie, vor allem in die Richtung der Ent –Naturalisierung von Geschlecht. Konkret greift sie den Begriff des Geschlechts auf, der ihrer Auffassung nach eine Vereinfachung, eines Vielschichten Begriffes darstellt. Genauer gesagt, kann das Geschlecht aufgrund dieser Eigenschaft gar nicht auf eine rein natürliche oder vor- soziale Ebene zurückgeführt werden. Außerdem lehnt Butler, die Trennung von *gender* und *sex*, wider der gängigen Forschungspraxis ab – denn *sex* wird erst durch *gender* und den Diskurs der Zweigeschlechtlichkeit hergestellt (Villa, 2003, S.59). Im Vergleich dazu wäre Goffman Ausführung zu der wechselseitigen Rechtfertigung von Geschlecht vor allem in der Interaktion anzusehen (vgl. Goffman, 2001). Wobei Goffmans Theorie in eine eher interaktionelle – konstruktivistische Kerbe schlägt, während Butler eher dem Diskurs und der Dekonstruktion zuzuordnen ist. In diesem Zusammenhang arbeitet Butler

konstruktivistisch und „das tut sie, indem sie ihr Augenmerk darauf lenkt, dass vermeintlich stabile und eindeutige Diskurse immanent mehrdeutige, instabile und inkohärente Effekte zeitigen (Villa, 2003, S.227).“

Grundsätzlich gilt Jaques Derrida als Begründer des Dekonstruktivismus, der im Anschluss an Heidegger entwickelt wurde. Der Fixiertheit, Gegebenheit und Natürlichkeit wird in diesem Ansatz ein breites Verständnis von Text entgegengestellt – dabei sind sowohl die Sprache als auch Reden, Gesten und die Realität gemeint. Bedeutungen sind demnach nicht fixierbar, sondern genau von der konträren Seite wird in diesem Ansatz ausgegangen – die Dezentrierung von Bedeutung steht im Zentrum. Judith Butlers Forschungsinteresse liegt dabei in der „Auffindung der Spur des Verworfenen“ sowie in der Verortung des „Anderen“, das in unserer Kultur zunehmend unterdrückt und vereinnahmt wird (Micus – Loos, 2004, S.118f).

Im Zusammenhang mit der Geschlechterkonstruktion führt Butler den Begriff der *intelligiblen Geschlechter* ein. Dabei versucht sie den komplexen Zusammenhang zwischen der Geschlechtsidentität, dem Geschlechtskörper sowie der Sexualität aufzuzeigen (Villa, 2003, S.59). Mit dieser Definition wird meiner Auffassung nach versucht, dem Dilemma einer Benennung und Beschreibung des Geschlechtsbegriffs gerecht zu werden, der in weiterer Folge auch eine Türe zu einem besseren Zugang zum Verständnis der Geschlechterkonstruktion liefern kann. Ausgehend davon ist Geschlecht etwas Reflexives und Zirkuläres.

Es geht also bei Butler darum, Geschlecht in seiner umfassend und ineinander verwobenen Dimension wahrzunehmen und zu untersuchen. Dabei spielt vor allem der Diskurs eine maßgebende Rolle.

„Das angeblich natürliche gegebene sex ist demnach in Wirklichkeit materialisierte Geschichte, ist Effekt von Machtverhältnissen und nicht zuletzt Ausdruck des Gender. Butler realisiert in *"Das Unbehangen der Geschlechter"* eine >>Genealogie der Geschlechter>>, die aufzeigen will, dass soziale beziehungsweise kulturelle Konstrukte das geworden sind, was wir Natur oder natürliches Geschlecht nennen (Villa, 2003, S.61f).“

Mit diesem Zitat wird noch einmal verdeutlicht, welchen Zugang Butler für eine Geschlechts (De)Konstruktion wählt. Dabei versucht sich quasi von einer anderen Ebene das Thema aufzugreifen. Das natürliche Geschlecht erfährt Auflösung und die soziale

Konstruktion bildet die gesellschaftliche Realität, die gleichzeitig für eine Dekonstruktion der Geschlechter verantwortlich ist. Butlers Ansatz scheint im Kontext dieser Forschungsarbeit insofern interessant, weil der Diskurs miteinbezogen wird und die Ent – Naturalisierung in den Blickpunkt genommen wird. Problematisch scheint jedoch die Realisierung in der Forschungspraxis, weil das soziale Konstrukt den Ausgangspunkt und das natürliche Geschlecht ein Resultat dieses Prozesses darstellt. Aus diesem Grund muss auch der Forschungszugang ein anderer sein, aber gerade dadurch eröffnen sich weitere Perspektiven – dazu ein gedankliches Beispiel: Es handelt sich um ein Bild, sagen wir zum Thema passend um ein Portrait einer Person. Ihre BetrachterInnen weisen dem Bild in einem Prozess zum einen eine Geschlechtsidentität zu, und zum anderen bestimmte Eigenschaften, die die BetrachterInnen mit dem Bild assoziieren. Genau in diesem Moment wird der Spieß jetzt umgedreht, wir zerlegen das Bild in komplexe Teilchen und versuchen sie auf so ein Maß zu dekonstruieren, dass Bedeutungen und eventuelle Codes dieser Teilchen sichtbar werden, die die soziale Konstruktionen natürlich werden lassen.

Nach diesem kurzen Exkurs noch einmal zu Butlers Thesen zurück. Es soll auch erwähnt werden, dass bei einer Ausführung Butlers besonders viele Gegenstimmen, vor allem im deutschsprachigen Forschungsraum laut werden. Dabei handelt es sich um die These, dass nicht nur gender, sondern auch das anatomische Geschlecht eine Konstruktion sein. Dabei spricht sie sich dafür aus, dass der kulturell bedingte Status der Geschlechtsidentität als „radikal unabhängig“ vom anatomischen Geschlecht gedacht werden muss, damit dieses zu einem freien Subjekt werden kann. Somit wird auch das biologische Geschlecht durch sozial regulierte Normen hervorgebracht und in einem permanenten Prozess von individuellen und institutionellen Praktiken immer wieder neu angeeignet und auch verändert. Die Quintessenz ihrer Ausführung steckt jedoch in der Konzeption der Geschlechteridentität. Bestimmte kulturelle Aufsetzungen von Geschlecht treten an den Platz der Wirklichkeit, und durch diese Selbst – Naturalisierung kommt es zur Festigung und Ausdehnung dieser Hegemonie (Kessel, 2002, S.52, Butler, 1991, S.8). Butlers Ausführungen kommen aber nicht ohne jegliche Kritik aus. So bemerkt Maihofer (vgl.1995, S.52), dass Butlers Thesen zu weit greifen und essentielle Aspekte aus dem Blick verlieren. Dabei wirft sie ihr auch ideologiekritische Verhaftung vor, sowie die Reduktion des Geschlechts bzw. Geschlechtskörpers auf eine diskursive Konstruktion, was ihrer Meinung nach einer Abwertung gleich kommt (Maihofer, 1995, S.51).

Ruft man sich nun noch einmal die Überlegungen dieses Kapitel ins Gedächtnis so scheint einerseits klar, dass Butler die Natur der Zweigeschlechtlichkeit in Frage stellt und der Dekonstruktionsansatz die Ent –Naturalisierung in den Blickpunkt nimmt. Das Geschlecht und seine (De)Konstruktion wird als Ergebnis des Diskurses angesehen, und die materielle Realität des Geschlechts bzw. Geschlechtskörpers vergessen. Wie bereits an einer anderen Stelle erwähnt, eröffnet Butlers Ansatz einen neuen Zugang, jedoch darf auch Maihofers Kritik nicht unter den Tisch gekehrt werden, weil dieser einen neuralgischen Punkt in Butlers Thesen anspricht. Ich schließe mich jedoch Kessels abschließenden Überlegungen zu dieser Thematik an, die dazu einige Fragen formuliert: „Wenn Geschlecht hergestellt wird, wie hat man sich dies im alltäglichen Leben vorzustellen?“ „Wenn es schon hergestellt ist, wie hat man sich dann die vergeschlechtlichten Menschen vorzustellen (Kessel, 2002, S.54)?“ Zu diesen Fragen soll noch eine dritte Frage aufgeworfen werden, die im Rahmen dieses Forschungskontextes tragend wird: Welche Codes werden in der schulischen Konstruktion bzw. Dekonstruktion tragend, die zur Entmaterialisierung von Geschlecht führen könnten?

1.5 Die soziale Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion

Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass der theoretische Zugang zu dieser Arbeit schon eine spannende Sache darstellt, da es einerseits keine allgemeingültige theoretische Abhandlung des Themas gibt und zum anderen genau einen neuralgischen Punkt der konstruktivistischen Forschungsperspektive trifft, nämlich die Verbindung von Mikro und Makroebene im Forschungsprozess. Trotzdem scheint es sinnvoll, vor allem die Interaktion in den Forschungsprozess mit einzubeziehen und die Auflösung des Problems an einer anderen Stelle zu wagen.

Wie bereits in den vorhergehenden Ausführungen deutlich erwähnt wurde, wird in dieser Arbeit Abstand von der Reduktion von Geschlecht auf eine rein anthropologische bzw. biologische Konstante genommen. Zum einen weil ich mich der Meinung verschiedener Forscher (vgl. Goffman, Butler, Hirschauer) anschließen und die Geschlechterkonstruktion als etwas Zirkuläres, nicht nur von Gott Gegebenes ansehe und zum anderen verlangt der Forschungskontext dieser Arbeit reflexive Theorien, da er sich in einer Institution abspielt, in der wiederum eigene Codes und Regeln herrschen. Der interaktionelle Zugang ist deshalb gewählt worden, weil davon ausgegangen werden kann, dass dieser vor allem im schulischen Kontext, aufgrund der ständig herrschenden Interaktionen, Aufschluss und neue Erkenntnisse liefern kann.

Studien, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen beschäftigen sich häufig mit Transsexuellen, weil sie, folgt man Hirschauer (vgl., 1993, S.24) einen wesentlich näheren, innergesellschaftlichen Zugang zu dieser Thematik ermöglichen. Diese Arbeiten scheinen im Kontext dieser Forschungsarbeit deshalb so spannend, weil sie sich der Frage widmen, wie in alltäglichen Situationen durch Inszenierungen und Wahrnehmungen von Personen, Geschlecht hergestellt wird. Jedoch tut sich schon ein Problem auf, denn es wird dem gesellschaftlichen Rahmen, indem diese Interaktionen stattfinden, wenig, bis gar keine Beachtung geschenkt (vgl. Maihofer, 1995, S.61). Genau diese komplexe Verbindung der eben angesprochenen Aspekte spielt eine essentielle Rolle in diesem Forschungsprozess. Konkret geht es darum eine Brücke zwischen Interaktionen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bzw. Institutionen wie jenen der Schule zu schlagen.

An dieser Stelle rufen wir uns noch einmal Erwin Goffmans Ansätze ins Gedächtnis. Einen wichtigen empirischen Bezug in seiner Forschungsarbeit bilden Interaktionen, die auch

institutionelle Arrangements und Betrachtungen miteinbeziehen. Konkret gehen diese Interaktionen über situative face to face Interaktionen hinaus (vgl. Goffman, 2001). Dieser Aspekt soll auch die Möglichkeiten dieses Forschungsansatzes aufzeigen, denn genau über dieses Hinausgehen wird auch eine andere Ebene im Konstruktionsprozess miteinbezogen.

Grundsätzlich scheinen alltägliche Praktiken im Umgang miteinander in unserer Kultur sehr stark an die Bezugnahme auf Geschlechterklassifikationen gebunden (Faustich – Wieland, 2009, S.23). Hält man sich an Goffman (vgl. 2001, S.31ff) so könnte man sagen, dass es darauf ankommt, eine dramatische Inszenierung der Geschlechtszugehörigkeit vorzunehmen – das bedeutet, dass Geschlecht zum entscheidenden Kriterium der Einschätzung und Bewertung wird. Jedoch ist auch eine andere Herangehensweise möglich – es scheint aber in Interaktionssituationen möglich zu sein, von einer Aktualisierung von Geschlecht Abstand zu nehmen und es als gesehenen, aber nicht direkt wahrgenommenen Aspekt zu behandeln. Auch diese Form der Nicht –Notiznahme stellt eine Form von sozialer Interaktion und Konstruktion dar (Faustich Wieland, 2009, S.23).

Genau jene „noticed“ aber auch „unnoticed“ Formen der Interaktion scheinen zur Beantwortung der Forschungsfrage eine essentielle Rolle zu spielen. Jedoch stellt Letzteres eine interessante Determinante im Forschungsprozess dar, da es sich hier um Handlungen und soziale Prozesse handelt, die im ersten Moment gar nicht bedeutend erscheinen, weil es sich um vollkommen konventionelle Interaktionen handelt, die in vielen Fällen nicht hinterfragt werden, weil sie schon verinnerlicht sind. Genau diese Codes gilt es aufzudecken und zu hinterfragen.

Die grundsätzliche Frage, ob eine soziale Situation ein Schauplatz für Geschlechtskonstruktion ist oder nicht, wird wiederum von den Teilnehmenden ausgehandelt (Faustich – Wieland, 2009, S.24). In diesem Zusammenhang schließe ich mich Goffman an, der dazu meint, dass soziale Arrangements Gelegenheit für interaktive Geschlechtsdarstellungen schaffen (vgl. Goffman, 2001) - dies wurde aber bereits an einer anderen Stelle näher erläutert. Diese Ausführungen lassen die Fragen aufkommen, wie und wann, doing gender bzw. undoing gender passiert. Im Hinblick auf die theoretischen Ausführungen verschiedenster Forscher (vgl. Goffman, Hirschauer, et al.) sei zu sagen, dass die Geschlechterkonstruktion sowohl situationsübergreifende Elemente in sich birgt, als auch situative Herstellungsprozesse. Hirschauer, geht weiter davon aus, dass das Geschlecht in einem elementaren Sinne in allen Interaktionen produziert wird und sich

überall zu einem wichtigen Aspekt machen lässt. Konkret ist es nicht die soziale Situation, die über geschlechtskonstruierende Situationen entscheidet, sondern es sind die Personen selbst (Hirschauer, zit.n.Faulstich –Wieland, 2009, S.24). Was bedeutet das konkret für die vorliegende Forschungsarbeit?

Folgt man den Ausführungen Hirschauers, so wird in den banalsten Situationen und Interaktionen Geschlecht auf irgendeine Art und Weise hergestellt. Jedoch müssen die handelnden Personen das Geschlecht zu ihrem Thema machen.

Liegt also der neuralgische Punkt in der Offenlegung der Situationen, in denen eine Konstruktion passiert, um so bessere Aussagen über gewisse Codes zu machen, die diesen Interaktionen innewohnen? Einerseits scheint dies plausibel, da gewisse Konstruktionsprozess für viele oft sehr sichtbar (vgl. Toilettentrennung, Schlangenbildung, Sitzordnung) sind und nicht mehr weiter hinterfragt werden, andererseits stellen sich auch oft Situationen ein, die man als InteraktionspartnerIn hinnimmt, ohne sich darüber im Klaren zu sein, dass gerade in dieser Handlung ein geschlechtskonstituierender Aspekt zum Tragen kommt. Dies stellt aber auch für den /die ForscherIn eine Herausforderung dar, da er / sie über den Tellerrand der eigenen Konstruktion und Sozialisation blicken muss und Distanz zum Gegenstand nehmen sollte.

In diesem Zusammenhang schließe ich mich Garfinkel an, der die Omnirelevanz der Kategorisierung von Geschlecht in allen Bereichen des täglichen Lebens betont und weiters davon ausgeht, dass gender ein kontinuierlicher Faktor sei, der in jeder Interaktion realisiert und bestätigt werde. Der Knackpunkt dieser Ausführung scheint in der Annahme zu liegen, dass diese Interaktionen zwar ständig da sind, aber in vielen Fällen oft unbemerkt im Hintergrund schlummern (Garfinkel, 1967, S.118). Die Schwierigkeit scheint aber in einer anderen Sache zu liegen. Die Voraussetzung für eine glaubwürdige Geschlechtsdarstellung liegt in der Unkenntlichmachung des Darstellungsprozesses (Hirschauer, 1993, S.48). Die Darstellungen dienen der Konstituierung und Reproduktion der Geschlechternormalität. Diese komplexe Verstrickung und Abhängigkeit der an der Interaktion Beteiligten, führt zur Unsichtbarmachung des Konstruktionsprozesses (Hirschauer, 1993, S.55). Ich denke, dass genau in diesen Aspekten die Schwierigkeit in der Frage der Geschlechterkonstruktion verankert ist. Es geht nicht so sehr um Allfälliges, sondern vor allem um das Verdeckte, im ersten Moment nicht Greifbare, dass wie Butler (1991, S.60) betont auch als geglückte Selbstnaturalisierung begriffen werden kann.

Jedoch wird in diesen Ansätzen auch ein Kritikpunkt laut. Maihofer ist der Meinung, dass bei der sozialen Konstruktion von Geschlecht etwas Essentielles auf der Strecke bleibt und nicht eingebunden wird. Dabei handelt es sich um die Frage, wie Individuen als Geschlecht leben (Maihofer, 1995, S.256).

Dieser Kritikpunkt scheint nicht unbegründet zu sein, da beinahe keine theoretische Ausführung dieser Sache nachgeht. Jedoch scheint für mich die Frage, wie Individuen als Geschlecht leben, ein Teil des Konstruktionsprozesses zu sein, das quasi das i – Tüpfchen des Prozesses darstellt. In einem ersten Schritt scheint der grundsätzliche Konstruktionsprozess in Interaktionen und sozialen Handlungen im Vordergrund zu stehen, hier wird das Individuum zum Geschlecht, in einem nächsten Schritt schreitet dieser Prozess im Gelebtwerden der Vergeschlechtlichung voran und die Konstruktion wird ausgelebt.

Anschließend an Maihofer (1995, S.257) kann Geschlecht nicht als einfach gegeben und natürlich betrachtet werden, sondern als ein Phänomen einer historischen spezifischen Denk -, Gefühls- und Körperpraxis. Genau dieser Aspekt betont meiner Meinung nach die Wichtigkeit der Interaktionen, da in jedem sozialen Prozess Interaktion stattfindet. Bedeutend und aussagekräftig scheinen aber vor allem jene Interaktionen, in denen Geschlecht zum Thema wird –genau diese Prozesse können Aufschluss über die bewusste und unbewusste Geschlechtskonstruktion geben.

1.5.1 Bedeutung der dargestellten Theorien für die vorliegende Arbeit

Abschließend sollen nun die erläuterten Positionen und die daraus resultierenden Erkenntnisse zusammengefasst werden. Wie in den Ausführungen bereits deutlich wurde, ist die soziale Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion keineswegs ein Thema, das eine richtungsweisende Theorie ihr Eigen nennt. Vielmehr existieren parallel laufende Theorien, die sich in gewissen Positionen einig sind, in anderen jedoch wieder unterschiedliche Wege gehen. Ein konkreter Punkt scheint jedoch in allen Ausführungen deutlich hervor zu treten, nämlich die Zirkularität der Geschlechtskonstruktion in der Interaktion. Geschlecht ist beinahe in jeder Interaktion verhaftet, wenn auch vielleicht als unnoticed aspect. Ein weiterer Aspekt, der noch zu sagen bleibt, ist die Problematik

zwischen der Mikro und Makroebene in der Interaktion, die auch in der vorliegenden Forschungsarbeit eine wesentliche Rolle spielt. Daher geht es darum bestimmte Codes, in den Interaktionen von Individuen ausfindig zu machen, auch wenn diese durch die „Selbstnaturalisierung“ nur sehr schwer ausfindig zu machen sind. Ich schließe mich einerseits Hirschauer an, der von der Omnirelevanz von Geschlecht spricht, als auch Goffmans Ausführungen, die die institutionellen Gegebenheiten in seinen Theorien miteinbezieht und ihnen Bedeutung im Konstruktionsprozess gibt. Demnach geht es um mehr, als nur um face to face Interaktionen zwischen den Individuen, sondern auch um deren Einbettung in den institutionellen Rahmen. Genau dieser Aspekt scheint im Zuge dieser Forschungsarbeit von Bedeutung zu sein, da ich der Meinung bin, dass gerade in der Frage einer Geschlechtskonstruktion in der Schule, der institutionelle Charakter eine wesentliche Rolle spielt. Konkret sind diese gesellschaftlichen Arrangements in den Konstruktionsprozess zirkulär eingebettet. Das wiederum lässt den Schluss zu, dass die Interaktion und die Wahrnehmung der InteraktionspartnerInnen dadurch beeinflusst werden.

Im folgenden Kapitel sollen Überlegungen angestellt werden, wie sich die Frage einer Geschlechterkonstruktion im Setting Schule beantworten lässt und welche möglichen Forschungstheorien denkbar sind.

2. Geschlechtskonstruktion im Schulsetting

Hat sich das vorige Kapitel damit beschäftigt die theoretischen Positionen der Geschlechtskonstruktion zu diskutieren und jene herauszufiltern, die im Forschungskontext dieser Arbeit eine Rolle spielen, geht es in einem nächsten Schritt darum, die Frage zu stellen wie diese Konstruktion vor dem Hintergrund der Institution Schule passiert. Konkret sollen die Besonderheiten der Institution, sowie deren Bedeutung im Prozess der Geschlechtersozialisation, oder besser gesagt *doing / undoing gender* durch Lehrpersonen und Peers untersucht werden. Dabei soll zuerst nur auf die Schule im Allgemeinen eingegangen werden, ehe versucht werden soll, auf konkrete Bedingungen der Grundschule einzugehen.

Will man eine Geschlechtskonstruktion im schulischen Kontext greifbar machen, scheint auch die gesellschaftliche Ebene, institutionelle Zwänge und Reproduktionsmechanismen eine wesentliche Rolle zu spielen (Popp, 2002, S.55).

Erste Versuche die Geschlechtersozialisation in der Schule theoretisch zu fassen, kann Jürgen Zinnecker in seinem Buch zur „*Emanzipation der Frau und Schulbildung*“ aus dem Jahre 1978 zugeschrieben werden. Eine grundlegende Annahme zu dieser Thematik liegt daran, dass man davon ausgeht, dass die schulische Sozialisation in enger Verbindung mit der Produktion von Widersprüchen zwischen den Geschlechtern steht. Faulstich – Wieland ist der Meinung, dass sich diese Widersprüche aus den beiden Funktionen der Schule ableiten lassen: Zum einen soll die Schule Qualifikation fördern, zum anderen Selektion für hierarchische Gesellschaftsverhältnisse und Legitimation dieser Positionen betreiben (Faulstich – Wieland, 2009, S.9). Aus diesem Verhältnis heraus eröffnen sich schon Dilemmata – indem Geschlecht, in dem Sinne als Modell der Zweigeschlechtlichkeit unbewusst – bewusst institutionell verankert ist und immer wieder produziert wird, um die hierarchischen Geschlechterverhältnisse aufrecht zu erhalten.

Vor diesem Hintergrund meint Bilden, dass die Verknüpfung von Geschlecht und Hierarchie keine notwendige ist, sondern durch die gesellschaftliche Organisation dieser Verhältnisse hergestellt wird oder auch nicht (2006, S. 49).

Grundsätzlich lassen sich für die feministische Schulforschung verschiedenste Argumentationslinien konkretisieren, wie etwa die der Repressionstheorie, der

Gleichheitstheorie, der Defizithypothese, der Differenzhypothese und eben der konstruktivistische Ansatz, der in dieser Arbeit eine bedeutende Position einnimmt. In diesem Zusammenhang merken Nyssen und Kampshoff an, dass sich weder empirische Studien, noch Reformprojekte in der Schule auf einen Ansatz begrenzen lassen, da die schulische Realität zu komplex scheint, um sie mit einer Theorie zu fassen (Kampshoff / Nyssen, 2001, S.226). Im Grunde kann dieser Aussage zugestimmt werden, da jedes dieser Postulate gewisse Momente der *Geschlechtswerdung* in sich birgt, jedoch scheinen sowohl die Repressionstheorie, als auch die Gleichheits- und Defizittheorie in sich wieder historische Konstruktionen zu sein, die den neuralgischen Punkt dieser Arbeit nicht gerecht werden können, da sie nicht nach dem Ursprung der Differenzwerdung und Unterscheidung fragen. Dies zeigt sehr gut die Möglichkeiten einer konstruktivistischen Herangehensweise, da diese Theorie nicht zuerst die Differenzen und Unterschiede auch im schulischen Kontext sucht, sondern noch dem „Wie“ und „Warum“ dieses vermeintlichen Kreislaufs sucht. Dies scheint deshalb so bedeutend, weil es zur Offenlegung und Bewusstwerdung spezieller Codes führen kann, die im schulischen Kontext zur Geschlechterwerdung eine wichtige Rolle spielen und später Einfluss auf gesellschaftliche Ausformungen haben können.

Grundsätzlich stellen sozialkonstruktivistische Ansätze eine radikale Variante der Differenzierungsansätze⁴ in der feministischen Schulforschung dar. Wie man aus den bereits diskutierten Ausführungen zum Konstruktivismus erkennen kann, liegen die Ansätze um das so genannte „doing gender“, quer zu jenen der Gleichheits- und Differenzansätze. Geschlecht ist, wie bereits einige Male erwähnt wurde, nicht etwas, was Mann oder Frau hat, sondern was Mann oder Frau tut. Konkret wird durch das Handeln von Menschen die Geschlechterdifferenz hergestellt, aber sie kann von ihnen genauso gut verändert oder verworfen werden. Ich schließe mich dabei Kampshoff und Nyssen an, die im Sozialkonstruktivismus die Möglichkeit sehen eine kontextbezogene Analyse der Mechanismen und Regeln von doing gender auf der Mikroebene der Schule durchzuführen (Kampshoff & Nyssen ,2001, S.239f). Genau das scheint ein wichtiger Punkt in der Bearbeitung dieser Thematik zu sein, jedoch sollte man auch die Makroebene nicht

⁴ Unter Differenzierungsansätzen sind vor allem zwei Grundannahmen, die Bedeutung in der schulischen Praxis erlangt haben gemeint: Zum einen der Ausschluss von Frauenleistungen und weiblichen Erfahrungen und Interessen um die Geschlechterhierarchie aufrechtzuerhalten, und zum anderen plädieren die Frauen um den Mailänder Buchlanden dafür Frauen zu Stärken und die Setzung neuer Wertmaßstäbe (Kampshoff /Nyssen, 1999, S.235)

ausgrenzen. Aus diesem Grund soll in weiterer Folge versucht werden die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule und die Bedeutung von Geschlecht in dieser Institution greifbar zu machen.

2.1 Geschlecht und Schule heute

Die Begriffe Geschlecht und Schule sind in den letzten Jahren immer häufiger ins Blickfeld der Forschung gerückt. Ging es in den letzten Jahren immer wieder um das heiß diskutierte, immer noch nicht abgeschlossene Thema der Koedukation, beschäftigt sich die Forschung heute vermehrt mit dem Thema der Bedeutung der Sozialisationsinstanz Schule im Geschlechtskonstruktionsprozess. Unter anderem wird dabei häufig die Aufmerksamkeit auf die Frage der Geschlechtskonstruktion in der Schule (vgl. Faulstich Wieland, 2009, Güting, 2004, Kessels, 2002) in unterschiedlichen Ausformungen und Fragestellungen gelenkt. Aus diesen Entwicklungen heraus wird zum einen der veränderte Zugang zum Thema sichtbar, zum anderen die daraus resultierenden, neuen Perspektiven und Möglichkeiten für Forschungsarbeiten. In diesem Zusammenhang seien vor allem die Arbeiten von Breidenstein und Kelle, Faulstich – Wieland, Damaris Güting und anderen erwähnt, die mithilfe der Ethnografischen Forschung versuchen die Geschlechterkonstruktion in der Schule greifbar zu machen. Die Ethnografische Forschung bietet in der Schule die Möglichkeit das Alltägliche aus der Distanz zu betrachten. Die persönliche Reflexivität, die für diesen Forschungszugang notwendig ist, stellt aber gleichsam eine hohe Anforderung dar, da man quasi der Teil des Prozesses ist, gleichsam aber über ihm stehen muss, um ihn schließlich erforschen zu können (Faulstich – Wieland, 2004, S.185)

Geschlecht wird nur dann zum Thema gemacht, wenn dies durch die Kinder selbst geschieht. Breidenstein und Kelle kommen in ihrer Studie (1998, S. 37f) zum Geschlechteralltag in der Schule zu dem Ergebnis, dass sich im Schulalltag zwar Situationen ergeben, die die Geschlechtszugehörigkeit der Beteiligten in den Vordergrund rücken, dennoch sind auch sehr häufig Phasen festzustellen, in denen das Geschlecht keine Rolle zu spielen scheint. Vorzugsweise sind diese jene Situationen, in denen Geschlecht als Zuweisungskriterium für diverse Gruppenzusammensetzungen fungiert (Kampshoff & Nyssen, 2001, S.240).

Da die Schule nun auch als Institution wahrgenommen wird, in der soziale Prozesse zur Geschlechterkonstruktion bzw. Dekonstruktion zum Alltag zählen, scheint sie ein interessanter und bedeutender Schauplatz der Beobachtung von *doing gender* bzw. *und gender zu sein*.

Wenn wir uns in dieser Arbeit dem Konstruktionscharakter bzw. der Frage nach bestimmen Codes dieses Prozesses im Schulalltag widmen, scheint vor allem der Gebrauch des Begriffes „*geschlechtsspezifisch*“, und deren Bedeutung unpassend und problematisch, da eindeutige Differenzen zwischen den Geschlechtern unterstellt werden. Faulstich Wieland hält dieser kurzsichtigen Sichtweise entgegen, dass psychologische Unterschiede weder konsistent nachweisbar noch essentiell sind (Faulstich – Wieland, 2009, S.14f). Vielmehr stellt dieser Begriff meines Erachtens wiederum eine Konstruktion dar, die dazu genutzt wird Geschlechterdifferenzen zu legitimieren und aufzubauen. Insofern ist davon im schulischen Kontext Abstand zu nehmen und soziale Prozesse und Interaktionen ins Blickfeld zu nehmen.

Sozialisierungserfahrungen ergeben sich grundsätzlich aus der Art und Weise, wie Menschen miteinander umgehen. Gerade in der Schule muss es Raum dafür geben, genau jene Umgangsweisen zum Thema zu machen (Faulstich – Wieland, 2002, S.18). Genau in dieser Art und Weise sowie der Thematisierung dessen, scheint die Geschlechterkonstruktion unbewusst verankert zu sein. Die Schule stellt ein Feld dar, das sich ständig durch Interaktionen und Prozesse reproduziert – auch wenn diese Prozesse nicht immer per se mit der Geschlechtskonstruktion zu tun haben, sind geschlechtskonstituierende Momente aufgrund der Institutionalisierung meiner Meinung nach immer vorhanden. Konkrete Beispiele wären dafür unter anderem geschlechtergetrennte Schlangen, Aufgabenverteilung in Klassen, bestimmte Angebote bei freien Wahlfächern, Sitzordnungen, Klassengestaltung oder auch die Sprache, mit der LehrerInnen und SchülerInnen interagieren. Man muss sich auch davor hüten, die nicht unmittelbar im Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen wie etwa die Eltern, komplett in ihrer Bedeutung einer Geschlechterkonstruktion auszuschließen, da man annehmen kann, dass auch sie einen wesentlichen Beitrag leisten.

Abschließend sei noch zu erwähnen, dass auch der Konstruktionsansatz im Zusammenhang mit der Institution Schule nicht ohne Kritik auskommt. Konstruktivistische Ansätze sind in der Forschung dahin gehend kritisiert worden, dass bestimmte Aspekte wie etwa die objektiven Strukturen, wie die Geschlechterhierarchie

nicht in die Bearbeitung miteinbezogen worden sind. Doing gender wird also per se auf dem Hintergrund der Geschlechterhierarchie vollzogen - d. h. alle sozialen Prozesse und Interaktionen finden in diesem Rahmen statt. Konkret finden soziale Handlungen innerhalb des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit statt. In diesem Zusammenhang sind auch die Lehr- und Lernprozesse in der Schule gemeint, die so folgt man den Autorinnen, wieder durch die geschlechterhierarchischen Bedingungen bestimmt werden. (Kampshoff & Nyssen, 2001, S.241). Aus dieser Ausführung wird ein bedeutender Punkt deutlich, der an einer anderen Stelle dieser Arbeit bereits erwähnt wurde – die Ausklammerung der Makroebene in der Frage der Geschlechterkonstruktion, die auch für die Schule eine wichtige Rolle spielt. Dabei soll die Geschlechtskonstruktion auch vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Umwelt beleuchtet werden, um so eine Verbindung bzw. ein besseres Verständnis für den komplexen Prozess der Geschlechterkonstruktion zu bekommen. Aus diesem Grund wird versucht auch diese Ebene in die Betrachtung mit einzubeziehen. Jedoch weise ich vorweg daraufhin, dass dieser Aspekt für mich wichtig scheint, aber nicht in all seinen Ausformungen behandelt werden kann, weil es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Viel wichtiger erscheint es nach dem Prozess, also dem „Wie“ der Geschlechterkonstruktion in der schulischen Praxis zu fragen.

2.1.1 Zweigeschlechtlichkeit in der Institution Schule

Wurde bereits im ersten Kapitel das System der Zweigeschlechtlichkeit erläutert, geht es nun in einem nächsten Schritt darum, die institutionelle Verankerung dieses System genauer unter die Lupe zu nehmen. Auch wenn bereits die Andeutung gemacht wurde, dass es wichtig und wegweisend wäre, von der Kategorisierung von Geschlecht Abstand zu nehmen, muss man doch die vorherrschenden Systeme betrachten und analysieren, um sich in einem weiteren Schritt mit deren Auflösung zu beschäftigen.

Wie in anderen Institutionen auch, wird auch in der Schule das System der Zweigeschlechtlichkeit zu einem Ordnungsprinzip deklariert. Dadurch passiert sehr oft eine Einteilung in Genus – Gruppen sowie die Wahrnehmung und Normierung entsprechend den Geschlechterstereotypen. Der neuralgische Punkt liegt aber in der Reflektion und (Re) Produktion der Zweigeschlechtlichkeit im schulischen Alltag. Je weniger dieses System in schulischen Inhalten, Interaktionen und Analysen reflektiert

wird, desto stärker wird dessen Wirkung (Dermutz, 2009, S.3). Setzt man diese Annahmen nun in Bezug zur aktuellen Forschungsarbeit, so deutet das daraufhin, dass der Interaktion sowie sämtlichen Handlungs – und Kommunikationsakten eine wesentliche Bedeutung in der Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit zukommt. In diesem Zusammenhang sind sowohl die Verhaltensweisen innerhalb der Peer – Groupe, als auch zwischen den Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen gemeint. Anhand der folgenden Beispiele aus dem schulischen Alltag sollen diese genauer skizziert werden.

„Klassenübergreifende Projektwoche im Wald: In der Mittagspause schnitzt Lara (8) mit dem Taschenmesser an einem Zweig. Alfons (10) schlendert um den Lagerplatz herum und schaut, was die anderen Kinder machen. Er geht zu Lara und nimmt ihr das Messer mit den Worten weg: „Ein Messer ist nichts für Mädchen, gib mir das (Ryner /Zumwald, 2008, S.25).“

Eine Woche vor dem Muttertag. Die Schülerinnen und Schüler der 3A, der Volksschule Zwentendorf schreiben ein Diktat. Die Lehrperson diktiert der Klasse folgenden Text: „Meine Mutter wird heute dreißig Jahre alt. Sie arbeitet fleißig im Büro. Mein Vater ist Mechaniker und repariert viele Autos. Mama muss auch putzen. Sie wäscht auch unsere schmutzige Wäsche. Oft kocht sie und versorgt uns, wenn wir krank sind (BpK 200509, Diktat).“

Diese beiden Beispiele haben eines gemeinsam, sie repräsentieren typische Handlungssituationen im zweigeschlechtlichen System der Schule. Betrachtet man die zweite Beobachtung genauer, so findet man, in Anlehnung an Dermutz (2009, S.4), zum einen die Zuweisungen des einen und anderen Geschlechts zu bestimmten Berufsgruppen und Handlungsfeldern, zum anderen, die bislang wenig reflektierte Frage nach Machtverhältnissen im genannten System. Konkret könnte die Aufdeckung dieses Phänomens im schulischen Alltag, mehr über das „Wie“ der Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit in der Institution Schule aussagen.

Wirft man nun einen Blick auf die schulische Realität bzw. Praxis, so ist besonders auffällig, dass das Geschlecht sehr oft als Unterscheidungs- und Ordnungsmerkmal ge(be)nutzt wird. Genauer gesagt, betrifft das sowohl die Aufteilung der Schulklasse in Untergruppen als auch beispielweise Aufteilung von Personen bei Pausenspielen (Breidenstein & Kelle, 1998, S.38). Im Bewegungs – und Sportunterricht sind diese Strukturen ähnlich vorhanden, nur hinter einem anderen Bedeutungszusammenhang. Dieser Aspekt wird aber noch an einer späteren Stelle gesondert veranschaulicht.

2.2 Geschlecht und Interaktion im schulischen Alltag

Hat sich der letzte Punkt mit grundlegenden Ausführungen zur Forschungssituation von Schule und Geschlecht im heutigen Schulsetting orientiert, geht es in einem nächsten Schritt darum die Interaktion in der Schulpraxis ins Blickfeld zu nehmen. Erinnern wir uns noch an das erste Kapitel, indem grundlegende theoretische Ausführungen zur Interaktion gemacht wurden. In Anlehnung daran suchen wird nun zunächst nach einer passenden Definition der Interaktion im Schulsetting. Grundsätzlich stellt eine Interaktion folgt man dem Dudenlexikon (2009, S.574), eine Wechselbeziehung zwischen Personen und / oder Gruppen dar. Eine interaktionistische Handlung im Schulsetting, könnte man demnach als eine Form des Dialoges, in dem gewisse Aushandlungs- bzw. identitätsstiftende - Momente, zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrpersonen stattfinden, ansehen.

Gerade neuere Untersuchungen im Schulsetting gehen weg von einer vorgängigen Definition von Mädchen und Jungen und stellen die (De)Konstruktion von Geschlechtsmustern in den Vordergrund (Kaiser, 2004, S.382) In diesem Zusammenhang rufen wir uns noch einmal Erwin Goffmans Ausführung zum Thema Geschlecht und Interaktion ins Gedächtnis. Konkret sei dabei der *institutional genderism* angesprochen. So ist ein jeder sozialer Prozess durch bestimmte Mechanismen und Strukturen, die wiederum mit ritualisierten Interaktionsabläufen und /oder sozialen Institutionen verbunden sind, bestimmt(vgl. Goffman, 2001). Besonders bedeutend scheint jedoch die Offenlegung, jener Situationen und Interaktionen in denen eine Geschlechtskonstruktion im Schulsetting zur Realität wird. Jedoch geht es nicht so sehr um Interaktionen, die uns wie eine seltene Pflanze ins Auge stechen, sondern vor allem um verdeckte Momente, auf den ersten Blick nicht greifbar erscheinen. Um gerade diese Interaktionen umfassend begreifen zu können, scheint eine Verknüpfung der scheinbar verdeckten Momente mit der späteren Auslebung der Vergeschlechtlichung im schulischen Alltag als sinnvoll. Einen Gedanken, den ich in diesem Zusammenhang in den Raum stellen will, ist jener, dass Geschlecht in der Schule immer dann zum Thema wird und vor allem als Kategorisierungsinstanz eingesetzt wird, wenn die Geschlechter in der Interaktion versuchen sich bewusst abzugrenzen und eine rigide Trennlinie zu ziehen. Das stellen auch Breitenstein und Kelle in ihrer Untersuchung zum Geschlechteralltag in der Schule fest. Geschlecht wird interaktiv immer dann zum

Thema, wenn zwischen dem eigenen und dem anderen Geschlecht unterschieden werden soll (vgl. Breitenstein & Kelle, 1998, S. 59). Vor allem im Bezug auf den Bewegungs- und Sportunterricht scheint dieser Gedanke besonders interessant zu sein, etwa wenn es darum geht, eine bestimmte Sportart oder bestimmte Sportgeräte für ein Geschlecht in Besitz zu nehmen. Dabei schwingt natürlich auch ein gewisser Machtgedanke bzw. ein Hierarchiebewusstsein mit. Das soll aber noch an einer anderen Stelle dieser Arbeit genauer unter die Lupe genommen werden. Nach diesem kurzen Exkurs nun wieder zurück zum eigentlichen Thema.

Grundsätzlich wurden in den letzten Jahren immer häufiger Untersuchungen im Rahmen der Interaktionsthematik durchzuführen, jedoch sind nur wenige bekannt, die sich mit der Geschlechterkonstruktion in der Grundschule auseinandersetzen (Kaiser, 2004, 383) oder den Bewegungs – und Sportunterricht in ihren Überlegungen miteinbeziehen. Konkret begnügen /beschäftigen sich diese Forschungsarbeiten oft mit der Untersuchung von Differenzen im Sportverhalten – genauer gesagt mit der Offenlegung von mädchen – und jungenspezifischem Sport (vgl. Kaiser, 2004). Dies scheint jedoch in diesem Zugang uninteressant und nicht weiter zielführend zu sein, da die Beschaffenheit und der Prozess einer Geschlechtskonstitution in diesen Ausführungen keine wesentliche Rolle spielen. Im Sinne Judith Butlers bzw. auch Erwin Goffmans (vgl. Butler, 2003, Goffman) steht die Entnaturalisierung und die einhergehenden Konstruktionsmuster von Geschlecht im Vordergrund.

2.2.1 Die soziale Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion – im Blickpunkt der schulischen Praxis

Führt man sich nun neuere Studien zur Geschlechtskonstruktion in der Schule vor Augen, so wird sehr schnell klar, aus welchem Grund es für die vorliegende Arbeit sinnvoll erscheint interaktionistischen Ansätzen zu verfolgen. In vielen dieser Studien geht es um die Offenlegung geschlechtskonstituierender Momente in der schulischen Praxis, genau jener neuralgische Punkt, der in dieser Forschungsarbeit wichtig ist.

So gehen Breitenstein und Kelle aufgrund von Untersuchungen davon aus, dass das gesellschaftliche Muster der Zweigeschlechtlichkeit schon vor Beginn des Eintritts in die Volksschule bei Kindern aktiv rezipiert wird. Jedoch scheint die Peer – group einen wesentlichen Anteil an der Verstärkung und Differenzierung dieser Muster zu haben. Ein wichtiger Teil ihrer Arbeit kommt der „Sortierung“ von Kindern in Mädchen und Jungen zu. An diesem Prozess sind vor allem die unterschiedlichen Akteure des Feldes bedeutend: die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer. Konkret werden fünf interaktive Kontexte, die der Geschlechtszugehörigkeit der Kinder im schulischen Alltag Bedeutung verleihen herausgegriffen (Breitenstein & Kelle, 1998, S. 37f).

Grundsätzlich scheint jede dieser Interaktionseinheiten für diese Arbeit interessant, ich will jedoch in einem ersten Schritt zwei exemplarisch Beispiele herausgreifen und erst am Ende die Bedeutung aller Interaktionsmomente aufgreifen.

So konnten die beiden Autoren feststellen, dass wenn man Pauseninteraktionen beobachtet, sehr oft Spiele vorkommen, deren Struktur die Kinder in „Mädchen“ und „Jungen“ klassifiziert. Genauer gesagt sind in vielen Fällen nicht alle Mädchen und Buben an einem Spiel beteiligt, aber für alle Mitspielenden gilt, dass die Geschlechtszugehörigkeit gleichzeitig die Zugehörigkeit zu einer Spielpartei gründet (Breitenstein & Kelle, 1998, S. 38). Diese Feststellung ist vor allem im Bezug zum Bewegungs- und Sportunterricht in der Schule interessant, weil der Unterricht oftmals zu einem Großteil auf kleinen Spielen basiert – dieser Aspekt soll an einer anderen Stelle noch genauer aufgegriffen werden.

Ein weiterer Interaktionsmoment, in dem die Kategorie Geschlecht zum Einsatz kommt, ist der des Konflikts und der Argumentation zwischen den Schülerinnen und Schülern der Schulklasse. So kommen immer wieder Auseinandersetzungen vor, in denen die Geschlechtszugehörigkeit der Konfliktparteien zum Thema gemacht wird. Die Autoren finden die Erklärung darin, dass sich die Konfliktpartei strategische Vorteile zu verschaffen sucht. Jedoch merken die AutorenInnen auch an, dass geschlechtsbezogene Verallgemeinerungen keineswegs immer hingenommen werden. So bleiben im Verständnis der Kinder auch Abstraktionen qua Geschlecht eng an die beteiligten, konkret handelnden Personen geknüpft (Breitenstein & Kelle; 1998, S. 51).

In diesem Zusammenhang kommt Faulstich Wieland in ihrer Studie zu *doing gender* im heutigen Schulalltag zu dem Ergebnis, dass es zwar geschlechterdifferenzierte Interaktionsstrategien gibt, Geschlecht jedoch erst dann genutzt wird, wenn es für die InteraktionsteilnehmerInnen vorteilhaft erscheint. Es wird dann weggelassen, wenn es sich im Verständnis der Jugendlichen nicht auszahlt (vgl. Faulstich – Wieland, 2006, S.222). Demnach wird Geschlecht als eine „ruhende Ressource“ wahrgenommen (Budde, 2003, S.74). Diese Erkenntnisse decken sich mit den Eindrücken der Beobachtung der vorliegenden Arbeit. Geschlecht als Bedeutungsinstanz, die immer dann in Erscheinung tritt, wenn es gilt, Abgrenzung zu treffen und Unterschiede zu legitimieren (vgl. Kapitel 6). Wenn man nun die Interaktionen ins Auge fasst, so ist Güting der Meinung, dass es weniger darum geht, ob die Schülerinnen und Schüler die soziale Kategorie Geschlecht bedeutsam machen möchten oder nicht, sondern viel mehr darum, ob sich ein Individuum aus dem bestehenden Geschlechtsmodell entfernt und somit durch die InteraktionsteilnehmerInnen infrage gestellt wird (Güting, 2009, S.222).

In ihrer Längsschnittstudie, in der vor allem die aktive Rolle der handelnden Personen betrachtet wird und danach gefragt wird, wie Mädchen und Jungen als Akteure an der Konstruktion von Geschlecht beteiligt sind, zeigt Faulstich Wieland die Dramatisierung von Geschlecht. Diese Dramatisierung alleine greift aber zu kurz. Vielmehr wird auf die Verwobenheit der verschiedenen sozialen Kriterien, die für die Interaktion relevant sind, verwiesen. Ein weiterer bedeutender Aspekt, den Faulstich Wieland in ihrer Arbeit aufzeigt, ist dass Geschlecht kein omnirelevantes Merkmal in der Schule darstellt – die Schülerinnen und Schüler agieren im Spannungsfeld von „*doing gender*“ und „*doing student*“ (vgl. Faulstich – Wieland, 2006, S. 222). Was wieder ein Beleg dafür zu sein

scheint, dass das „Wie“ der Geschlechtskonstruktion ein komplexer, oft schwer zu greifender Prozess ist. Im Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit steht auch jene Arbeit zur Konstruktion von Geschlecht im schulischen Alltag von Tamaris Güting. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Ebene der institutionellen Geschlechtszugehörigkeit sowie der optischen Vergegenwärtigung von Geschlecht stärker in die Forschung und Diskussion um die Geschlechtskonstruktion in der Schule miteinbezogen werden muss, da diesen Faktoren ein hohes Potenzial zur Stabilisierung und sozialen Fixierung von Geschlecht inne wohnt (Güting, 2009, S.220)

Breitenstein und Kelles ethnografische Untersuchungsergebnisse an der Laborschule in Bielefeld dokumentieren zum einen das „Wie“ der Geschlechterkonstruktion innerhalb der Peer – culture, wie die Geschlechtspolarisierung zum Tragen kommt, wie die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Gruppe Differenzen aufbauen, wenn auch am Schluss der Arbeit viele vorher geäußerte Geschlechtsmusterdefinitionen relativiert werden (Breitensteiner & Kelle, 1998, S.).

2.2.2 Interaktion in der Schulklasse

War der vorherige Abschnitt noch etwas Allgemeiner gehalten, wird nun versucht den genauen Untersuchungsraum und die dort stattfindenden Interaktionen zu definieren. Zuerst sollen im Wesentlichen die Strukturbedingungen einer Schule und deren Bedeutung besprochen werden, da es sich hier um die bedeutende Räume und Orte handelt, in denen die Interaktion stattfindet. Danach wird versucht, den neuralgischen Punkt der Arbeit, nämlich die Interaktion in der schulischen Praxis, ins Blickfeld zu nehmen.

2.2.3 Strukturbedingungen und Interaktionsräume

Die Schule bzw. genauer gesagt die Schulklasse sowie der Turnsaal stellen den Interaktionsraum dar. In dieser speziellen Umgebung herrschen bestimmte Gesetze und Codes. Es kann angenommen werden, dass diese auch in der Interaktion und der Herstellung von Geschlecht eine Rolle spielen, da gesellschaftlich dominante Raumvorstellungen von Kindheit an erlernt werden und sich im Sozialisationsprozess verfestigen. Die Aneignung von diesen Raumkonzepten kann auch als Bildungsprozess verstanden werden. Die Schule projiziert demnach die institutionelle organisierte Vermittlung von Raumkonzepten (Faustich – Wieland, 2009, S.85f).

Grundsätzlich kann man feststellen, dass die schulischen Raumkonzepte relativ klar genormten Vorgaben und Ordnungsprinzipien, die oft schulorganisatorisch und schulrechtlich vorgegeben sind, unterliegen (ebenda, S.69). Genauer gesagt, ist damit die Kodierung der Schulräume und ihre einhergehende Festlegung gemeint. Theoretisch wären die Räume für unterschiedliche Zwecke nutzbar, durch die Festlegung von Funktionsstellen wird dies aber hinfällig (Faustich – Wieland, 2009, S.70). Ziehen wir den Turnsaal als Beispiel heran, der Turnsaal ist ein klar definierter Raum, der vorwiegend zur Bewegungsausübung genutzt wird. Somit hat er eine klar definierte Funktionsstelle. Man wird deshalb nur sehr selten auf die Idee kommen eine Mathematikschularbeit in den Turnsaal zu verlegen, außer der dafür zur Verfügung stehende Funktionsraum ist nicht benutzbar.

2.2.4 Ort und Räume

Die Schulpflicht schreibt auch die Aufenthaltspflicht der Schülerinnen und Schüler vor. Innerhalb einer vorgegeben Zeit müssen sie sich daher in der Schule bzw. auf dem Schulgelände aufhalten. Oft gibt es klare Vorgaben, wann sich die Schülerinnen und Schüler wo aufzuhalten haben (Faustich – Wieland, 2009, S.70). In der Volksschule Zwentendorf etwa ist dies auch klar festgelegt. Die Schülerinnen und Schüler halten sich bis zur großen Pause in ihrer Klasse auf. Der Pausenraum ist stark abhängig von der Jahreszeit. Im Winter dürfen die Kinder ihre Pause in der Aula, am Gang oder in der Klasse verbringen. Im Sommer ist der Schulhof als Pausenraum vorgesehen. Ein weiterer

wichtiger Punkt scheint die Benutzung dieser Orte durch die Schülerinnen und Schüler zu sein. Allein die Aufteilung und die geregelte Benutzung mancher Örtlichkeiten und Räume innerhalb des Schulgebäudes führt wiederum zu einer Perpetuierung und Festlegung von Geschlecht.

2.3 Die Bedeutung von Interaktion und Geschlecht im schulischen Alltag

Dieses Kapitel hatte die Aufgabe die Grundvoraussetzungen von Schule und Geschlecht darzustellen. Außerdem sollte die Frage der Geschlechterkonstruktion im schulischen Alltag in den Blickpunkt genommen werden. Die bisherigen Ergebnisse lassen zu dem Schluss kommen, dass in der Institution Schule nach wie vor das Modell der Zweigeschlechtlichkeit seine Anwendung findet. Das bedeutet im Sinne Judith Butlers, dass die Entnaturalisierung von Geschlecht noch nicht einmal in den Kinderschuhen zu stecken scheint. Was die Forschung anbelangt so kann man zwar schon Tendenzen einer Forschung wahrnehmen, die die Konstruktionsdebatte in den Vordergrund stellt, jedoch wird im schulischen Bereich nach wie vor verstärkt von geschlechterspezifischen Verhaltensweisen und Zuweisungen ausgegangen. Es wird also verstärkt nach geschlechtsspezifischen Unterschieden und Merkmalen im schulischen Alltag gesucht. Der Prozess, der diese „künstlichen“ Merkmale hervorbringt, wird hingegen gar nicht, oder nur oberflächlich betrachtet.

3. Geschlecht und Sport in der Grundschule

Untersuchungen zum Thema Geschlecht, Geschlechterkonstruktion etc. halten sich vor allem im Volksschulbereich noch in einem überschaubaren Rahmen. Die Frage einer Geschlechtskonstruktion im schulischen Alltag scheint überhaupt nur sehr wenige BetrachterInnen in diesem Bereich gefunden zu haben.

Umso interessanter erscheint es diese Thematik genauer ins Blickfeld der Forschung zu nehmen. Einerseits seien damit, alle jene Interaktions- und Handlungsmomente gemeint, die sich im Klassenunterricht abspielen, andererseits natürlich im Vergleich zu den Konstruktionsmomenten im Bewegungs- und Sportunterricht. Genau jene Aspekte sollen in diesem Kapitel betrachtet werden und einer genaueren Analyse unterzogen werden.

Der Blick hinter die unbewusst ablaufenden geschlechtskonstruierenden Momente, sowie die Gegenüberstellung von Bewegungs – und Sportunterricht und dem Klassenunterricht steht im nächsten Arbeitsschritt im Vordergrund. Besonderer Bedeutung kommt in diesem Abschnitt dem Bewegungs- und Sportunterricht zu, der meiner Ansicht nach wiederum anderen Konstruktionsbedingungen und Mechanismen gegenübersteht. Hier gilt es die Besonderheit des System Sports zu berücksichtigen und in der Konstruktionsdebatte miteinzubeziehen. Daher wird in einem ersten Schritt versucht, Bedingungen und Hintergründe des Systems Sport in Bezug zum Geschlecht zu setzen.

3.1 Geschlecht und Sport

Hat sich in den letzten Kapiteln nun vorwiegend alles um theoretische Konzeptionen der Geschlechtskonstruktion gedreht, wird nun der Sport in den Vordergrund gerückt. In einem ersten Schritt geht es nun darum, den Untersuchungsgegenstand näher zu definieren.

„Sport ist eine soziale Institution, in der Kommunikation körperlicher Leistung stattfindet (Weiß, 1999, S.10).“

Folgt man dieser Begriffserklärung, so bietet der Sport eine ideale Plattform der Interaktion und Darstellung.

Außerdem wohnt dem Sport eine gewisse kommunikative Qualität inne und gilt als ideales Verständigungsmedium und soziales Phänomen (Weiß, 1999, S.10). Insofern stellt der Sport eine ideale Bühne der Darstellung und des Handelns dar. Durch die ständige Interaktion, die im System Sport stattfindet, kommt auch dem Geschlecht eine besondere Bedeutung zu. Konkret stellt das Geschlecht die Kategorisierungsinstanz schlechthin dar. Beinahe jede Sportart wird nach Geschlecht getrennt und bewertet. Nach wie vor wird in diesem Bereich eher geschlechtsspezifisch geforscht, als dass von Konstruktionen ausgegangen wird. Genauer gesagt, geht es vor allem darum, auf die männliche Dominanz im Sport aufmerksam zu machen, sowie die langsam zunehmende Integration von Frauen im Sport zu beleuchten.

Dazu meint Pfister, dass vor allem die Beteiligung von Frauen an den Olympischen Spielen beides widerspiegelt. Wichtig scheint, vor allem der Unterschied in der Chancengleichheit von Mädchen und Frauen im Bezug zur ethischen und sozialen Herkunft (Pfister, 2000, S.145). Dies stellt genau jenen neuralgischen Punkt dar, der sich wie ein roter Faden durch diese Arbeit zieht – dem Konstruktionscharakter von Geschlecht. Wie diese Ausführungen zeigen, muss man für den Sport einen etwas anderen Zugang finden, da die grundlegenden Bedingungen des System Sports anders sind. Zum einen ist damit die sportwissenschaftliche Forschung gemeint, die jahrzehntelang die Frauen ausgeblendet hat, was sich vor allem durch die Dominanz männlicher Forscher erklären lässt (Pfister, 2000, S 149), zum anderen scheint die Naturalisierung und Biologisierung von Geschlecht, aufgrund der Leistungsdifferenzen im Sport noch stärker im Konstruktionsprozess verhaftet zu sein, als in anderen gesellschaftlichen Bereichen.

Die Besonderheit des Systems Sport steckt gerade in der Frage des Körper. Der Körper dient als Bezugspunkt für die Konstruktion „männlich“ und „weiblich“. Für den Sport bedeutet das, dass in Bewegung und mit dem Körper Geschlecht dargestellt wird. Genau durch diese beiden Aspekten werden Erwartungen, Interpretationen, Eigenschaften und Bewertungen aus einer geschlechtsbezogenen Perspektive zugeschrieben (Gieß – Stüber, 2002, S.54)

Was die Forschung betrifft, so haben die Wissenschaftler/innen, die Frauen nicht komplett ausgeblendet, jedoch den Zugang über die Leistung gewählt – demnach wurden Frauen

ganz einfach als „leistungsschwächere“ Männer angesehen (ebenda). Kritische Stimmen könnten nun meinen, dass das genau das ist, was die Genderforschung will, beide Geschlechtskonstrukte als „gleich“ anzusehen. Jedoch trügt dieser Schein, weil wiederum Gräben geschaffen werden und das Wesentliche, nämlich der Prozess der Geschlechtwerdung verdeckt wird. Gerade in den Anfängen der Forschung war diese Haltung gang und gäbe, später wurde verstärkt der Differenzansatz als Erklärungsmuster herangezogen, ehe in den letzten Jahren schön langsam konstruktivistische und postmoderne Erklärungsansätze ihre Berechtigung fanden (Pfister, 2000, S.150).

3.1.1 Konstruktivistische Perspektive und Sport

Aufgrund der bereits skizzierten Körperzentriertheit des Sozialsystems Sport kommt es allzu leicht dazu, dass eine *natürliche Ordnung* zwischen den Geschlechtern als erwiesen angesehen wird und immer wieder als Erklärungsgrundlage für die Aktualisierung der sozialen Geschlechterdifferenzen und der Legitimierung von Exklusion herangezogen wird (Hartmann – Tews, 2006, S.50). Die konstruktivistische Perspektive ist demnach noch nicht so stark in der sportwissenschaftlichen Forschung verankert. Jedoch versucht man seit 1990 in vereinzelten Fällen auf das Potential konstruktivistischer Theorien aufmerksam zu machen. Erste empirische Untersuchungen, die sich mit der Geschlechterordnung im Sport unter Verwendung konstruktivistischer Theorieansätze beschäftigen, sind auch schon erkennbar, wie etwa Hartmann – Tews betont. Diese Untersuchungen setzen sich vor allem mit heterogenen Handlungskontexten wie zum Beispiel der frühkindlichen Bewegungsförderung oder etwa den Medien als Vermittlungsinstanz unseres Alltagswissens von Sport auseinander (ebenda, S.46f). Aus dieser Bestandsaufnahme wird ersichtlich welche Möglichkeiten eine konstruktivistische Perspektive für den Sport eröffnen kann. Wichtig scheint in all diesen Untersuchungen sowohl die Betonung des Prozesscharakters als auch die Kontextabhängigkeit der Relevanz oder Irrelevanz von Geschlecht (Hartmann – Tews, 2006, S.47).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die sportwissenschaftliche Forschung in vielen Fällen nach wie vor von einer Biologisierung ausgeht, jedoch Ansätze erkennbar sind, die auch auf die Konstruktionsbedingungen im Sport eingehen.

3.1.2 Sozialisation und Geschlechtsrollen im Sport

Haben wir uns nun mit den wesentlichen Aspekten zu Sport und Geschlecht auseinandergesetzt, so geht es in einem nächsten Schritt darum, gängige Muster im Geschlechtwerdungsprozess im Sport aufzuzeigen. Konkret wird versucht eine Bestandaufnahme dieser Thematik in Bezug zum Sport zu realisieren.

Grundsätzlich sind Geschlechtsrollen bestimmte gesellschaftliche Erwartungen und Normen bezüglich des Handelns und Verhaltens von Frauen und Männern – ein soziales und kein biologisches Phänomen. Aus diesem Grund kommt der Ethnologie, wie schon mehrfach in dieser Arbeit erwähnt eine besondere Bedeutung zu (Weiß, 1999, S.76). Als Beispiel sei hier Georg Herbert Mead zu erwähnen, der mit Hilfe von ethnologischem Material versucht hat, männliche und weibliche Wesenszüge, von der allgemeinen Ansicht, der Geschlechtlichkeit zu lösen – genauer gesagt, gehen seine Theorien nicht davon aus, dass Wesenszüge wenig bis gar nichts mit dem Geschlecht zu tun haben (Mead, 1959, S.10f). Jede Kultur hat demnach ihre eigene Auffassung von Geschlechtsrollen, mit jeweils eigenen Spielregeln und anthropologischen Verhaltensweisen. Besondere Bedeutung kommt in diesem Prozess der Interaktion zwischen Gleichaltrigen zu – wie etwa in der Schule (Weiß, 1999, S.77). Genau das unterstreicht auch die Bedeutung der Peer – Group im Prozess der Geschlechtskonstruktion. Kommt es zu Normabweichungen der erprobten Verhaltensweisen, so wird dies vielfach mit Spott, Hohn, Hänselei oder Ähnlichem geahndet (vgl. Bilden 1991; Hagemann – White 1894). Dadurch erfährt die betroffene Person in gewisser Weise eine Konditionierung.

Diese gesellschaftliche Prägung spielt also auch im Sport eine Rolle. Die Ausübung von Sport in unserer Gesellschaft spiegelt in unterschiedlichen Maßen das soziale Rollenbild und das Selbstverständnis von Mann und Frau wider. Außerdem macht Weiß darauf aufmerksam, dass sich das Werte und das Deutungssystem des Sports vor allem auf instrumentelle und funktionelle denn auf expressive Bedeutungen bezieht. Daraus zieht er den Schluss, dass der Sport in erster Linie die Identität des Mannes anspricht, als die der Frau (Weiß, 1999, S. 78). Bourdieu meint etwa dazu, dass alle Spiele, die häufig nach der Logik von Wette, Herausforderung oder Kampf strukturiert sind, als Erzeugungsschemata der „männlichen“ Ehrenstrategie dienen (Bourdieu, 1997, S.138). – siehe s.129 Rendtorff.

Grundsätzlich sind diese Ausführungen durchaus plausibel, aber es wird wiederum eine Schwierigkeit in der Geschlechtskonstruktion im Sport deutlich. Der Sport scheint aufgrund, historischer, sozialer und ethnologischer Aspekte stärker der Konstruktion und vorgegeben Regeln unterworfen, als andere Bereiche in unserer Gesellschaft. Durch diese verstärkte Biologisierung von Geschlecht im Sport wird sichtbar, dass vor allem das Modell der Zweigeschlechtlichkeit eine sehr bedeutende Rolle spielt und darauf alles basiert, denkt man etwa an die Kategorisierung von sportlichen Wettkämpfen. Kommt es nun zu einem unscharfen Rollenbild bzw. zu einer undefinierbaren Geschlechtsrolle, wird dies sanktioniert, sowie öffentlich diskutiert. Ein bekannter Fall, der erst im vergangenen Sommer aufgetreten ist, ist jener der 18 jährigen 800m Weltmeisterin Caster Semenya. Aufgrund ihrer maskulinen Erscheinung ordnete der internationale Leichtathletikverband nach ihrem Sieg über die 800m zwei Geschlechtstests an. Die Testergebnisse wurden nicht weiter von der IAAF kommentiert, bei einer Pressekonferenz konnte man folgenden Kommentar des IAAF Präsidenten vernehmen:

„Es ist klar, dass sie eine Frau ist, aber vielleicht nicht zu 100 Prozent.“

(http://de.wikipedia.org/wiki/Caster_Semenya, 15.2.2010, 10:11)



Abbildung 1 Caster Semenya Weltmeisterin über 800m (www.zeit.de, 15.2.2010)

Warum habe ich dieses Beispiel nun angeführt? Nun, es zeigt sehr deutlich, inwieweit Geschlecht im Sport normiert ist und zu Kategorisierung dient. Kommt es nun zu uneindeutigen Rollenbildern bzw. Geschlechtsrollen, löst diese eine gewisse Verunsicherung innerhalb der Gesellschaft aus und verlangt nach Überprüfung, wie in dem eben dargestellten Fall. Genau auf jene Symptomatik haben auch verschiedene Autoren in Untersuchungen zur Geschlechtskonstruktion verwiesen (vgl. Faulstich Wieland, 2006, Güting, 2009, Breitensteiner & Kelle, 1998). Betrachten wir nun auch das Bild etwas

eingehender. Die Pose der Sportlerin erinnert mehr an eine von der Gesellschaft als männlich erachtete Position. Die Mimik und Gestik Semenya strahlt Kraft, Selbstsicherheit und Willenskraft aus. Der Körperbau, ist vollkommen durchtrainiert und muskulös, die Gesichtszüge wirken eher hart. All dies stellen Attribute dar, die in der Vergangenheit immer dafür genutzt worden sind, um männliche Eigenschaften und Konstruktionen zu beschreiben. Tritt nun eine Abweichung dieses Konstruktes ein, treffen wir etwa auf Menschen, die diesem Gebilde nicht entsprechen, kommt es in vielen Fällen zu Sanktionen und Unsicherheit der betroffenen Person. Was mit diesem Beispiel sehr gut sichtbar wird, ist die Bedeutung, die dem Geschlecht im Sport zu kommt.

Grundsätzlich lässt sich trotzdem aus den Entwicklungen eine Ausweitung und Differenzierung der Sportkultur konstatieren, an der beide Geschlechter vermehrt partizipieren. Vor allem durch neue Sportarten wird ein Umgang mit dem Körper geschult, der auch außerhalb des Systems Sport eine Rolle spielt. Es kommt zu einer zunehmenden Vermittlung von Identität über den Körper. Im Zusammenhang mit den Geschlechtsrollen ist zu sagen, dass die Einheitlichkeit der traditionellen Sportrollen im Begriff sind sich aufzulösen. Für das Geschlecht bedeutet das die Eröffnung neuer Sportrollen, die vor allem der Selbstdarstellung, der Selbstverwirklichung und des Selbstimage des Einzelnen / der Einzelnen entsprechen (Weiß, 1999, S.80f.).

Grundsätzlich wäre dieser Ansatz im Hinblick auf die Chancengleichheit in der Sportpartizipation wirklich wünschenswert. Es ist nur zu bedenken, dass die Biologisierung die nach wie vor im Sport sehr stark hervortritt, zu diesen Geschlechtsrollen führt. Daher gilt es dieses Problem aufzulösen und auch in der Sportpraxis von einer reinen Konstruktion von Geschlechtsrollen auszugehen.

3.2 Schule und Geschlecht –ein kurzer historischer Abriss

Die Grundschule, oder in Österreich als Volksschule bezeichnet, stellt nach dem Kindergarten die zweite Station der gesellschaftlich, institutionalisierten Sozialisation im Leben eines Menschen dar.

In klar definierten Räumen wird gelernt, bewegt und geübt. Oder wie Pfister es nennt, „die Schule ist als Rädchen im komplexen „Getriebe“ der Sozialisation zum Sport zu verstehen“ (vgl. 2000, S.154). So kommen die Kinder mit bestimmten Vorstellung, Ideen und natürlich auch Voraussetzungen in den Sportunterricht, dabei gilt es einerseits auf diese Interessen zu reagieren und andererseits neue Anreize und Perspektiven für die Kinder zu entwickeln (Pfister, 2000, S.155). Diese Möglichkeiten stellen natürlich auch eine Chance für beide Geschlechter dar, da man bestimmte Klischees bzw. aufzuzeigen und verändern kann – auch wenn dies ein sehr hochgegriffener Wunsch ist.

Historisch gesehen verbindet bereits Jean – Jacques Rousseau den Leitgedanken der Differenz von Knaben und Mädchen mit der Differenz in der körperlichen Erziehung (zit.n. Gramespacher, 2006, S.190). In seinem Werk *Emil oder Über die Erziehung* konzipiert er Grundlagen für die Erziehung eines männlichen und eines weiblichen Kindes (Rousseau, 1998, S.385f). In diesem Zusammenhang soll Emil auch in sportlichen Lektionen unterwiesen werden, während Sophie anmutig zu sein hat und keinesfalls sportlich sein soll (Pfister, 1998). Auch die weiteren „Turnväter“ orientieren sich ausschließlich an männlichen Personen und erst Spieß(1810 -1858) entwirft das Schulturnen für Jungen und Mädchen (vgl. Geiss, 1991, S.136). Aus diesen Beispielen heraus wird ersichtlich, wie stark die männliche Orientierung in der Schule im Sport stattgefunden hat. Außerdem wird dadurch deutlich inwieweit bereits in dieser Zeit, die Unterschiede und Klischees zwischen den Geschlechtern konstruiert und aufgebaut wurden – was natürlich immer auch im sozial – politischen Kontext begriffen werden muss. In diesem Zusammenhang meint etwa Gertrude Pfister, dass die Sportgeschichte ohne die Kategorie Geschlecht unvollständig und einseitig bleibt, da gerade der Sport immer auch mit Reproduktion und Inszenierung von Geschlecht zu tun hat (Pfister, 2000, S.152). Grundsätzlich spreche ich mich gegen eine Kategorisierung aus, da diese wiederum zur Verschleierung von Geschlechtskonstruktionen führen kann, jedoch scheint es im Sinne der historischen Behandlung von Geschlecht doch sinnvoll zu sein, diesen Aspekt zu berücksichtigen um ein möglichst vollständiges Bild der Thematik zu bekommen. Um diesen Kreis zu schließen, gehen wir nun wieder zurück zu den historischen Wurzeln von Schule und Geschlecht. Aus den oben erwähnten Entwicklungen heraus entbrennt schön langsam die Koedukationsdebatte in der Sportwissenschaft. So zeigt die historische Entwicklung der Koedukationsdebatte, dass

die geschlechterspezifische Arbeitsteilung und die damit einhergehende Idee vom „Wesen der Geschlechter“ maßgebend die Forderungen wie die bildungspolitischen Entscheidungen bestimmt. In diesem Zusammenhang wurde sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Psychologie, Sozialwissenschaft versucht theoretische Konzepte zu erarbeiten, die Entscheidungshilfen für die jeweiligen Positionen sein sollen (Faustich – Wieland, 1991, S.35). Einerseits spiegelt diese Entwicklung die stets vorhandene Trennung und Differenzierung der Geschlechter wieder, sowie die damit aufgebauten Unterschiede und Klischees, andererseits muss man aber auch davon ausgegangen werden, dass genau jene wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Entwicklung konstruktivistischer Ideen und neuer Perspektiven beigetragen haben.

Was die Koedukationsdebatte in der Schule betrifft, so wurde die koedukative Unterrichtsform in anderen Schulfächern bereits weitgehend realisiert, während der Sportunterricht nach wie vor selbstverständlich spezifische Inhalte, Ziele Räume und Anforderungen für Jungen und Mädchen definiert (Jost, 1977). Den frühen VerfechterInnen der Koedukation liegt vor allem die Vorstellung zugrunde, tradierte Geschlechterrollen „aufbrechen“ zu müssen, um vor allem der weitgehenden Benachteiligung der Mädchen und Frauen im Sport entgegenzuwirken. Außerdem verfolgte man ein weiteres Ziel in der Koedukationsdebatte, nämlich die gemeinsame Sportpartizipation beider Geschlechter. Kugelman merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, dass diese Vorstellung bzw. Zielperspektive die Rollengewohnheiten zu ändern, nicht so einfach sind und waren, wie man sich das in der Theorie vorstellen möchte (Kugelman, 2006, S.262). Fortsetzung bzw. auch Fortschritt fand die sportpädagogische Debatte um die Koedukation, als man davon ausging, dass die Geschlechtsrolle nicht mehr nur ein verinnerlichter Charakterzug einer Persönlichkeit ist, sondern Ausdruck einer männlichen und weiblichen Kultur, die beide gleichwertig nebeneinanderstehen, sich aber nicht immer eindeutig zuordnen lassen (Kugelman, S.264). Aus diesen Entwicklungen heraus wird sehr schön sichtbar, wie die Tür für eine sportpädagogische Auseinandersetzung mit neuen, komplexeren Theorien, wie der Konstruktionsdebatte geebnet wird. Kugelman bewegt sich nach wie vor in einer Koedukationsdebatte, sie versucht jedoch die Zielsetzung zu verändern und zu erweitern. Es wird zum einen gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler die

Unterschiede zwischen den jeweiligen geschlechtsspezifischen Kulturen wahrnehmen und zum anderen diese jeweils andere Kultur als Bereicherung der eigenen Möglichkeiten erkennen (vgl. Brodtmann & Kugelman, 1984). Bedeutung kommt nach Kugelman in diesem Prozess vor allem den Lehrkräften zu, die den Heranwachsenden dabei helfen sollen, ihr Geschlechtsrollenkonzept zu erweitern. Dabei sollen die Lehrpersonen bewusst versuchen ihre eigene Befangenheit in ihrer Geschlechtsrolle zu erkennen und zu überwinden und somit ihren Schülerinnen und Schülern neue Perspektiven aufzeigen (Kugelman, 2006, S.264f.). Erweiterung erfährt diese theoretische Herangehensweise in einer neuen Erweiterung, die weniger die Differenzen und Defizite der jeweiligen Geschlechter beleuchtet, sondern von den individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften von Mädchen und Jungen ausgeht, die es zu fördern gilt (vgl. Gieß – Stüber, 2000). Konkret wird dabei versucht, die Kinder verstärkt in ihrem Interesse für Sportarten zu unterstützen und zu motivieren, die von den gängigen Geschlechterstereotypen abweichen (vgl. Hartmann – Tews, 2003). Aus sportpädagogischer Sicht verweist Kugelman auf die Vermeidung von Typisierungen und dem verstärkten Gedanken des Empowerments im Sportunterricht (Kugelman, 2006, S.269).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass Sport, Schule und Geschlecht immer in enger Verbindung mit den biologischen Faktoren von Mann und Frau Sein gestanden sind, da man historisch gesehen immer zuerst von Differenzen, Unterschieden und Kategorien ausgegangen ist. Mit Beginn der Koedukationsdebatte ist es schließlich in einer gewissen Weise zur Aufweichung bzw. Hinterfragung dieser Biologisierung gekommen. Sportpädagogische Forscher/innen haben immer öfter versucht hinter den Vorhang der „Biologischen Unterschiede“ von Mann und Frau zu blicken und die Möglichkeit einer neuen Herangehensweise entdeckt. Der neuralgische Punkt, nämlich die Aufdeckung der Konstruktionsmechanismen, vor allem im Hinblick auf den Sportunterricht ist nach wie vor ein grauer und nicht viel beachteter Fleck in der Wissenschaftslandschaft geblieben. Ich sehe in dieser neuen Perspektive eine Chance wirklich Abstand von Typisierungen zu bekommen und die Chancengleichheit in der Sportpartizipation zu verändern und zu stärken.

3.3 Geschlechtswerdung und Konstruktion im Sportunterricht

In den letzten Ausführungen wurde der Fokus vor allem auf allgemeine Aspekte des Geschlechtswerdungsprozesses gerichtet, während nun versucht wird, der konkreten Forschungsfrage auf den Grund zu gehen. In den bereits erwähnten Studien ist vor allem dem Geschlechtswerdungsprozess im „Klassenzimmer“ bzw. in der „Pause“ Rechnung getragen worden, während sich der Sportunterricht oft damit begnügen musste in den Untersuchungen ausgespart zu werden, oder der Fokus schlichtweg auf die Unterschiede der Geschlechter gerichtet worden ist (vgl. Kaiser, 2004, S.380). Es soll aber auch die Frage behandelt werden, wo der Prozess der Geschlechtskonstruktion stärker sichtbar wird, nämlich im Klassenunterricht, oder im System des Sportunterrichts.

Es ist nicht weiter verwunderlich, dass sich eine Vielzahl von Studien mit den Differenzen im sportdidaktischen Bereich beschäftigen, als grundsätzlich die Frage zu stellen, „wie“ der Prozess der Geschlechtswerdung überhaupt zustande kommt und welche Mechanismen ihm zugrunde liegen. So verweist etwa Kaiser in ihren Ausführungen auf die Differenzen im Sportunterricht – wonach sich das Bewegungsverhalten im Sportunterricht deutlich nach Geschlecht zu unterscheiden scheint (Kaiser, 2004, S.378). Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass sich Mädchen und Jungen in kaum einer anderen Einschätzung so einig sind, wie in der Unterscheidung ihrer sportlichen Möglichkeiten und Fähigkeit (Faulstich – Wieland, 1995, S.215). Das System des Sportunterrichts scheint also klar hervorzugehen, ein auf Differenzen aufgebauter Unterricht, der auf der Reproduktion hierarchischer Geschlechterverhältnisse basiert und passiert. Daher gehe ich davon aus, dass die Geschlechterkonstruktion im Sportunterricht stärker zum Tragen kommt und Interaktionen deutlicher sichtbar werden als im Klassenunterricht.

„Im Sportunterricht ist es halt so, dass die Jungen irgendwie andere Sportarten tun wollen als die Mädchen. "Die Jungen wollen meistens Fußball, Handball, Basketball oder Eishockey spielen. Die Mädchen aber wollen lieber Gymnastik oder am Reck turnen. Da gibt es schon mal Streit. Und dann meinen die Jungen, dass die die Größten in der Klasse sind (Faulstich Wieland, 344, w, HS, 1997, S.217).“

Genau diese Schülerinnenaussage kann ein Beleg dafür sein, dass das „Wie“ der Geschlechterkonstruktion im Sportunterricht schon vor der eigentlichen Interaktion stattfindet. Güting verweist auf die institutionelle Verwobenheit von Geschlecht, der im Konstruktionsprozess oft sehr wenig Bedeutung beigemessen wird (vgl. Güting, 2009, S.222). Meiner Ansicht nach bedeutet das für den Sportunterricht, dass gewisse Spiele, Sport- und Bewegungsarten etc. schon dermaßen mit sozialen Konnotation versehen sind, dass sie einen wesentlichen Einfluss auf den Sportunterricht und die soziale Konstruktion von Geschlecht haben, bevor noch die Interaktion im Turnsaal beginnt.

Als Belege dafür können Interviewergebnisse Gieß – Stübers herangezogen werden. Dabei äußern ÜberungsleiterInnen sehr häufig zweigeschlechtlich, stereotypisierte Hintergrundannahmen über Mädchen und Jungen oder aber Männer und Frauen. Vor allem bei der Betrachtung von Materialien und Spielen kommt es zu einer deutlichen Reproduktion des Systems. Bälle, Ballspiele, Wurfgeräte, leichtathletische Bewegungsinhalte und natürlich Fußball werden männlich konnotiert, während hingegen tänzerische Bewegungsformen, Schaukeln, Balancieren den Mädchen zugeschrieben werden (Gieß – Stüber, 2006, S.103f).

„Wir spielen dann im Sportunterricht nur leichte Spiele oder laufen nur, weil die Lehrerinnen Angst haben, dass wir das nicht können. Lehrer gäbe es dann auch nicht, nur so pingelige Lehrerinnen, die ich nicht mag (Faulstich – Wieland, 338w HS, 1997, S.216).“

Grundsätzlich ist diese Aussage auf die Frage eines gemeinsamen Sportunterrichts von Mädchen und Jungen in einer Studie veröffentlicht worden. Dieses Beispiel ist aber deshalb so interessant, weil es die Rolle der Lehrkräfte im Interaktionsprozess herausstreicht und als Beispiel für einen Konstruktionsprozess im Bewegungs- und Sportunterricht steht. Bevor noch in der Turnhalle agiert wird, finden meiner Ansicht nach gewisse Differenzierungsmechanismen seitens der Lehrkraft statt, die natürlich nachhaltige Interaktionen steuern.

Die zwei wesentlichen Aspekte der Geschlechtskonstruktion, nämlich die Kultur und die Natur scheinen vor allem bei geschlechtsstereotypen Aussagen bei jüngeren Kindern stark verwoben. Genauer gesagt findet die Entwicklung der Kinder in einem kulturellen Raum statt, der sich vor allem durch gewisse geschlechtsbezogene Identitätsentwürfe

auszeichnet. Dadurch kann es sehr leicht dazu kommen, dass der Konstruktionscharakter der Geschlechtwerdung verschleiert wird (Gieß – Stüber, 2006, S.104).

Das lässt mich abschließend zur These kommen, dass ich davon ausgehe, dass die Geschlechterkonstruktion und die einhergehende Entstehung von Geschlechtsstereotypen im Sportunterricht stärker zum Tragen kommen, als im Klassenunterricht in der Volksschule. Das lässt sich dadurch begründen, dass Sport als eigenständiges System, wiederum eigene Regeln besitzt und den Differenzen aufgrund der Betonung der Körperlichkeit in der Interaktion noch stärkere Bedeutung beigemessen wird als in anderen gesellschaftlichen Bereichen.

3.3.1 Die Bedeutung der LehrerInnen im Geschlechtwerdungsprozess

Im Interaktionsprozess in der Schule kann man grundsätzlich zwei Gruppen von handelnden Personen unterscheiden, zum einen die Lehrkräfte, die sich vor allem in der Volksschule mehrheitlich aus Frauen zusammensetzen und zum anderen, die Schülerinnen und Schüler. Im Konstruktionsprozess sind vor allem die Interaktionen zwischen diesen beiden Gruppen bedeutend. Viele Studien verweisen auf einen heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung, wenn es um die Häufigkeit des „Drankommens“, also in der Fachsprache um die Interaktionen geht. Übergreifende Studien und Untersuchungen von Australien über Europa, bis hin zu den USA zeigen, dass Mädchen im Unterricht viel weniger zu Wort kommen als Jungen (Kaiser, 2004, S.380).

Gesamtzahl der Einzelinteraktionen	Interaktionen Lehrkraft zu Schülerin	Interaktionen Lehrkraft zu Schüler	Prozentuales Verhältnis
3596	43,5%	56,5%	43,5% : 56,5%

Abbildung 2 Untersuchung zur Interaktion an Grundschulen in Kassel (Kaiser, 1994)

Diese Statistik ist ein Beleg für die quantitative Unterscheidung der Interaktionshäufigkeit zwischen den Geschlechtern in der Grundschule. Schüler nehmen zu 16 % häufiger an einer Interaktion mit ihrer Lehrkraft teil, als ihre weiblichen Kolleginnen. Obwohl diese

Zahlen keine Aussage über qualitative Aspekte der Interaktionen machen, ist es doch schon ein Indiz für die Bedeutung der Interaktion im Prozess der Geschlechtskonstruktion. Kaiser weist auch darauf hin, dass die Interaktionsdiskrepanzen dieser Untersuchungen in ihren Tendenzen den Ergebnissen, bislang vorliegender Studien, ist aber in ihrer quantitativen Ausprägung weniger stark polarisiert als in anderen Untersuchungen. Die Interaktionsdiskrepanz sieht Kaiser einerseits in der Methodik andererseits auf unterschiedliche Interaktionssituationen bezogen (Kaiser, 2004, S.381).

Kategorie	Mädchen : Jungen, absolute Relation	Mädchen : Jungen, prozentuale Relation
Aufruf ohne Melden:	45 : 70	39% : 61%
Drankommen mit Melden (gewollt):	92 : 95	49% : 51 %
Hilfestellung/ Impuls/Lob für:	49 : 72	40% : 60 %
Vorführen/ Tafel:	41 : 44	48% : 52%
Disziplintadel:	40 : 166	20% : 80%
SchülerInitierte Interaktion:	50 : 179	22% : 78%
L (Lehrkraft) geht zu Kind:	68 : 226	23% : 77%
L gibt Hilfe:	266 : 348	43% : 57%
Kind geht zu L:	191 : 283	40% : 60%

Abbildung 3 Interaktionsrelationen in der Grundschule on Minangkabau

In Abbildung 3 werden genauere Interaktionsrelationen zwischen den Mädchen und Jungen sichtbar. Man muss hierbei allerdings bedenken, dass es sich um eine indonesische Schule handelt, wo man natürlich ethnologisch gesehen einen anderen Kulturkreis vor sich hat. Aber auch durch diese Ergebnisse werden typische Geschlechtsstereotype deutlich.

Wurde in den bisherigen Ausführungen versucht die Geschlechterkonstruktion im Schulalltag in all ihren Facetten darzustellen, sollen nun aktuelle Forschungsarbeiten in den Blickpunkt gerückt werden. Wesentliche Bedeutung in der Untersuchung der Geschlechtskonstruktion im Schulsetting kommen den Arbeiten bzw. Studien Faulstich – Wielands, Breitensteiner und Kelle sowie Güting zu. Konkret beschäftigen sie sich vor allem mit der Bedeutung der Interaktion im Herstellungsprozess von Geschlecht im schulischen Alltag (vgl. Faulstich – Wieland, 2006, Breitensteiner & Kelle, 1998, Güting, 2004). Folgt man den Erkenntnissen Faulstich – Wielands, so findet man in der

schulischen Praxis zwei Formen des Umgangs mit Genderfragen. Zum einen findet man jene Lehrkräfte, die ihre Interaktionen als „gender free“ bezeichnen, also keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern machen. Grundsätzlich negieren sie das Vorhandensein von Geschlechterunterschieden nicht, deren Ursache vermuten sie jedoch weniger in den schulischen Interaktionen als in der Gesellschaft und Familie (vgl. Ziegler u.a 1998). Auf der anderen Seite gibt es vermehrt Lehrerinnen und Lehrer, die sich vor allem mit der Benachteiligung beschäftigen und bewusst auf Differenzen achten. Beide Gruppen tragen letztendlich zur Reproduktion von Geschlechterverhältnissen bei, wenn auch jede auf eine andere Art und Weise. So kann man davon ausgehen, dass die erste Gruppe in ihrer alltäglichen Handlungspraxis genauso in den doing gender Prozess involviert ist, wie auch die Schülerinnen und Schüler selbst und dabei gesellschaftlich übliche Geschlechtsbilder reproduziert werden. Zur zweiten Gruppe ist zu bemerken, dass die Differenzen in doppelter Hinsicht aufgegriffen und dramatisiert werden. Einerseits wird durch die klare Unterscheidung der Geschlechter die Wahrnehmung der Differenzierung innerhalb der Gendergruppe verdeckt, andererseits wird dadurch, dass stereotyp doing gender durch die Schülerinnen und Schüler teilweise verdeckt (Faulstich – Wieland, 2006, S.224). Aus diesen Ausführungen wird vor allem die Bedeutung der Lehrkräfte im Prozess der Geschlechtskonstruktion deutlich. Man kann daher davon ausgehen, dass die Lehrerinnen und Lehrer immer in der Geschlechtskonstruktion involviert sind. Auch Güting ist im Zuge ihrer Untersuchungen zu dem Schluss gekommen, dass bei Lehrkräften vermehrt die Meinung gängig ist, die Bildung von Freundschaften / Sitzplätzen etc innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe sei vorwiegend etwas, was aus der Präferenz der Schülerinnen und Schüler entstehe und auf dass sie keinen Einfluss hätten. Konkret lassen sich aber im Schulalltag viele Szenen bzw. Interaktionen beobachten, in denen das Handeln der LehrerInnen und Lehrer dieses Arrangement bekräftigt und als selbstverständliche Norm festlegt (Güting, 2004, S.233). In der Forschung kritisiert man hingegen, dass gerade die Frage der Geschlechtszugehörigkeit und mit ihr die Aushandlung von Geschlechtszugehörigkeit von Schülerinnen und Lehrkräften im Unterricht und die spezifische Funktion von Handlungen bisher wenig beleuchtet wurden. Konkret verweist aber Güting darauf, dass gerade geschlechtskonstruierende Aktivitäten in Interaktionen in der Schule häufig eine spezifische Funktion und situative Bedeutung innerhalb des Unterrichts einnehmen (vgl. Güting, 2004, S.226f). Speziell dann, wenn die Geschlechtsunterscheidung zwischen dem

eigenen und dem anderen Geschlecht relevant wird, wie Breitensteiner und Kelle in einer ihrer Studien zur Geschlechtskonstruktion feststellen konnten (vgl. Breitensteiner & Kelle, 1998)

3.4 Soziale Konstruktion von Geschlecht im Bewegungs - und Sportunterricht

Die Schule oder besser gesagt der Schulsport, stellt nach wie vor ein Fach dar, deren geschlechtstheoretische Auseinandersetzung hauptsächlich mit der Koedukationsdebatte zu beschreiben ist (vgl. Aftermann 1992, Kugelman 1980, Pfister 1988, Scheffel 1996;). Wie bereits im vorherigen Absatz skizziert, nimmt die Bedeutung von konstruktivistischen Theorien auch im Bewegung- und Sportunterricht stetig zu. Zum einen erkennt man die neuen Möglichkeiten und Perspektiven, die dieser Ansatz auch für den Bewegung- und Sportunterricht innehat, zum anderen stellt die Theorie eine neue sportpädagogische Zugangsweise dar, die bisher im Unterricht weniger Bedeutung bekommen hat. In einem nächsten Schritt soll nun versucht werden diese Theorien in den Schulalltag des Bewegungs- und Sportunterrichts zu integrieren. Sieht man sich die strukturellen Verhältnisse im Bewegungs- und Sportunterricht in der Schule an so wird vor allem in der Grundschule koedukativ unterrichtet. An österreichischen Grundschulen kann man konkret davon ausgehen, dass der Bewegungs- und Sportunterricht koedukativ abläuft. Außerdem wird der Unterricht in sehr vielen Fällen von jener Lehrkraft unterrichtet, die auch den Klassenunterricht innehat. Auch wenn Kugelman, Röger und Weigelt (vgl. 2006, S.271) davon ausgehen, dass der Sportunterricht alleine es nicht schafft, problematische Verhaltensweisen in der Gesellschaft, insbesondere soziale und personale Erziehungsprozesse, besonders aber solche, die im Zusammenhang mit der Geschlechterordnung stehen, zu lösen, bin ich der Meinung, dass die Geschlechterkonstruktion im Sportunterricht eine zu wenig beachtete Thematik darstellt und oft unterschätzt wird, daher soll die Geschlechtskonstruktion im Sportunterricht eingehend betrachtet werden.

Sport basiert auf körperlicher Bewegung, daher sind natürlich auch die Vorstellung und das Wissen über den Körper essenziell für alle auf den Sport bezogenen Überlegungen.

Lange Zeit wurde der Körper nur durch das Glas der Naturwissenschaften betrachtet ehe schon langsam die Bedeutung von Körper ins Blickfeld der Frauen und Sozialforschung trat und als ein Ort sozialer Kontrolle und Ausdruck gesehen wurde. Auch in der Schule innerhalb der Peer Groups sind Inszenierungen des Körpers, die Präsentation des Körpers in „coolen Sportarten“ präsent (Pfister, 2000, S. 158). Die Individuen verkörpern demnach Geschlecht und agieren nach so genannten „gendered“ Normen und Erwartungen in Interaktionen (Lorber, 1995, S.7) Genau diese Interaktion basieren nach Lorber auf Doing gender, Geschlecht stellt als nicht etwas Manifestes dar, das wir haben oder nicht, sondern etwas das wir tun (vgl. Lorber, 1995). Soweit wurde die Geschlechtskonstruktion in dieser Arbeit bereits beschrieben, wie aber verhält sich die Geschlechtskonstruktion aber nun im Bewegungs- und Sportunterricht? Nach Hagemann – White hat Sport immer etwas mit doing gender zu tun, wobei die Aufgabe in der Entschlüsselung der Inszenierung von Geschlecht und ihren KonstrukteurenInnen liegt (vgl. Hagemann – White, 1993). Gerade die Aufdeckung von Konstruktionsprinzipien, sowie die Thematisierung von „geschlechtstypischen“ bzw. „untypischen“ Bewegungen im Sportunterricht, kann vor allem die historische Verankerung von Geschlechtermythen und Klischees hervorheben und Möglichkeit der Veränderung solcher Inszenierungen zeigen (Pfister, 2000, S.161).

3.4.1 Die soziale Praxis der Geschlechterkonstruktion im Bewegungs- und Sportunterricht in der Volksschule

Wie kann man sich aber nun die konkrete Unterrichtspraxis vorstellen? Noch wenige haben sich an den neuralgischen, aber meiner Meinung nach aussagekräftigsten Faktor gewagt, nämlich der Untersuchung des Prozesses der Geschlechterkonstruktion in der Sportpraxis. Umso verständlicher scheint es, dass sich die Literatur vorwiegend damit beschäftigt, wie etwa die Mädchen im Sportunterricht gefördert werden können, und was den Prozess der Geschlechtskonstruktion in der schulischen Praxis ausmacht. Zum einen soll dieser Aspekt im Hinblick auf die Bedeutung der Peer Groups im Bewegungs – und Sportunterricht beleuchtet werden, zum anderen soll der Frage nach dem Einfluss der Lehrpersonen nachgegangen werden.

Wirft man nun einen Blick auf die Sportpraxis in der Schule, so ist Kugelmann der Meinung, dass Sportlehrkräfte die Bewegungskarrieren und Sportmotive ihrer Schülerinnen und Schüler zum einen aus der allgemeinen Sicht beachten sollen, aber vor allem auch die geschlechtsbezogene in ihre Betrachtung miteinbeziehen sollen (Kugelmann,2002,S.11). Grundsätzlich ist gegen solch eine Differenzierung nichts einzuwenden, jedoch befinden wir uns in diesem Hinblick schon mitten in einer möglichen Geschlechtskonstruktion im Sportunterricht. Dadurch dass wieder in Differenzen gedacht wird, steht die Chancengleichheit, wie Kugelmann es in einem anderen Text gefordert hat ,hinten an (vgl. Kugelmann, 2006). Trotzdem scheint ihr Ansatz im Hinblick auf eine Beachtung der Geschlechtskonstruktion im Sportunterricht in einigen Aspekten anknüpfungswert. Zum Beispiel meint Kugelmann an einer anderen Stelle, dass der Bewegungs- und Sportunterricht den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gibt, sich mit ihrer Geschlechtsidentität auseinanderzusetzen und die Entwicklung einer variationsfreudigen Geschlechtsidentität sowie die gleichberechtigte Begegnung mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht zu fördern (Kugelmann,2002, S.11f). Gerade in der Volksschule scheint dies von wichtiger Bedeutung zu sein, da es wahrscheinlich für den Großteil der Kinder der erste Kontakt mit institutionalisiertem Sport darstellt. In diesem Zusammenhang sind demnach vor allem die Peer – Group, also der Klassenverband bedeutend und die jeweilige Lehrkraft, die die jeweiligen methodisch – didaktischen Inputs parat hält. Gerade in der Bewegungs – und Sportwelt in der Volksschule kann man

annehmen, dass vor allem der Lehrkraft eine nicht unwichtige Bedeutung zukommt, da der Unterricht in beinahe jeder österreichischen Grundschule koedukativ abläuft – wenn es auch in der Realität oft nicht koedukativen Anforderungen gerecht wird.

4. Design des Forschungsprojektes

In der folgenden Ausführung wird das empirische Design näher erläutert werden. Diese Arbeit analysiert die Konstruktion von Geschlecht in der schulischen Interaktion in der Grundschule. Konkret geht es um die Frage welche speziellen Codes ausfindig zu machen sind, die die Geschlechterkonstruktion maßgebend beeinflussen.

Einen wichtigen Punkt, der in der Forschung bisweilen nicht so ausführlich beleuchtet wurde, nimmt der Vergleich von Bewegungs- und Sportunterricht und Klassenunterricht in der Grundschule ein. Dies scheint deshalb so spannend, weil der Sportunterricht an sich ein eigenständiges System darstellt, in dem angenommen werden kann, dass andere Codes und Konstruktionsmechanismen im Geschlechtswerdungsprozess stattfinden und zum anderen, weil das Wissen um diese Mechanismen in der Frage einer Sportsozialisation im Kindesalter Aufschluss geben könnten.

Besonders bedeutend scheint in dieser Untersuchung die Einbeziehung relevanter Bedingungsfaktoren der Grund – bzw. Volksschule. Dazu gehören zentral die koedukative Schule, die zeitliche Phase der Adoleszenz, sowie die Möglichkeit, im schulischen Unterricht, Interaktionsprozesse ebenso wie Rahmenbedingungen so umfassend und detailliert wie möglich erfassen zu können (vgl. Faulstich – Wieland, 2009, S.27).

In den ausgewählten Situationen handelt es sich um koedukative Unterrichtssituationen, in denen spezielle Auswahlkriterien den Schulalltag bestimmen. Im Folgenden sollen die methodischen Vorgehensweisen und Untersuchungsmodifikationen dargestellt werden.

4.1 Auswahl des Settings

In Untersuchung zu ähnlichen Themen wurde immer wieder die Frage nach der „sex ratio“⁵ gestellt. Der Grund dafür liegt in der Frage, welche Konsequenzen bestimmte Gruppierungen auf das soziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern nach sich ziehen (vgl. Güting, 2004, Faulstich – Wieland, 2009, Breidensteiner / Kelle, 1999). In

⁵ Bestimmt die Zusammensetzung einer Schulklasse nach Geschlecht.

diesem Zusammenhang wurde im Zuge der ethnografischen Untersuchung eine Klasse gewählt, die einerseits gemischtgeschlechtlich zusammengesetzt ist, andererseits ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter hat. Aufgrund von zeitlichorganisatorischen und forschungsrelevanten Ursachen war es nicht möglich, wie es etwa Faulstich – Wieland, oder Güting getan haben, unterschiedliche Klassen mit unterschiedlichen Zusammensetzungen heranzuziehen. Dies scheint aber aus einem Blickpunkt heraus nicht weiter bedeutend, weil es Faulstich – Wieland (vgl. 2009, S.28) vor allem darum ging, herauszufinden welche Relevanz das Zahlenverhältnis innerhalb koedukativer Zusammensetzungen haben kann. Aus diesem Grund wurde dann eine gemischtgeschlechtliche Klasse gewählt, weil in diesem Fall kein Vergleich mit anderen Klassen gezogen werden muss, um Aussagen treffen zu können. Konkret erhoffe ich mir aus dieser Zusammensetzung eine „*neutrale*“ Ausgangsposition, da ich nicht so sehr nach der Geschlechterquantität und ihrer Bedeutung für die Interaktionsfrage(vgl. Güting, 200, S.78). In einer Untersuchung Moss Kanter am Beispiel von Verkaufspersonal in Unternehmen, wird deutlich, dass in ausbalancierten Gruppen deutlich weniger stereotype Verhaltensweisen auftreten, als etwa in schiefen Gruppierungen. (Faulstich – Wieland, 2009, S.28). Auf dem ersten Blick scheint meine Herangehensweise nicht ganz plausibel zu klingen, weil man bei schiefen Gruppen quasi die Stereotype auf dem silbernen Tablett serviert bekommt. Aus mehreren Gründen spreche ich mich in dieser Arbeit für einen anderen Zugang aus. Zum einen scheinen gerade ausbalancierte Gruppen interessant, weil die Codes der Geschlechterkonstruktion nicht so deutlich ausfindig zu machen sind, und eine andere Intensität aufweisen als in schiefen Gruppen, zum anderen scheint es notwendig bei ungleich verteilten Gruppen beide Fälle zu untersuchen, um zu einem aussagekräftigen Ergebnis zu kommen. Es wurde also ein Untersuchungsdesign angestrebt, das ein gleiches Zahlenverhältnis von Mädchen und Burschen aufweist. Bei der Auswahl der Schulstufen waren zwei Aspekte entscheidend: Einerseits entwicklungspsychologische Aspekte, andererseits die oben erwähnte Balance zwischen den Geschlechtern. So wurde sowohl die 1. als auch die 4. Schulstufe der Volksschule nicht berücksichtigt, da beide Schulstufen einen Übergang darstellen – vom Kindergarten zur Volksschule bzw. von der Volksschule zur Unterstufe. Es sollte daher eine Klasse sein, die noch fest im Volksschul – Setting verankert ist und in der die Interaktion zwischen den Geschlechtern noch deutlich hervorkommt. Als Feld für

die nachfolgende ethnografische Studie konnte eine niederösterreichische Schule, die Volksschule Zwentendorf gewonnen werden.

4.2 Die Schule

Wie bereits erwähnt, handelt sich bei der Schule um die Volksschule Zwentendorf, eine Schule im Bezirk Tulln in Niederösterreich. Die Direktion zeigt es sich am Forschungsprojekt interessiert und war sofort bereit, eine Klasse für den Untersuchungszeitraum zur Verfügung zu stellen.

Das Einzugsgebiet dieser Schule besteht hauptsächlich aus den umliegenden Dörfern, die zur Marktgemeinde Zwentendorf gehören. Das Kollegium ist sehr engagiert in verschiedensten Projekten tätig – angefangen von sportlichen Aktivitäten wie Happy Running oder Leistungsschwimmen bis hin zu Tanzen, Gärtnern und Singen. Konkrete Projekte im Schulentwicklungsbereich bzw. im Bereich geschlechtsbezogener Aktivitäten sind bisher keine bekannt. Jedoch zeigte der Direktor auf Anhieb Interesse und Bereitschaft zur Mithilfe. Konkret waren zwei Lehrerinnen an den Untersuchungen beteiligt – anfangs konnte man eine leichte Sorge bei den Pädagoginnen wahrnehmen, dass es thematisch um die Qualität ihrer Arbeit geht. Aus diesem Grund wurde versucht den LehrerInnen einen kurz Einblick in die Arbeit zu geben, damit diese anfängliche Skepsis keinen Einfluss auf den Unterricht hat. Jedoch wurde darauf geachtet, dass thematisch nicht allzu viel preisgegeben wird, damit die Lehrenden ihr Handeln in der Interaktion bzw. in sozialen Prozessen nicht bewusst verändern und so ein getrübtetes Forschungsergebnis entsteht. Auch die Erziehungsberechtigten wurden in einem Schreiben vom Forschungsvorhaben informiert und haben in der beiliegenden Einverständniserklärung einstimmig ihre Zustimmung gegeben.

Die Schülerinnen reagierten zu Beginn neugierig, wirkten aber nicht weiter abgelenkt, da mich einige Schülerinnen und Schüler bereits kannten. In Anlehnung an Güting (2004, S.78.), konnte ich dies darin erkennen, dass die Schülerinnen keine Vorsicht bei „verbotenen Aktionen“, wie Flüstern oder Briefchen schreiben zeigten. Was mich zu dem Schluss kommen lässt, dass meine Anwesenheit und die der Kamera nach kurzer Zeit

schon zum Alltag für die Schülerinnen und Schülern gehört und sie sich nicht wesentlich anders verhalten haben als in anderen Stunden.

4.3 Settings der Beobachtungen

Die ausgewählte Volksschulklasse wurde nach dem Kriterium der Geschlechtsaufteilung ausgewählt. Dabei wurde eine Klasse der 3. Schulstufe ausgewählt. Diese Klasse setzt sich aus jeweils 12 Burschen und 13 Mädchen zusammen und ist außerdem eine Integrationsklasse. Die Beobachtungen erstreckten sich über ein Monat und fanden im Mai und Juni, des Schuljahres 2008 /09 statt. Die Beobachtungen wurden so angelegt, dass sie jeweils im Klassenunterricht, in der Pause, sowie im Bewegungs- und Sportunterricht stattfanden. Aus diesem Grund mussten mehrmals die Schauplätze gewechselt werden, was besonders in der Pause kein allzu leichtes Unterfangen darstellte – auf diese Schwierigkeiten soll aber noch eigens eingegangen werden. Die Beobachtung wurde nur von mir durchgeführt und als Hilfestellung wurde eine Kamera eingesetzt, die mittels Stativ in der Klasse und im Turnsaal platziert wurde. Zum einen wurden ethnographische Protokolle erstellt. Darüber hinaus wurden auch Videoaufnahmen erstellt, um die vielen parallel ablaufenden Aktivitäten des Unterrichts genauer im Blick zu haben und für die weitere Analyse heranziehen zu können. Die Videoaufnahmen sollten einerseits zur Vertiefung sowie zur methodischen Reflexion dienen. Des Weiteren wurde auch auf semiotische Verweisungszusammenhänge geachtet, wie etwa die Gestaltung der Sitzplätze, des Klassenraums, sowie die Kleidung im Turnunterricht.

4.3.1 Das Klassenzimmer

Das Klassenzimmer stellte einen „Hauptbeobachtungsraum“ dar, der sowohl während des Unterrichts genutzt, als auch in den Pausen frequentiert wurde. Die nachfolgenden Abbildungen und Skizzen sollen die Raumeinteilung und Gestaltung des Klassenzimmers besser beleuchten. Es geht jetzt jedoch nicht so sehr darum Interpretationen und Aussagen über die Geschlechtskonstellation zu treffen, als eine grundsätzliche Darstellung der Situation zu skizzieren, um diese in einem weiteren Schritt besser analysieren zu können.

Die Gestaltung des Klassenzimmers wird wesentlich durch die selbstgemalten Bilder und die selbstgebastelten Gegenständen der Kinder bestimmt. Diese sind an der hinteren Wand der Klasse angebracht. Außerdem befindet sich im hinteren Teil der Klasse eine Art Spielecke, die sowohl Brettspiele als auch Konstruktionsspiele beinhaltet. An der rechten Seite der Klasse ist eine lange Fensterreihe, auf deren Fensterbank die Bücher aufgestellt sind. Insgesamt wirkt der Raum auf mich sehr lebendig, bunt und in manchen Ecken und Winkel auch angeräumt. Die Bänke der Schülerinnen und Schüler sind sehr unterschiedlich gestaltet, manche Plätze wirken sehr leer und kalt, andere sind mit bunten Auflagemappen, Sitzkissen und anderen Gegenständen „geschmückt.“ Grundsätzlich macht die Klasse einen sehr bunten, aber auch bisweilen „angeräumten“ Eindruck.

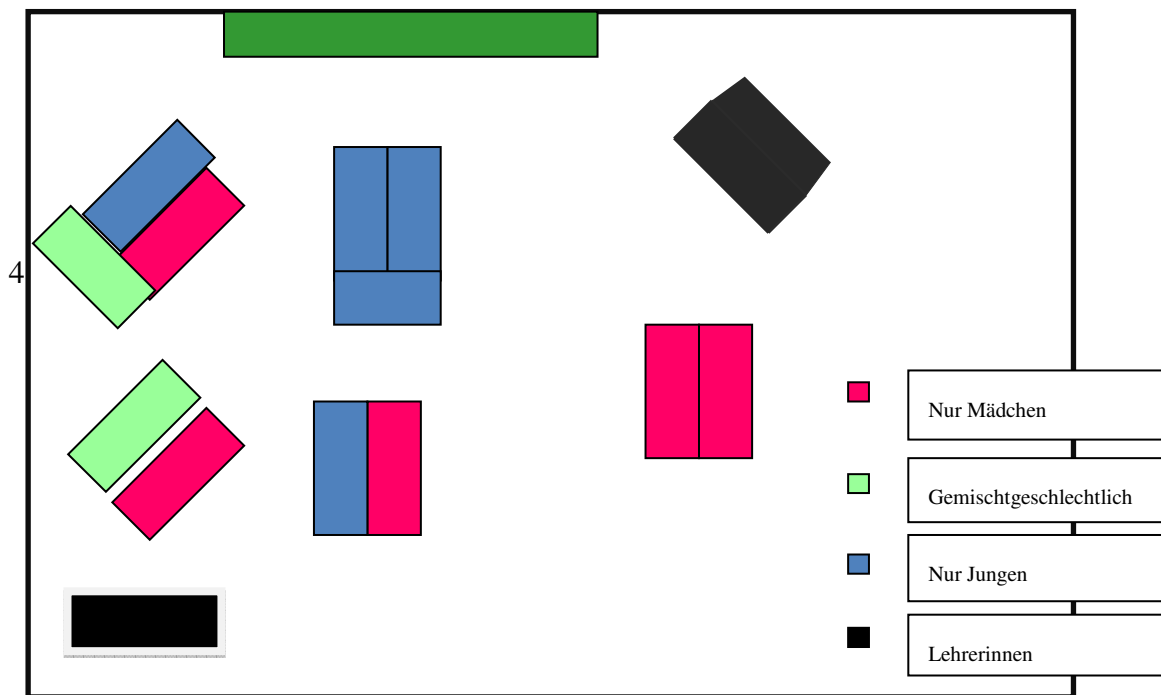


Abbildung 4: Sitzordnung der 3.Klasse nach Geschlecht

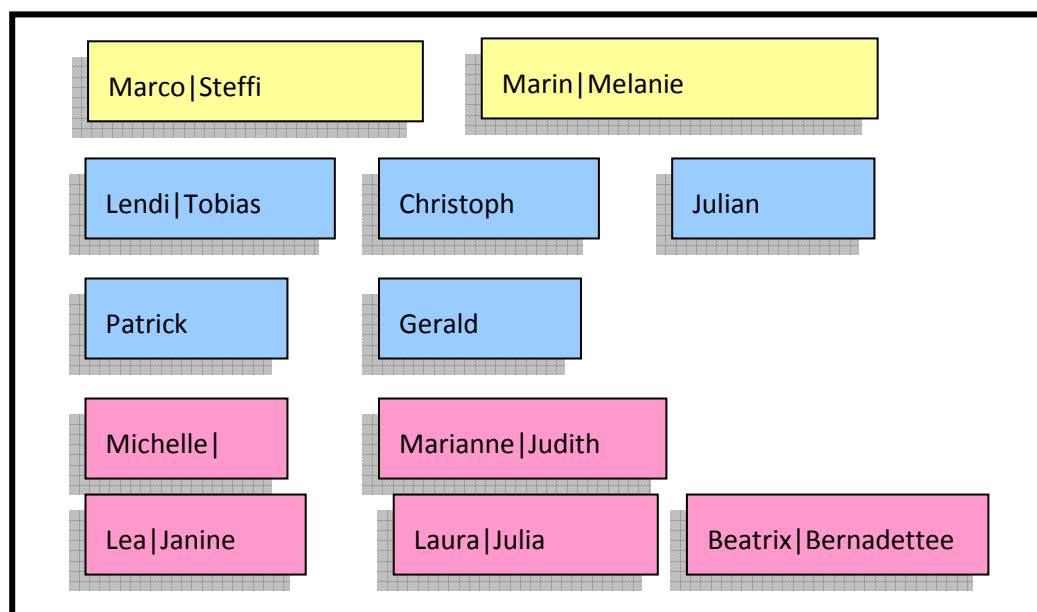


Abbildung 5: Sitzplan der Klasse 3b nach Namen

Die oben dargestellte Abbildung stellt die Tischanordnung nach Geschlecht dar. Da ich grundsätzlich Abstand von einer Kategorisierung nehme, scheint es zu überraschen, dass genau das im Zuge dieser Darstellung wieder passiert. Jedoch spreche ich hier schon viel eher von einer Kategorisierung, die den Kindern im Konstruktionsprozess zugeordnet wurde, als von einer rein biologischen Konstante. In einem Gespräch mit den Pädagogen

Innen, sowie einer Nachfrage bei den Kindern wurde deutlich, dass die Sitzordnung einerseits durch die Schülerinnen und Schüler bestimmt wurde, andererseits durch die Lehrerinnen. Letzteres ist beispielsweise der Fall bei Patrick und Lea, beides Integrationskinder in der Klasse (vgl. Kapitel 5.). Sieht man sich den Sitzplan genauer an, so wird deutlich, dass bis auf zwei Tische, alle anderen in irgendeiner Form gemischt geschlechtlich zusammengesetzt sind.

4.3.2 Der Turnsaal

Neben dem Klassenzimmer war auch der Turnsaal Beobachtungsraum dieser Untersuchung. Den Schülerinnen und Schülern stehen zwei Umkleideräume zur Verfügung, die kategorisiert nach Geschlecht entsprechend genutzt werden. Die Konstruktion des Turnsaal scheint für Forschungszweck nicht so sehr von Interesse zu sein, jedoch ist es für eine bessere Orientierung.

4.4 Der Ethnographische Forschungsprozess

Das zentrale methodische Vorgehen im Forschungsprojekt stellt die ethnographische Beobachtungen in der Klasse 3 B dar. Diese Vorgehensweise erscheint mir aus mehreren Gründen sinnvoll. In der jeweiligen Klassenkultur kann man das tägliche Miteinander der Schülerinnen und Schüler betrachten. Die Interaktionen und Handlungen, die in diesem Setting ihren Platz finden, haben eine gewisse Relevanz für TeilnehmerInnen. Dadurch erhoffe ich mir einen Einblick in die Bedeutung der TeilnehmerInnen.

Den Hauptanteil an Material dieser Arbeit bilden die ethnographischen Protokolle. Diese sind, wie bereits deutlich wurde, auf der Basis teilnehmender Beobachtungen an Unterrichtsstunden, Sport und Bewegungsstunden sowie in den Pausen im Klassenzimmer entstanden. Die Beobachtungen fanden durch eine Untersuchungsperson statt, wurden jedoch durch eine Videokamera ergänzt. Dieses Verfahren soll das ethnographische Material komplettieren und ergänzen. Außerdem wurden kurze Interviews durchgeführt, die sich auf bestimmte Interaktionen während des Unterrichts rückbezogen haben. Diese

wurden teils mit Videokamera festgehalten, teils in den Beobachtungsprotokollen vermerkt. Besonders in den Pausen war es nicht immer leicht Beobachtungen durchzuführen, weil sich die Kinder oft an drei verschiedenen Orten aufgehalten haben – im Klassenzimmer, auf dem Gang, sowie im Pausenhof. Im Laufe des Forschungsprozesses habe ich daher immer versucht den Fokus auf bestimmte Aspekte zu richten, die mir die Beobachtungen erleichtern. Beispielsweise habe ich die Fragestellung nach den Interaktionen und Spielgruppen am Gang gerichtet, die mir genauere Beobachtungsmöglichkeiten bieten.

Im Folgenden wird zunächst erörtert, wie der Zugang zum Forschungsgegenstand gewählt wurde, welche Bedeutung der Forschungsgegenstand für den ethnographischen Forschungsprozess hat und welche Forschungsstrategien verwendet wurden – Teilnehmende Beobachtung, Interpretation und Beschreibung, sowie die Selektion und Fokussierung.

4.4.1 Möglichkeiten und Grenzen von Ethnographie

Grundsätzlich widmen sich ethnographische Studien ausgewählten lokalen Personengruppierungen bzw. kulturellen Segmenten, in denen die Feldforschung betrieben wird. Den zentralen Forschungsgegenstand bildet dabei die Bedeutung der Teilnehmenden im jeweiligen Setting. Das Ziel und die besondere Herausforderung einer jeden ethnographischen Studie ist demnach das Aufspüren und Verfolgen der Bedeutung der TeilnehmerInnen (Güting, 2003, S.52). In diesem Fall geht es darum herauszufinden, in welchen Momenten und Interaktionen die Teilnehmerinnen ihrem Geschlecht Bedeutung zuweisen.

Man muss sich jedoch als ForscherIn vor Augen führen, dass das Bemühen um die Bedeutung der TeilnehmerInnen grundsätzlich ein interpretativer und deutender Vorgang ist(ebenda). Konkret meint das, dass man sich im Klaren darüber sein muss, dass ethnographische Untersuchungen keine experimentelle Wissenschaft darstellt, sondern viel eher interpretierend ist und nach bestimmten Bedeutungen suchend, wie Geertz meint.

Dazu gibt es ein bekanntes Beispiel, das sich mit der Bedeutung des Zwinkerns beschäftigt. Mechanisch gesehen stellt Zwinkern, lediglich das Zucken des Auges dar. Versucht man den Zugang über eine andere Perspektive zu wählen, so ist Zwinkern jedoch mehr, nämlich die Übermittlung einer geheimen Botschaft von einer Person an eine andere (vgl. Geertz, 1993, S.10ff). Genau jenes Beispiel legt meiner Meinung nach auch die Schwierigkeit bzw. das Problem der ethnografischen Forschung offen. Die volle bzw. „wirkliche“ Bedeutung einer Interaktion erschließt sich vor allem durch eine Annäherung, die in der Interpretation geschieht. Emerson /Fretz / Shaw (1995) nennen grundsätzlich zwei Problembereiche zum einen die Gefahr dem Material übergeordnete Bedeutung zuzuweisen, zum anderen die Nichtberücksichtigung der Bedeutungsänderung der TeilnehmerInnen in verschiedenen spezifischen interaktionellen Situationen. Aus diesem Grund habe ich versucht, diese Problembereich in meiner Forschungsarbeit zu berücksichtigen, wenn es auch besonders schwer erscheint, aufgrund kultureller Verwobenheit eine „neutrale“ Position einzunehmen. In einem gewissen Maße scheint das aber unvermeidbar, weil man durch verschiedene Vorprägungen, etwa durch institutionelle Bindungen, biographische Verortungen beeinflusst wird. Jedoch kann man sich damit behelfen, dass man diesen Aspekt im Forschungsprozess reflexiv bearbeitet und den LeserInnen transparent macht (Güting, 2004, S.53). Aus diesem Grund habe ich in meinen Beobachtungen versucht, Interaktion aufzuzeichnen, auch die jeweilige Mimik und Gestik der InteraktionsteilnehmerInnen zu berücksichtigen und auf Basis der Reaktion der InteraktionsteilnehmerInnen die Situation zu interpretieren.

Der ethnographische Forschungsprozess stellt im Rahmen qualitativer Untersuchungen einen Ansatz mit viel Zuspruch dar. Man darf jedoch nicht davon ausgehen, dass das alle so sehen, die Ethnographie hat durchaus ihre Kritiker gefunden, wie etwa Klaus Amann und Stefan Hirschauer (Faulstich – Wieland, 2009, S.29). Sie werfen der Ethnographie, „hoffnungslose Empirie“, Vorwissenschaftlichkeit und aus Sicht der postmodernen epistemologischen Kritik selbstverständlich nichts als literarisch vor (Amann &Hirschauer, 1997, S.7). Jedoch geht es ihnen eher darum, ein Programm zu entwickeln, das eine „Befremdung der eigenen Kultur“ möglich macht. Die Kritik mag aber vielleicht auch daran liegen, dass die Ethnographie keineswegs eine einfache Methode darstellt (Faulstich – Wieland, 2009, S.30). Vielmehr charakterisiert sie sich durch einen Forschungsstil, der methodenplural angelegt ist, wie Bohnsack in seinen Ausführungen meint. Zum einen stellt

die Beziehung zwischen Forscher und Erforschem eine Fremdheitsrelation dar, das Erforschte ist immer im Kontext der jeweiligen Handlungspraxis zu sehen und zugänglich und zum anderen sind primär die Interaktionen, Milieus und Organisationen Gegenstand der Analyse, nicht Individuen (Bohnsack, 1997, S.3).

Diese Ausführungen sollten einerseits ein Beleg dafür sein, welche Möglichkeiten die Ethnographie für den Forschungskontext dieser Arbeit bietet und andererseits auch Schwierigkeiten und Probleme dieses Forschungsstils aufzeigen. Als Erkenntnis dieser Ausführungen bleibt für mich zu sagen, dass im Zuge dieser Forschungsarbeit vor allem auf reflexive Interpretation und Deutung des ethnographischen Materials geachtet wurde, um weitgehend eine neutrale Position im Forschungskontext einzunehmen. Wenngleich man auch sagen muss, dass das im Bezug zur Geschlechterforschung kein allzuleichtes Unterfangen darstellt, da jedem Mensch von Geburt an eine gewisse Auseinandersetzung mit seinem Geschlecht widerfährt.

4.5 Beobachtungsprotokoll

Die beobachteten Unterrichtseinheiten wurden in Form von ethnografischen Protokollen erstellt. Während des Unterrichts wurden handschriftliche Notizen angefertigt, die später genauer protokolliert und analysiert wurden. In der ersten Forschungsphase wurde die erste Protokollvorlage verwendet. Diese Vorlage stellte sich im Laufe der Feldforschung als nicht ausreichend dar, weil gewisse Hintergrundinformationen und auch theoretische Reflexion zu kurz kamen. Aus diesem Grund wurde eine neue querformatige Vorlage angefertigt, die mehrere Protokollelemente beinhaltet. Das folgende Beobachtungsprotokoll enthält eine Pausensequenz.

Zeit	<u>Protokoll Stefanie Mrazek Datum: 27.5.2009</u>
9:20- 9:40	<u>Situation: Pause</u> (Pausenglocke) Einige Kinder rutschen schon ungeduldig auf ihren Sesseln, andere tratschen schon mit dem Nachbarn. Zwei Mädchen schreiben sich (vermeintlich heimlich) Briefchen und übermitteln sie per Kolleginnen. Plötzlich läutet die Glocke. Eine Burschengruppe (Lendi, Christoph, Tobias) springen von ihren Sesseln und laufen auf den Gang. L: „Nicht so wild, Lendi, Christoph!“Währenddessen packen Bernadette, Laura, Melanie ihre Jause aus, lehnen sich an einen Tisch und beginnen zu tratschen. Die Lehrerin beginnt gleichzeitig Spiel /Sportutensilien aus dem Kasten zu räumen. Als einige SchülerInnen das bemerken, gehen sie zur Lehrerin und wählen ein Spielzeug aus. (Der Gang) Am Gang ist ein sehr reges Treiben zwischen den Schülern zu beobachten. Eine Zweier Gruppe, bestehend aus zwei Burschen (Christoph und Marin) steht in der Mitte des Ganges ca. 5-10m von einander entfernt,sie werfen sich einen Haki –Sack zu, während sie in der anderen Hand jeweils eine Wurstsemmel halten. Marianne und Michelle lehnen an der Wand, kauen an ihrem Jausenbrot und beobachten das Spiel. Marianne flüstert Michelle zu:“ Ich will auch mitspielen.“Diese

	zuckt die Schultern (macht den Eindruck, als wäre es ihr egal). Steffi holt sich eine Springschnur und beginnt neben den Burschen zu springen. Der Lärmpegel steigt. (Das Klassenzimmer – Pauseninteraktionen) Zur gleichen Zeit finden in der Klasse einige Interaktionen parallel statt. (Situation 1 – „Wir bauen einen Turm“) Patrick und Lea sitzen am Boden und lachen. Sie haben eine kleine Schachtel neben sich stehen, in der einzelne Bauteile liegen. Patrick nimmt einen Teil und beginnt. Lea beobachtet ihn. Plötzlich kommt ein anderer Schüler (blickt schelmisch) und fragt:“ Was macht ihr denn da?“Lea:“Na wir bauen gemeinsam einen Turm. Patrick grinst. Der Schüler wendet sich ohne Reaktion ab. (Situation 2 „Affen reizen“) Die Burschengruppe, die zu Beginn am Gang mit dem Haki – Sack gespielt hat, kommt in die Klasse. Im hinteren Teil der Klasse ist eine kleine freie Fläche, wo Patrick und Lea einen Turm bauen. Die Burschen (Lendi, Christoph, Marin) beginnen zu spielen. Marianne beobachtet die Gruppe von der Seite und stellt sich plötzlich zwischen die spielenden Burschen und
--	--

versucht den Ball zu fangen (wie Affenreizen).
Christoph (schaut genervt): „ Na(ein), bitte net!“
Marianne geht. Lendi stellt sich an den Platz an dem
Marianne noch vor einer Minute gestanden ist. Der
Lärm wird größer. Die Lehrerin beobachtet die
spielenden Burschen. L: „ Nicht so wild, Lendi!“ Gerald
kommt zur Gruppe dazu. Die Burschengruppe spricht
protestierend durcheinander. Es ist ein „Nein, wir sind
zu viele zu vernehmen.“ Gerald bleibt trotzdem, die
Gruppe spielt weiter. Es wird zunehmend schneller und
die Lautstärke steigt. L: „ Nicht so wild.“

(Gang 2)

Während die Burschen nach drinnen gewandert sind,
beginnen die Mädchen am Gang zu spielen.

Sie haben Tücher in der Hand und spielen damit. Zwei
Mädchen lehnen an der Wand und plaudern.

Keines der Mädchen hat ein Jausenbrot in der Hand. Die
Glocke läutet.

Da während der Pause beobachtet werden konnte, dass
die Burschen vor allem zu Beginn vermehrt mit den

	Spielgeräten gespielt haben und auch zunehmend den Raum eingenommen haben, habe ich versucht darauf eine Fragestellung abzuleiten. Außerdem war auffällig, dass die Mädchen erst dann gespielt haben, als ihr Kakao und ihr Jausenbrot gegessen war. B (Beobachterin): Hallo Laura, kannst du mir kurz weiterhelfen? L: (schaut skeptisch): Ja B: Sag mal, was spielt ihr denn in der Pause immer so? L: (überlegt): Naja, oft mit der Springschnur. B: Warum habt ihr denn heute erst so spät zu spielen begonnen? L: Zuerst ess ich immer meine Jause, vorher solln ma nicht spielen, sagt die Frau Lehrer. B: Danke, für deine Hilfe.
--	--

Abbildung 6 Vergleich der ethnographischen Protokolle - Exemplarische Ausschnitte aus Pauseninteraktionen vom 27.5.2009

Ort , Zeit	Beobachtung am 10.6.2009 Pause /3	Kontextinfo	Theoretische Reflexion
9:19	Die Schülerinnen und Schüler sitzen schon sehr unruhig an ihren Plätzen. Einige von ihnen plaudern miteinander, andere packen schon ihre Jausenbrote / Semmel aus der Schultasche		
9:20	(Pausenglocke) Die Schülerinnen und Schüler springen von ihren Plätzen und verstreuen sich in kleine Gruppen. Marco und Tobias stehen zusammen und kauen an ihrer Semmel. Eine Minute später kommen noch Steffi und Gerald dazu. (Mädchenrunden) An Julias und Melanies Tisch versammeln sich einige Mädchen der Klasse. Melanie hat Kirschen		

mitgebracht und verteilt sie an ihre Freundinnen (grundsätzlich sind es immer die selben Mädchen die zusammenstehen – Julia,Michelle, Melanie, Laura, Bernadette, Janine – manchmal Lea und Steffi)

(Allergisch auf Burschen)

Michelle wirft einen (gemeinen) Blick zu Gerald und der Burschenrunde. Christoph und Gerald stehen zusammen.

Gerald:Michelle is allergisch gegen Buben. Christoph nickt und lächelt. Zwei weitere Burschen gesellen sich zu der Runde hinzu. Sie sprechen über Michelle (leider nicht genau gehört) und werfen hin und wieder einen Blick zur Mädchenrunde.

(Spielen wir?)

Die Burschengruppe löst sich langsam auf. Gerald geht mit Christoph in den hinteren Teil der Klasse, in der eine Spielecke eingerichtet ist. Gerald zeigt auf ein Spiel (Konstruktionsspiel) und sagt: Hey Christoph, spü ma (spielen wir)? Ch: Ja. Sie setzen

Da ich zu spät zu dieser Szene gekommen bin, musste ich mich später bei der Lehrperson über die genaue Ursache des Streites informieren. Lea und Janine sind Integrationskinder in der Klasse. Lea hat

sich beide hin und beginnen zu bauen. Marianne kommt zur Spielrunde dazu. Sie setzt sich hin und beginnt auch zu bauen. Keine besondere Mimik oder Gestik erkennbar. (Streit) Plötzlich wird es in der Klasse lauter. Steffi und Lea haben einen Streit. S: Du bist ein Schwein, das tut man net jemanden auf die Knie zu zwingen. Lea sagt nichts und verdreht die Augen. Die Lehrperson kommt dazu und will den Streit schlichten. Als die Lehrerin wieder geht sagt Steffi in Richtung Janine: Janine i wollt dir nur helfen.	Janine vor der Klasse aufgefordert auf die Knie zu sinken und wie ein Hund zu bellen. Steffi hat das gesehen (wiederholt die Klasse, ist sozial sehr engagiert) und später Lea zur Rede gestellt. Danach haben sich Lea und Janine wieder verbündet während Steffi ins Abseits gedrängt wurde.	
---	---	--

Abbildung 7 Vergleich der ethnographischen Protokolle - Exemplarische Ausschnitte aus der Pauseninteraktion vom 10.6.2009

5. Forschungspraxis

Das folgende Kapitel setzt sich mit der Analyse der Beobachtungssequenzen der Volksschule Zwentendorf auseinander. In einem ersten Schritt wurden mittels Beobachtungsprotokollen und Videoanalysen Untersuchungskategorien erstellt, die in einem nächsten Schritt analysiert wurden. Konkret ist versucht worden Akte und Handlungen mit ähnlichen Merkmalen einander zuzuordnen und in Kategorien zusammenzufassen. Die Interaktionssequenzen wurden mit einem Code versehen, damit eine bessere Nachvollziehbarkeit für die Leserinnen und Leser gewährleistet ist. Dabei wurde für den Klassenunterricht die Abkürzung BpK, für den Sportunterricht BpS und für die Pausen BpP mit dem jeweiligen Datum und dem Titel der Interaktion gewählt. Damit hat man die Möglichkeit die jeweiligen Akte im Anhang genauer durchzulesen und zu studieren. Diese Kategorisierung bildet den Ausgangspunkt der nachfolgenden Analyse. Diese liegt elektronisch bei der Verfasserin auf und kann bei Bedarf und Nachfrage ausgehändigt werden.

5.1 Interaktionen in der Klasse 3a

Für die Analyse der Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft werden zum einen einzelne Beobachtungsprotokolle herangezogen und zum anderen eventuelle Unklarheiten mithilfe der Videoaufnahmen genauer betrachtet. In diesem Zusammenhang stehen vor allem jene Interaktionen im Mittelpunkt, die Moment der Geschlechtskonstruktion aufwarten. Daraus gilt es, Erkenntnisse über die speziellen Äußerungen dieser Momente im Unterricht zu gewinnen, sowie die Bedeutung der Interaktionen von Peers und Lehrkräften auf diesen Prozess zu analysieren. Bei der Analyse der Interaktionen wird vor allem exemplarisch auf die geschlechtsübergreifenden Interaktionen eingegangen sowie diejenigen zwischen der Lehrperson und den Peers.

Mit Jungen und Mädchen ist die Klasse 3a im Schuljahr 2008/2009 deutlich ausgewogen zusammen gesetzt. Als Besonderheit kommt noch hinzu, dass es mit Janine, Julian, Lea und Patrick vier Integrationskinder in der Klasse gibt. In der Untersuchung der

Geschlechtskonstruktion wurde in diesem Zusammenhang keine Modifikation vorgenommen. In der Analyse schien es jedoch sinnvoll diesen Aspekt zu berücksichtigen, da angenommen werden kann, dass es Einfluss auf das Interaktionsverhalten der Kinder hat.

5.2 Peers und die Interaktionen in der Klasse 3a

Zu Beginn der Analyse ist der Fokus vor allem auf grundlegende Beobachtung, die im Zusammenhang mit der Geschlechtskonstruktion in der Schule stehen, gerichtet. Es soll ein wesentlicher Blick auf die InteraktionsteilnehmerInnen und Ihre Spielräume geworfen werden. Als Interaktion werden all jene Aktivitäten angesehen, in der InteraktionsteilnehmerInnen bewusst, oder unbewusst in Kontakt miteinander treten, sei es nun verbal oder auch nonverbal. Anfangs kann man festhalten, dass es im Zeitraum der Beobachtung im Wesentlichen zwei Jungen und ein Mädchen gibt, die kaum in das Interaktionsgeschehen miteinbezogen werden. Julian, ein Integrationskind, hat wenig Kontakte, jedoch fällt er sehr stark auf, weil er häufig in negative Interaktionen in der Klasse involviert ist.

Die Kinder müssen in der Klasse „grantige Smilies“ verteilen. L: „Vielleicht gibt es etwas das dich an einem anderen Kind stört.“ Ich möchte gerne, dass du es höflich sagst, nicht schimpfst, das probierst du gleich. Bernadette: „Der Julian ärgert mich, er hat am Freitag gesagt er bringt mich um.“ Lehrkraft sieht Julian streng an.

Lendi: „Der Julian singt während der Stunde.“

Patrick: „Der Julian hat meine Sachen gestohlen.“

Michelle: „Der Julian, weil er bei mir sitzt. L: „Neben dir.“ „Warum?“

Michelle: „Weil er mich anburrt.“

Tobias: „Der Julian singt immer, so kann ich nicht arbeiten.“

Ein anderer Junge, der zwar aktiv Interaktionen betreibt, jedoch selbst als Ziel von Interaktionen vor allem von jenen der Buben ausgeschlossen bleibt, ist Patrick, ebenfalls ein Integrationskind. Beatrix ist zwar selbst in Interaktionen involviert, aber eher passiv

und mit den Mitschülerinnen. Michelle stellt einen sehr interessanten Fall dar, da sie aktiv Interaktionen, sowohl zu Mädchen als auch zu den Jungen setzt, jedoch auch häufig in negative Interaktionen verwickelt ist – und das vorwiegend gegenüber ihren Mitschülern. Eine Mädchengruppe bestehend aus Bernadette, Laura, Melanie, Julia und wechselnden Schülerinnen, wie Michelle, Beatrix, Steffi interagieren vorwiegend innerhalb dieser Gruppe. Demgegenüber steht eine Bubengruppe mit Lendi, Christoph, Marin, Tobias, die während den Pausen nur innerhalb der Gruppe interagieren. In den Unterrichtsstunden interagieren vor allem Lendi und Christoph in Form von Geheiminteraktionen wie Briefverkehr oder Flüstern mit Bernadette. Während der Pause sind sowohl Bernadette, als auch Christoph und Lendi ausschließlich in ihren Gruppen. Während diese Schülerinnengruppen immer versuchen in den Pausen unter sich zu bleiben, fällt bei einer Schülerin sehr stark auf, dass sie sich gerne aktiv in den Interaktionen der Jungen beteiligen würde. Marianne beobachtet in jeder Pause die Spiele der Jungengruppe um Lendi, Christoph, Marin & Co – einmal versucht sie während eines Pausenspiels aktiv an der Interaktion teilzuhaben. Dieser Vorstoß endet damit, dass Christoph einerseits verbal zu verstehen gibt, dass Mariannes Teilhabe nicht erwünscht ist, andererseits auch an seiner Mimik zu erkennen ist, dass er mit seiner Gruppe lieber unter sich bleiben möchte.

5 von den 8 Jungen und sechs von den elf Mädchen sind aktiv an negativen Interaktionen beteiligt. Darunter sind vor allem Hänseleien, Streitigkeiten oder negative Aussagen gegen Klassenkollegen Innen zu verstehen – Aussagen, die bewusst eine negative Konnotation gegen das Geschlecht beinhalten, machen jedoch eher einen geringen Teil der Interaktionen aus. Wenn gleich man auch durchaus sagen kann, dass ein großer Prozentsatz der negativen Interaktion über die Geschlechtsgrenze hinweg genau durch den Fakt der Geschlechterdifferenzierung zustande kommt. In diesem Fall gibt es jedoch mit Michelle ein Beispiel – grundsätzlich hat Michelle sowohl mit ihren weiblich als auch mit ihren männlichen Klassenkollegen negative Interaktionen. Wenn sie jedoch mit Jungen in der Klasse interagiert sind es ausschließlich Interaktionen mit negativer Konnotation. Exemplarisch haben jene angesprochenen negativen Interaktionen zwischen den Geschlechtern in etwa folgende Struktur:

Christoph, Gerald, Lendi und Tobias stehen in einer Gruppe zusammen. Michelle steht ein paar Schritte entfernt von dieser Gruppe und wirft ab und zu einen etwas bösen Blick in Richtung der Jungen. Gerald bemerkt, dass die Jungen von Michelle beobachtet werden.

Gerald: „Die Michelle is allergisch gegen Buben!“ Christoph nickt (zustimmend) und lächelt. Michelles Miene verfinstert sich, sie antwortet jedoch nicht. Die Buben flüstern und schauen ab und zu in Michelles Richtung.

Über die Geschlechtsgrenzen hinweg sind einige Konflikte auszumachen. Häufig handelt es sich dabei um Gruppenzuteilungen mit denen die einzelnen InteraktionspartnerInnen nicht einverstanden sind – etwa wenn Tobias eine finstere Miene macht, wenn er dazu aufgefordert wird, mit Michelle ein Team zu bilden. Konflikte, die nur zwischen den Geschlechtern ablaufen sind im Klassenalltag, vor allem auch zwischen den einzelnen Gruppen, ständig präsent.

Ein Großteil der Interaktionen über die Geschlechtergrenzen hinweg betrifft Handlungen, die in Form von Geheiminteraktionen wie „Briefchenschreiben“ oder Flüstern während den Unterrichtsstunden ablaufen. Zu ähnlichen Beobachtungsergebnissen ist auch Faulstich – Wieland gekommen, die dazu ergänzend noch verweist, dass sich viele dieser Interaktionen auf einem unklaren Feld zwischen kindlichem Spiel und beginnendem Flirt bewegen (vgl. Faulstich – Wieland, 2009, S.122f). Ein weiterer Handlungskomplex, in dem über die Geschlechtergrenzen hinweg interagiert wird, sind Team und Gruppenarbeiten. Im Fall von Tobias und Michelle ist die Zusammenarbeit von beiden sehr negativ wahrgenommen worden, Marco und Steffi wiederum haben positiv miteinander interagiert.

Hier muss aber noch ein wichtiger Aspekt bedacht und erwähnt werden, nämlich dass sich das erste Team um Michelle und Marco nicht freiwillig zusammengefunden hat, sondern von der Lehrerin zugeteilt wurde, Steffi und Marco jedoch freiwillig zusammenarbeiten. Aktivitäten wie Pausenspiele oder andere Formen des spielerischen Interagierens zwischen den Geschlechtern können nur selten beobachtet werden. In diesem Zusammenhang wäre vor allem Patrick zu erwähnen, der sowohl mit Lea in der Pause einen Turm baut, als auch mit Michelle, Steffi, Janine im Pausenhof Fangen spielt. Ansonsten sind solche Formen der Interaktion eher selten zu beobachten. Ein wesentlicher Erkenntnispunkt dieser Beobachtungen stellt eine besondere Form der Interaktion dar, die über die Geschlechtergrenzen hinweg zu beobachten sind. Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen ist sehr auffällig, dass sie sich sehr häufig gegenseitig beobachten und diese

Beobachtungen oft zum Gesprächsthema zwischen den Geschlechtern wird. Genau solchen verschleierte Interaktionen kommt meiner Meinung nach besondere Bedeutung zu, weil dabei „Geschlecht“ beobachtet, reflektiert und später auch reproduziert wird. Diese Interaktionen können einen Einblick in die Struktur der Geschlechtskonstruktion geben und eben jene Handlungen, die innerhalb sozialer Settings als vollkommen „normal“ gelten und auch so hingenommen werden, aufdecken.

5.3 Momente der Geschlechtskonstruktion im Klassenunterricht

Hat sich die vorhergehende Analyse mit den grundlegenden Aspekten und Mustern der Peer – Interaktion in der 3a beschäftigt, geht es in einem nächsten Schritt darum, diese Interaktionen zu konkretisieren.

Die vorausgehende Frage, die diesem Punkt zugrunde liegt, ist die Frage nach konkreten Momenten der Geschlechtskonstruktion, die sich sowohl sichtbar als auch „unsichtbar“ im Unterricht äußern. Als sichtbar werden all jene Momente verstanden, die das Geschlecht in der Kommunikation oder Interaktion zum Thema machen und als „Hauptbühnen“ Aktivität auszuweisen sind – d. h. dass sie für die Ethnographin im unmittelbaren Unterrichtsgeschehen sichtbar werden. Als unsichtbare Interaktionen der Geschlechtskonstruktion werden jene Handlungen verstanden, die auf den ersten Blick nicht klar als geschlechtskonstruierende Momente erscheinen, im sozialen und institutionellen Rahmen aber ihre Bedeutung bekommen und im ethnographischen Forschungsprozess wichtig sind. In diesem Zusammenhang wurde bewusst versucht die Momente, die eine bedeutende Rolle in der Geschlechtskonstruktion in der Klasse spielen, von jenen des „doing student“ zu unterscheiden. Dadurch erwarte ich mir präzisere Aussagen, sowohl über die Beschaffenheit als auch über die Themen dieser Handlungen.

5.3.1 „Ignorier ihn einfach!“

Ein erster Moment, der in einigen Beobachtungen auszumachen ist, ist eine Szene die sich mit dem Ignorieren des anderen GeschlechtspartnersIn auseinandersetzt. Konkret ist damit die Aufforderung der Lehrperson, nicht auf die Äußerungen eines Kindes zu reagieren

gemeint. Auffällig dabei ist die Tatsache, dass es sich immer um weibliche Interaktionspartnerinnen handelt, die angehalten wurden, bestimmte negative Aussagen zu ignorieren.

Die Klasse arbeitet an einer Rechenblume. Die Lehrerin wendet sich an Steffi. L: „Bei der Blume hast du aber geschummelt.“ Steffi schüttelt den Kopf. S: „Na Frau Lehrer.“ Steffis Sitznachbar Marco beginnt zu grinsen und lacht über sie. Steffi (trotzig): „Da Marco lacht mi aus Fr.Lehrerin!“ L: „Ignorier ihn einfach Steffi!“

In einem anderen Zusammenhang kommt es während einer Stunde zu einer ähnlichen Situation.

Julian wird immer unruhiger. Er rutscht auf seinem Sessel auf und ab, schaut in die Luft und dreht sich immer wieder zu einer Schülerin, die hinter ihm sitzt (Michelle). Plötzlich springt Michelle auf und läuft zur Lehrperson. M (zornig): „Der Julian haut mich!“ Die Lehrerin geht zu Julian. Plötzlich wird sie abgelenkt. Am Gang stehen Hausschuhe. L. „Wem gehören die?“ Daraufhin meldet sich Julian. L: „Komm ziehs an und setz di!“

Hier wird zwar das Kind nicht explizit aufgefordert, die Sache zu ignorieren, jedoch ist im Verhalten der Lehrperson eine ähnliche Botschaft für die Peers enthalten als im Beispiel 1. Die Schülerinnen werden dazu angehalten negatives Verhalten von Jungen in Interaktionen zu ignorieren – die unbewusste Konnotation, die dadurch für die Schülerinnen mitschwingt, ist, dass Mädchen nachgiebiger und braver sind und die Burschen oft wilder und unkontrollierter. Im Sinne Goffmans findet sich hier eine typische Situation, die zur Reproduktion und zum Aufbau von Geschlechterdifferenzen (vgl. Goffman, 2001).

5.3.2 Geheime Interaktionen

Als weiteren Moment kann man die im Unterricht heimlich ablaufenden Interaktionen zwischen den Peers nennen. Wie bereits erwähnt handelt es sich dabei vor allem um

Aktivitäten, die nicht unbedingt mit dem unmittelbaren Unterrichtsgeschehen in Verbindung stehen – um nur einige Beispiele anzuführen, wie Flüstern, Briefe schreiben, Blicke zuwerfen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen Sätze umformen und diese an die Tafel schreiben (wenn sie dran genommen werden). Michelle und Bernadette, die sonst nicht beieinandersitzen, drehen sich ständig zu Christoph um, der mit dem Rücken zu den beiden Mädchen sitzt. Sie tauschen auch Zettelchen aus. Christoph muss immer wieder seine Sitzposition ändern, um mit den Mädchen flüstern zu können. Bernadette und Christoph flüstern sich zu und grinsen. Lendi, Christophs Sitznachbar beobachtet sie interessiert. Plötzlich bemerkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit ihrer SchülerInnen. L: „Ich weiß nicht, ob wir alles machen. Der Christoph passt jetzt schon net auf!“ Als sich die Lehrerin kurze Zeit später wieder abwendet, lässt sich Bernadette von Christoph die Hand anmalen – beide grinsen (BPK 10609, Situation Flirt).

Diese Szenen sind ganz deutlich als Neben Bühnen – Aktivitäten anzusehen. Aufgrund ihrer Heimlichkeit enthalten sie eine gewisse Spannung und können meiner Meinung nach als Momente zwischen Spiel und Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit angesehen werden. Der bedeutende Akt, der die Interaktion erst so richtig spannenden macht, liegt auch in der Tatsache, dass Christoph und Bernadette genau diese Hinterbühne nutzen, um in Kontakt miteinander zu treten. In den Pausen sind beide in ihren gleichgeschlechtlichen Gruppen unterwegs und kommunizieren weder verbal noch nonverbal miteinander. Auch Hinterbühnenaktivitäten innerhalb der Geschlechtergrenzen können geschlechtskonstruierende Bedeutung bekommen und vor allem Geschlechterdifferenzen reproduzieren. Die nächste Beobachtung thematisiert das.

Die Schülerinnen und Schüler sollen jeweils einen Satz eines Textes umformen, sodass er auf den Vater bezogen ist. Die Satzglieder sollen mit Farben entsprechend gekennzeichnet werden. Marianne und ihre Sitznachbarin Judith flüstern miteinander. Marianne zeigt Judith ihre Stifte (sie scheint stolz auf sie zu sein). Judith zeigt auf einen Stift, Marianne schüttelt den Kopf. Die Lehrkraft schaut plötzlich in Richtung der beiden Mädchen (sie sieht Judith auf die Stifte zeigen). L (ermahnend): „Die Farben sind jetzt halb so wichtig,

auch wenns besonders schön sind meine Damen!“ Judith und Marianne schauen sich unsicher an.

In dieser Beobachtung kommt der Aussage der Lehrkraft besondere Bedeutung zu. Mit der expliziten Erwähnung des Geschlechts – „meine Dame“ und den Verweis auf die besonders schönen Stifte sind Konstruktionscodes auszumachen. Besonders der Zusammenhang, Geschlecht und „schöne Stifte“ scheinen in diesem Zusammenhang bedeutend für den Konstruktionsprozess. Durch diese Betonung seitens der Lehrkraft, schwingt wieder eine leichte Stereotypisierung durch – Mädchen beziehen sich sozusagen mehr auf ästhetische Aspekte und achten auf die „schönen Dinge“.

Das lässt mich auch schon zu einem weiteren Moment der Geschlechtskonstruktion im Unterricht kommen, nämlich jener, der sich in Kommunikationsakten zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson abzeichnet. Diese Aktivitäten sind im Unterricht vor allem als Hauptbühnen - Aktivitäten präsent, da sie im unmittelbaren Unterrichtsgeschehen stattfinden. Besonders auffallend war bei der Analyse dieses Momentes der unterschiedliche Umgang der Lehrperson mit Lob und Tadel und Ermahnungen nach auffälligem Verhalten.

Die Schülerinnen und Schüler sollen Rechenaufgaben an der Tafel lösen. L: „ So, was können wir jetzt noch ausrechnen?“ Marco will hinausschreien. L (an Marco adressiert): „Hab ich dich gefragt?“Daraufhin wendet sie sich an Michelle. L: „Weißt du die Rechnung?“ Michelle schüttelt den Kopf (verzieht das Gesicht). L: „Na denk nach. Sie schafft es die Rechnung an der Tafel zu rechnen, jedoch hat sich ein Fehler eingeschlichen. L:“ Schau, nicht immer die gleiche Zahl nehmen, sondern denken.“(BpK 100609, Situation Rausschreien)

Die Schülerinnen und Schüler rechnen eine weitere Rechnung an der Tafel. Steffi ist an der Reihe. Sie rechnet sehr schnell. Lehrerin:“ Nicht so schnell Steffi, dasselbe wie bei da Michelle.“Lassts euch Zeit zum Denken!“(Bpk 100609, Situation – Nicht so schnell)

In derselben Stunde kommt es auch zu ähnlichen Kommunikationssituationen mit den Buben der Klasse. Die Bedeutung bzw. die Codes, die diese Szene enthalten differieren zu jenen der Mädchen.

Die Lehrerin nimmt Michelle für eine Rechnung dran. Michelle wirkt überrascht. L: „Michelle weiß leider nicht, wo wir sind.“ Daraufhin nimmt sie sofort Gerald dran. Seine Antwort ist richtig. L: „Der Gerald hat zwar nicht nachgedacht, aber er hat trotzdem die richtige Antwort.“ (BpK 100609, Situation – Rechenübung)

Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Sitzkreis und sollen von ihren Ferienerlebnissen berichten. Marin: „Am Freitag ham a Match ghabt in Atzenbrugg, da ham a wieder 4:3 gewonnen. L: „Hast du ein Tor geschossen?“ Marin: „Ja, drei!“ L: „Toll und das sagst du gar nicht?“ Marin: „Und am Sonntag hab ich für den Sachunterrichtstest gelernt! Bernadette: „Ich war bei der Feier einer Freundin, Bikinikaufen und ich hab auf einem Fest getanzt.“ Lehrkraft nickt nur. Steffi: „Am Freitag hab ich für den Sachunterrichtstest geübt, den kann ich jetzt schon auswendig, dann war ich bei der Oma.“ Lehrkraft nickt freundlich. Christoph: „Ich war in der Ministunde. Da war eine alte Frau und hat gesagt, dass wir net so laut sein dürfn. Und am Samstag war ich auf einer Hochzeit und am Sonntag hab ich für den Sachunterrichtstest geübt! L (nickt anerkennend als er über das Üben berichtet). „Sehr brav!“

In diesem Fall erkennt man sehr deutlich, dass die positiven Leistungen der Jungen hervorgehoben werden, während im Fall von Steffi keine lobenden Worte verwendet werden. Außerdem wird durch das Nachfragen der Lehrperson die ganze Situation noch zusätzlich verstärkt – so wird Marin bewusst aufgefordert von seinen Toren und seiner Leistung beim Fußball zu erzählen. Durch den Satz „und das hast du gar nicht erzählt“, kann man annehmen, dass das auch als Code zu verstehen ist – tolle sportliche Leistungen werden belohnt und gleichzeitig erfährt man Anerkennung vom sozialen Umfeld. Diese Szene geht aber von ihrer Bedeutung her noch tiefer, da die Interaktionsteilnehmer angehalten werden ihre besonderen Leistungen mitzuteilen, da sie dadurch erst zu ihrem Lob kommen. Ein weiterer Aspekt, den ich aus dieser Sequenz herausgreifen will, ist das Lob für die Vorbereitung zum Sachunterrichtstest. Während die Lehrperson bei Steffi

weder verbal noch nonverbal irgendeine Form des Lobes erkennen lässt, werden sowohl Marin als auch Christoph positiv verbal verstärkt. Meiner Einschätzung nach werden in solchen Unterrichtsszenen bedeutende Codes an die Interaktionsteilnehmer weitergegeben, die immer wieder im Schulalltag reproduziert werden und unhinterfragt bleiben. Durch die Fokussierung auf diesen Aspekt wird deutlich, dass die Mädchen durchaus gelobt werden, jedoch schwingt sehr oft der negative Beigeschmack mit, dass die Mädchen sowieso „brav“ und „fleißig“ sind, daher keine Stärkung benötigen. Dadurch wird sehr häufig auch der Geltungsdrang bzw. Aufmerksamkeitsdrang der Schülerinnen und Schüler bestimmt.

5.3.3 :“Marco du glaubst dauernd du bist dran, du warst aber schon oft dran!“

Ein Moment, das in den Beobachtungen auffällig geworden ist, ist das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Beachtung und Aufmerksamkeit der Lehrperson.

Dieser Moment darf im Geschlechtskonstruktionsprozess nicht außer Acht gelassen werden, da einige interessante Akte in der Beobachtung aufgetreten sind. In den beobachteten Sequenzen kommt es kaum zu Situationen, in denen Mädchen in der Unterrichtsinteraktion herausschreien, um sich dadurch bewusst Aufmerksamkeit zu erhaschen. Michelle kann in diesem Fall als Ausnahme gesehen werden, da sie in einigen Interaktionen die Aufmerksamkeit der Lehrperson sucht. Während hingegen einige Jungen in der Klasse immer wieder versuchen durch gewisse Aktivitäten wie Unaufmerksamkeit, Lärm oder eben Herausschreien, das Gehör der Lehrkraft zu bekommen.

Die Klasse nimmt gerade eine Rechenaufgabe durch. Dabei sollen sie schätzen, ob eine Kuh schwerer als eine Tonne ist. Marco will wieder rausschreien. L:“ Marco du glaubst dauernd du bist dran, du warst aber schon oft dran (BpK 10.6.2009, Situation – Schätzen).“

Gerald zeigt während der Stunde ständig auf, um der Lehrperson irgendwelche Fragen zu stellen. Meist haben sie nichts mit dem direkten Unterrichtsgeschehen zu tun, sondern mit irgendwelchen Fragen, die Gerald gerade beschäftigen. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Zwischenzeit eine Geschichte schreiben. Gerald ist als Erster fertig und geht zum Lehrerinnentisch. Die Lehrerin(wirkt genervt) schaut sich kurz das Heft an. L:“ Geh

Gerald, wie schaut denn das aus, ist nicht ordentlich (BpK 27.5.2009, Situation – Aufmerksamkeit).

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Team Rechnungen rechnen. Die Lehrerin will die zweite Aufgabe vergleichen. L: „Die Laura darf an der Tafel weitermachen. Tobias, der bei der ersten Rechnung auch schon drankommen wollte, schreit heraus. T: „ Wir sind aber auch schon fertig!“ L: „ Ja, ich weiß, aber du musst dich mit der Michelle besser absprechen, dass sie nicht immer hinten nach is!“ Tobias wirft Michelle einen bösen Blick zu (BpK 27.5.2009, Situation – „Wir sind auch fertig“)

Grundsätzlich sind diese drei beschriebenen Situationen im Schulalltag vollkommen normal. Man kann sie beinahe jeden Tag finden. Es scheint deshalb auch nicht weiter verwunderlich, dass die Schülerinnen und Schüler nichts Besonderes an diesem Verhalten finden. Angesprochen auf die Interaktion von Gerald oder Marco meint eine Schülerin: „Naja, das tun die Burschen halt oft.“ Genau dieses Hinnehmen von vermeintlichen „geschlechterspezifischen“ Verhaltensweisen aufseiten der InteraktionsteilnehmerInnen, codiert und baut Geschlecht und Geschlechtsdifferenzen in der Schule auf.

5.3.4 Doing student – „Es is immer nur ärger am Freitag, wenn du mit dem Bus fährst!“

In diesem Zusammenhang muss aber auch gesagt werden, dass es in gewissen Momenten eher zum doing student kommt, als das aufgrund des Geschlechts in einer gewissen Art und Weise seitens der Lehrperson interagiert wird. Am Beispiel von Julian, Michelle oder auch Marco wird das in den Beobachtungen sehr deutlich. Julian ist beinahe in jeden Konflikt involviert – dabei wird nicht so sehr das Geschlecht in das Zentrum gerückt als vielmehr Julian als Person und Schüler der Klasse.

Die Lehrerin betritt die Klasse und bemerkt, dass drei Schüler wild gestikulieren und streiten. Julian und Marco haben Patricks Jacke weggenommen, als sie gemeinsam auf den Bus gewartet haben. Die Lehrerin stellt die Jungen zur Rede. Die Diskussion um die Jacke endet schließlich so: Julian: „Der Marco is auf die Jacke mit den Füßen

gesprungen.“ Marco: „Jo, er oba a!“ Lehrerin: „ Ja toll!“M: „ Sicher, jetzt san olle wieder gegen mi, des is eh klor (beginnt zu weinen). Marco stützt sich mit seinen Händen am Tisch ab und legt den Kopf in seine Hände. L: „Marco, wie oft hab ich dir gesagt, misch dich nicht in Julian seine Sachen ein, da zahlst nur drauf!“Wie oft muss ich dir das sagen!“(BPK 030609, Situation Jackenstreit)

In derselben Unterrichtseinheit kommt es etwas später noch zu einer anderen Aussage, die das Erwähnte widerspiegelt.

In der Klasse ist es noch immer unruhig vom Jackenstreit. Lehrerin: „ Ich möchte nicht wissen was vorher war Julian. Währenddessen zählt sie die eingesammelten Hefte. Dann wendet sie sich noch einmal an Julian. L.“Es is immer nur ärger am Freitag, wenn du mit dem Bus fährst!“ (BPK 030609, Situation Jackenstreit)

Dadurch dass sowohl Julian als auch Marco immer persönlich von der Lehrkraft ermahnt werden – mit du oder ihrem Namen und grundsätzlich keine Konnotationen auszumachen sind, die direkt auf das Geschlecht abzielen scheinen diese Interaktionen in erster Linie dem doing student zuzuschreiben zu sein. Diesem Aspekt will ich mich nun im nächsten Punkt eingehend widmen.

5.4 Doing Student versus Geschlechtskonstruktion im Schulalltag

Im Zuge der Analyse und Auswertung der Beobachtungsprotokolle sind im ethnografischen Forschungsprozess bestimmte Fragen und Aspekte aufgetaucht, denen zu Beginn der Arbeit noch weniger Bedeutung beigemessen wurden. Konkret ist damit der Begriff des „doing student“ im Vergleich zu der Begrifflichkeit „doing gender“ gemeint. In der Forschungspraxis ist deutlich geworden, dass die Interaktionen der Kinder sehr eng mit der Institution bzw. dem System Schule verhaftet sind.

In diesem Zusammenhang schreibt Faulstich – Wieland von der Verwobenheit der Praktiken des doing genders, doing adult und doing student in der Interaktion. Unter anderem verdeutlichen diese Strategien die Überformung der Schülerinnen und Schüler untereinander, durch die Schule als institutioneller Rahmen gegeben ist. Doing student von Schülerinnen ist unter dem Aspekt der Geschlechterkonstruktion insofern von Bedeutung, als es sowohl Prozesse gibt, in denen das Geschlecht bzw. die Geschlechtszugehörigkeit zum Thema wird, als auch jene Situationen, in denen diese Ressource zum Nebenschauplatz wird (vgl. Faulstich – Wieland, 2009, S.181). Durch die Offenlegung solcher Szenen erwarte ich mir auch einen klareren Blick auf die Beschaffenheit der Geschlechterkonstruktion in der schulischen Interaktion.

5.4.1 Doing student - „Schau net ab!“

Als ein Aspekt des doing student wird die Konkurrenz der SchülerInnen untereinander angesehen, wie Faulstich – Wieland in ihren Untersuchungen schreibt (vgl. 2009, S.197). In den Beobachtungen in der Volksschule Zwentendorf ist ein Aspekt in den Vordergrund getreten, der viel mehr dem doing student zuzuschreiben ist, als der Geschlechterkonstruktion – die Leistung. Wenn es um Leistung und Konkurrenz innerhalb eines Klassenverbandes geht, tritt häufig das Geschlecht in den Hintergrund. Ich will aber dadurch weder behaupten noch ausschließen, dass dem Geschlecht in Konkurrenzsituationen gar keine Bedeutung zukommt, denn es konnten auch Interaktionen beobachtet werden, in denen der Aspekt Geschlecht sehr wohl zum Tragen kommt.

Die Kinder sitzen im Sitzkreis. Gemeinsam mit der Lehrperson versuchen sie eine Bildgeschichte zu erzählen. Lendi ist an der Reihe. L:“ Marco sagt, jetzt muss ich es ausleeren und es ist schade um den Salz.“ Marin kichert:“Den Salz.“Lendi verzieht das Gesicht und wirkt gekränkt.

Dieses Beispiel handelt zwar nicht unmittelbar von einer Konkurrenzsituation, aber es zeigt, wie Schülerinnen untereinander agieren und reagieren, wenn sie Fehler eines Kindes aufdecken. In diesem Fall tritt sowohl das Geschlecht als auch die Freundschaft zwischen Lendi und Marin in den Hintergrund – interagiert wird vor dem Hintergrund eines Systemmitgliedes. Konkret geht es in dieser Situation viel mehr darum mit den

institutionellen und strukturellen Bedingungen der Schule klarzukommen und sich im Klassenverband zu behaupten. Dieser Akt kann also viel mehr als Selbstbehauptungsversuch im Schulsetting betrachtet werden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Rechenblume rechnen und anschließend eine Geschichte schreiben. An Steffis Tisch wird es unruhig. Steffi und Melanie streiten. S: "Ich hab nicht mit dir geredet!" Melanie: "Lass mi einfach in Ruh!" Steffi verdreht die Augen. Daraufhin neigt Steffi den Kopf zu ihrem Nachbarn Marco. Marco: "Schau net ab!" S (empört): "I hab net abgesehen!" Die anderen drei Tischnachbarinnen (Melanie, Laura, Beatrix) verdrehen ungläubig die Augen. Steffi schaut böse (BpK 27.5.2009, Situation – Schau net ab)."

Diese Situation kann als ein Akt der Reproduktion des Leistungs – und Konkurrenzgedankens gedeutet werden. Einerseits wird Steffi von Marco dazu aufgefordert nicht abzuschreiben, andererseits lässt die Reaktion der anderen TischnachbarnInnen keinen Zweifel offen, dass sie derselben Meinung sind wie Marco.

In einer Konkurrenzsituation kann es, vor allem durch die Verinnerlichung des allgegenwärtigen Leistungsprinzips der Schülerinnen und Schüler, zum Zerfall der Solidargemeinschaften zwischen den Kindern kommen (Faulstich – Wieland, 2009, S.197). Ein Beleg dafür ist die oben dargestellte Interaktionssequenz. Marco und Steffi agieren sonst sehr freundschaftlich miteinander. Auch mit den anderen SitznachbarInnen sind weiters keine Konflikte zu beobachten. Kommt nun das Konkurrenzprinzip hinzu, schwindet auch die Solidarität einzelner SchülerInnen. Jedoch muss man auch ganz klar sagen, dass es in diesem Zusammenhang auch komplett konträre Verhaltensweisen unter den Schülerinnen und Schülern gibt. Hier tritt sowohl das institutionell geprägte Prinzip der Leistung und Konkurrenz in den Schatten als auch der geschlechtliche Aspekt. In den Unterrichtsstunden war sehr oft zu beobachten wie einzelne Schülerinnen und Schüler abschreiben ließen, ohne sich zu beschweren bzw. negativ darauf zu reagieren. Judith, eine sehr ruhige aber auch sehr hilfsbreite Schülerin hat immer wieder ihre Nachbarin Marianne abschreiben lassen. Diese Beobachtungen lassen mich zu der Annahme kommen, dass die Bedeutung der Leistung und Konkurrenz und des Geschlechts immer dann in den

Hintergrund treten, wenn die Schülerinnen ein besonders hohes soziales Potential aufweisen und dadurch die Solidarität zu anderen Kindern gewahrt bleibt.

5.4.2 „Frau Lehrer, Michelle hat geschummelt!“

Ein weiterer Akt des doing student ist eng verwoben mit dem vorhergehenden Aspekt. Es geht um das Aufmerksammachen der Lehrperson auf Verstöße und Fehler jeglicher Art seitens der SchülerInnen.

Eine Übungskontrolle steht auf dem Stundenplan. L: „ Du stellts jetzt deine Schultasche auf und beginnst dann mit der Übung. Marin (aufgebracht).“ Aber die Julia und ich können über die Tasche drüberschaun.“ L: „ Das tut ihr einfach nicht (BpK 270509, Situation – Übungskontrolle)!“

Rechenaufgaben sollen an der Tafel gelöst werden. Christoph ist an der Reihe. Er schreibt die Rechnung an die Tafel und geht anschließend an seinen Platz zurück. Steffi meldet sich „ Da hat was gefehlt!“ L: „Ja, stimmt. Das ist aber nicht so wichtig (BpK 100609, Situation – Da hat was gefehlt).“

Interessant ist in der Situation vom 27.5, dass der Schüler dezidiert von sich und Julia spricht. Er weist sowohl daraufhin, dass Julia über die Tasche drüberschauen kann, als auch er selbst. Die Reaktion der Lehrperson kann einerseits auf die Ehrlichkeit der Kinder appellieren, andererseits könnte man auch meinen, dass sie die Fragen der Schülerinnen und Schüler erledigen will, um mit dem Test zu starten. Im Fall der Interaktion um das Rechenbeispiels ist es Steffi , die die Lehrerin drauf hinweist etwas vergessen zu haben. Einerseits spiegelt dieser Akt die Rolle einer pflichtbewussten Schülerin wider, die damit signalisieren will, aufgepasst zu haben, andererseits wird durch die Haltung der Lehrerin diese Intention relativiert, indem die Lehrperson der ausgelassen Rechnung keine Bedeutung schenkt, wird auch die Bedeutung von Steffis Hinweis vermindert. Das Spannende an diesen beiden Situationen ist die Gemeinsamkeit, die diese Akte verbindet. In beiden Interaktionen reagiert die Lehrperson auf die Hinweise bzw. Appelle der Schülerinnen und Schüler auf eine ähnliche Art und Weise, sie relativiert und lässt keinen

Spielraum für weitere Diskussionen. Diese Codes adressieren in diesem Fall die „students“ und nicht die gender.

Die Schülerinnen und Schüler müssen Sätze umformen. Es kommt immer ein anderes Kind an die Reihe. Bernadette, Michelle und Christoph plaudern währenddessen. Bernadette schaut plötzlich an die Tafel. B:“ Fr. Lehrer stimmt „bäckt“ auf der Tafel, weil der Christoph hat, gesagt es gehört groß?“ L:“ Ja, daran is nix falsch!“ Bernadette nickt und wendet sich an Christoph. Sie grinst ihn an und sagt, na schau(BpK 10609, Situation – Frage).“

Die Lehrerin wendet sich bei einer Rechenaufgabe an Marco. L: „Marco du schummelst, du sollst schätzen, nicht rechnen! Michelle zeigt in der Zwischenzeit mehrmals auf, wird aber trotzdem nicht drangenommen. Bernadette: „Michelle hat geschummelt.“ Die Lehrerin ignoriert die Aussage, oder aber sie hat sie nicht gehört (BpK 10609, Situation – Schummeln und Schätzen).

Die erste Interaktion stellt eine Mischform zwischen doing student und doing gender dar. Bernadette und Christoph interagieren in dieser Stunde sehr häufig miteinander. Sie tun das aber in Form von Nebenbühnenaktivitäten. Sie flüstern, lachen und schließlich lässt sich Bernadette sogar die Hand von Christoph bemalen. Indem sie in der Frage an die Lehrperson sogar darauf hinweist, dass Christoph gemeint hat, dass das Wort bäckt, im Satz falsch ist und Bernadette anscheinend anderer Meinung ist, nutzt sie die Autorität der Lehrerin, um ihre Meinung zu bestätigen. Durch die Mimik und ihre verbale Aussage wird zum einen die Konformität des doing students sichtbar, aber sie setzt auch ihr Geschlecht als Ressource ein, indem sie Christoph ganz besonders nett begegnet. Hier wird deutlich, wie schnell die Linie zwischen einem doing student und einem doing gender verschwimmen kann. Der zweite Fall scheint besonders interessant. Michelle, die sonst eine andere Tischnachbarin hat, hat sich zu Bernadette gesetzt, weil ihre Sitznachbarin Julia krank ist. Als die Lehrerin darauf hinweist, dass Marco schummelt, ist auch das Band der Solidarität zwischen den beiden Mädchen gerissen. Ganz in der Institution Schule verhaftet, verrät Bernadette den vermeintlichen Verstoß ihrer Freundin.

Lässt man diese Akte nun Revue passieren, so kann man einerseits feststellen, dass die Inszenierung des doing student einen wesentlicher Bestandteil in der Interaktion der Peers in der Schule darstellt und andererseits die Bedeutung des Geschlechts, das als Ressource bestand hat aber oft im Hintergrund ruht. Somit kann man meiner Meinung nach diese beiden Inszenierungsformen nicht vollkommen voneinander lösen. Doing student als Verhaftung der Schülerinnen und Schüler in die Institution, doing gender als Spielart der Geschlechter – der gemeinsame Anknüpfungspunkt der beiden inne liegt ist die dauernde Reproduktion, die in weiterer Folge auch die Geschlechterdifferenzen aufbaut. Ob eine Handlung oder Interaktion mehr in dem einen oder dem anderen verhaftet bleibt, liegt, wie man aus den Beobachtungen feststellen kann, an den jeweiligen InteraktionsteilnehmerInnen. Wenn es für die Kinder von Vorteil erscheint, das Geschlecht in die Interaktion mit einzubinden, dann zeigen sie keine Scheue, dies auch zu tun. Die Rolle der Lehrkraft und ihre Bedeutung im Geschlechtskonstruktionsprozess soll nun diskutiert werden.

5.5 Die Lehrkraft und ihre Bedeutung in der Geschlechtskonstruktion

Die Lehrkraft stellt aufgrund ihrer ständigen Präsenz in der Klasse eine wichtige Figur in vielen Interaktionsprozessen dar. In Faulstich – Wielands Untersuchungen konnten zwei Formen des Umgangs mit der Genderfrage ausfindig gemacht werden. Jene die ihr Agieren als „gender free“ bezeichnet haben und keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern machen, auch ihre Bedeutung im Interaktionsprozess als eher gering wahrnehmen. Die zweite Gruppe geht zunehmend in die Richtung, Geschlechterdifferenzen ausgleichen zu wollen (Faulstich – Wieland, 2009, S.223f). Im Fall der Lehrpersonen dieser Untersuchung kann man weder von der einen Form noch von der anderen Umgangsform im Bezug zur Genderfrage sprechen. In Gesprächen mit ihr während des ethnographischen Forschungsprozesses ist deutlich geworden, dass dem Thema der Geschlechtskonstruktion noch wenig Bedeutung beigemessen wird. Man muss aber auch sagen, dass die Lehrperson keineswegs negativ auf das Thema reagiert, jedoch wenig theoretischen und praktischen Background besitzt. Aus diesem Grund sehe ich die Form des Umgangs mit Geschlecht im

Unterricht als eine Art Mischform. Zum einen nimmt die Lehrperson der 3a ihre Bedeutung im Prozess der Geschlechtskonstruktion als eher gering wahr, zum anderen ist sie sich ihrer Rolle und Bedeutung nicht ganz bewusst. Als Beleg kann man einige Ausschnitte der Beobachtungen anführen, die nun analysiert werden sollen, sowie ein kurzes Gespräch mit der Lehrperson am Beginn des Forschungsprozesses

In der Klasse 3a unterrichten zwei Lehrpersonen, wobei eine Lehrerin für die Integrationskinder verantwortlich und in das Unterrichtsgeschehen eher weniger involviert ist. Das bereits skizzierte ambigue Verhältnis der Lehrperson zur Geschlechterthematik lässt sich in den folgenden Beobachtungen erkennen.

Ein Beispiel wurde zwar schon in einem anderen Zusammenhang angeführt, ist jedoch auch in diesem Kontext bedeutend.

Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Satz umformen und Satzglieder mit Farben kennzeichnen. Judith und Marianne schauen sich gemeinsam ihre Stifte an und diskutieren über die Farbwahl. L: „ Die Farben sind jetzt halb so wichtig meine Damen, auch wenns schön sind (BpK 10609, Situation Stifte).

Gerald und Michelle sitzen sich gegenüber. Plötzlich beschwert sich ein Kind:“ Die Michelle lacht den Gerald immer so blöd an.“ L:“ Gerald setz dich jetzt ordentlich hin und pass auf.“ Gerald's Miene wirkt beleidigt, Michelle grinst schadenfroh (Bpk 10609, Situation Michelle und Gerald).

In der ersten Szene kommt es seitens der Lehrkraft zu einer Anspielung auf eine ästhetische Komponente. Es wird unbewusst der Code vermittelt, dass die Mädchen nicht so sehr auf das Schöne achten sollen, sondern auf andere unterrichtliche Aspekte. Im zweiten Akt wird deutlich, dass hier mit typischen Klischees gearbeitet wird. Obwohl Michelle, Gerald provoziert, ermahnt die Lehrkraft den Jungen, also Gerald. Als typische Konnotation für den „schlimmen Jungen“ und das „brave Mädchen“. In einer weiteren Situation scheint vor allem die Kommunikation ein wesentlicher Aspekt in der Interaktion und Geschlechtskonstruktion. In mehreren Interaktionen taucht das Wort „wild“ im Zusammenhang mit den Buben auf.

5.5.1 „Nicht so wild!“

Lehrerin: „Nicht so wild Lendi und Christoph!“ (BpP 270509, Situation Pausenglocke)

Die Burschen spielen mit einem Haki – Sack. Die Lehrerin beobachtet die spielenden Burschen. L: „Nicht so wild Lendi!“ Gerald kommt zu der Gruppe dazu. Die Burschengruppe spricht protestierend durcheinander. Anscheinend wollen sie Gerald nicht dabei haben. Er bleibt aber trotzdem. Das Spiel wird zunehmend schneller und lauter. L: „Nicht so wild!“ (BpP 2705009, Situation Affen reizen)

L: „, Janine, du redest mir schon wieder zuviel!“ (BpK 30609, Situation Janine und Julian)

Aus diesen Akten heraus werden wiederum Momente sichtbar, die deutlich geschlechtsdifferenzierende Codes in sich bergen. Die ersten beiden Situationen sind nur Beispiele, denn es war sehr auffällig, dass bei Ermahnung sehr häufig Burschen, insbesondere Lendi, Marin und Christoph mit dem Wort wild in Zusammenhang gebracht wurden. Während im Gegensatz dazu, einige Mädchen fürs Tratschen, oder bisweilen gar nicht ermahnt wurden. In diesem Zusammenhang ist auch der Jackenstreit zu erwähnen. Grundsätzlich sind dabei fünf Schülerinnen und Schüler involviert. Am Schluss fällt die Schuld auf Julian und Marco. Laura und Steffi, die auch an der Interaktion beteiligt waren, werden von der Lehrperson nicht mehr adressiert oder abgemahnt. Generell hat man aufgrund der Beobachtungen den Eindruck, dass die Lehrperson die Schüler wesentlich schneller ermahnt als etwa die Mädchen. Eine Ausnahme ist Michelle, die generell sehr häufig in Interaktionen involviert ist, die Ermahnungen der Lehrperson nach sich ziehen. Wenn auch nicht immer, wie man im obigen Beispiel in der Interaktion mit Gerald erkennen kann.

5.5.2 Das ambigue Verhältnis der Lehrperson zur Geschlechtskonstruktion

Fasst man die Beobachtungsergebnisse zusammen, so kann man davon ausgehen, dass der Lehrperson Bedeutung in der Geschlechtskonstruktion zukommt. Dadurch dass sie der

Geschlechtsthematik wenig Bedeutung schenkt, sich noch sehr wenig damit beschäftigt hat, ist sie sehr stark in gewisse stereotype Muster verhaftet. Konkret werden vor allem in der Kommunikation mit den Peers unbewusste Codes weitergegeben. Auch in der Auswahl der Texte und Unterrichtsmaterialien sind einige Klischees ausfindig zu machen – denken, wir nur an die einleitende Muttertagsansage. Dadurch werden in vielen Interaktionen mit den Schülerinnen „normale Geschlechterbilder“ weitergegeben und reproduziert. Abschließend bleibt zu sagen, dass ich die Rolle der Lehrperson im Geschlechtskonstruktionsprozess als vielfältig erachte und ihr mehr Bedeutung zuschreibe, als sie das selbst tut. Einerseits ist sie in vielen Interaktionen ein verstärkendes Medium, andererseits ist sie auch als „Korrektur“ für das Verhalten der Peers zuständig. Demnach gibt sie ihr Bild eines braven Schülers und einer braven Schülerin weiter – dadurch erzwingt sie oftmals ein stereotypes doing gender durch die Kinder.

5.6 Geschlechtskonstruktion im Bewegungs – und Sportunterricht in der Volksschule

Einleitend ist zu bemerken, dass die Analyse der sozialen Konstruktion von Geschlecht im Sportunterricht ein besonders schwieriges Unterfangen darstellt. Diese Schwierigkeit ergibt sich aus der Verbindung biologischer und kultureller Variablen. Die Bewegungserziehung ist sehr stark mit dieser Komponente verhaftet, in Bewegung und mit dem Körper wird Geschlecht dargestellt. Daraus wiederum ergeben sich Erwartungen, Eigenschaften, Interpretation und geschlechtsbezogene Perspektiven (Gieß – Stüber, 2002, S.54). Vor diesem Hintergrund sollen in der Folge die Beobachtungsergebnisse diskutiert werden.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage der Geschlechtskonstruktion im Bewegungs – und Sportunterricht in der Volksschule. Dabei stehen vor allem jene Momente im Vordergrund, denen man Bedeutung im Geschlechtskonstruktionsprozess beimessen kann. In den Beobachtungen wurde versucht sowohl Hauptbühnenaktivitäten, als auch Nebenbühnenaktivitäten im Sportunterricht ausfindig zu machen. Ersteres stellte sich als relativ unproblematisch dar, während letzteres aufgrund der weitläufigen räumlichen Bedingungen oft kein leichtes Unterfangen war, da es sich um körperlich dynamische Momente handelt und die Schülerinnen und Schüler häufig ihren Bewegungsraum wechseln. Da es in zwei Einheiten ein Stationenbetrieb stattgefunden hat,

hab ich bewusst gewisse InteraktionsteilnehmerInnen für die Beobachtung ausgewählt, die für den ethnographischen Forschungsprozess von besonderem Interesse erschienen sind.

5.7 Momente der Geschlechtskonstruktion im Bewegungs – und Sportunterricht in der Volksschule

Der Bewegungs – und Sportunterricht läuft in der Volksschule Zwentendorf, wie in vielen anderen Grundschulen auch, koedukativ ab. Die Lehrperson ist dieselbe wie im Klassenunterricht auch. Dieser Aspekt ist besonders spannend, da man dadurch bessere Vergleiche zwischen dem Klassenunterricht und dem Sportunterricht ziehen kann. Grundsätzlich gehe ich in meiner Analyse von einer etwas stärkeren Bedeutung der Biologisierung aus, als im Klassenunterricht, da ich den Sport als eigenes System wahrnehme.

5.7.1 Der ritualisierte Stundenbeginn – „Die Mädchen quatschen nicht so lange!“

Der Beginn des Sportunterricht läuft jedes Mal nach demselben Schema ab. Meist sprinten Marin, Lendi und Christoph diagonal über den Turnsaal und setzen sich der Reihe nach auf. Einmal weist die Lehrerin die Schüler zurecht: „ Das geht auch langsam und leise.“ Es ist in jeder Stunde zu beobachten, dass ein Großteil der Mädchen erst zum Schluss die Halle betritt. Vor allem trifft das auf die Mädchengruppe um Bernadette, Melanie, Laura, Julia etc. zu. Einmal fordert die Lehrkraft sie sogar auf sich zu beeilen (BpS 270509, Situation Stundenbeginn).

„Lehrerin: „ So die Mädchen quatschen nicht so lange!“ In der Zwischenzeit sprinten die ersten Buben in die Halle und setzen sich an der Breitseite der Reihe nach auf. Zwei Mädchen betreten den Turnsaal, sie gehen langsam zu den anderen Kindern. Michelle und Julian betreten gemeinsam den Turnsaal. Julian sprintet los, Michelle versucht ihn einzuholen und sprintet an ihm vorbei. Die Lehrerin fordert die restlichen Schülerinnen noch einmal auf sich zu beeilen. L: „ So, kommt meine Damen!“ Die Mädchen laufen zu den anderen Schülerinnen und Schülern (BpS 100609, Situation – Stundenbeginn)

Betrachtet man nun diesen, immer gleich ablaufenden Prozess am Beginn der Stunde, so fällt eines besonders auf: In diesen Interaktionen sind mehrere Codes der Geschlechtskonstruktion ausfindig zu machen. Zum einen weist die Lehrerin die Jungen, die am Anfang der Stunde die Halle betreten, an leise und langsam zu sein, zum anderen fordert sie die Mädchen mehrmals auf sich zu beeilen. Mit dem Ausdruck „meine Damen“ spricht sie ausdrücklich nur die Mädchen im Raum an. Durch dieses Handlungsweisen entstehen wiederum Codes, die an die Schülerinnen und Schüler der Klasse weitergegeben werden – „Die langsam, trödelnden Mädchen und die wilden und lauten Buben.“ Dadurch kommt es Stunde für Stunde zur Reproduktion dieses aufgebauten Verhältnisses. Obwohl einige Mädchen immer die Halle zum Schluss betreten, gibt es auch Burschen wie Marco, Julian etc. die auch eher am Ende in die Halle kommen. Ein wesentlicher Moment, der in allen Unterrichtssequenzen des Bewegungs- und Sportunterrichts präsent ist, ist der Leistungsfaktor. Dieser Faktor scheint jedoch zwei Ebenen zu haben, eine von der Lehrperson ausgehende und eine andere, die durch Interaktionen der Peers aufgebaut wird.

5.7.2 Das Konkurrenzprinzip

In den Beobachtungen fällt auf, dass sich die Schülerinnen und Schüler sehr häufig untereinander messen und auch in Konkurrenz miteinander treten.

Die Schülerinnen und Schüler turnen im Stationenbetrieb. Die jeweiligen Gruppen wurden durch Durchzählen ermittelt. Michelle, Tobias, Gerald, Marin und Beatrix bilden eine Gruppe. Michelle kann mit ihrem Wurf eine gute Punktezahl erzielen und springt vor Freude. M (wendet sich an ihre Gruppe): „Ich hab 5 Punkte geschafft. Tobias (achselzuckend): „Na und ich hab 10!“ (BpS 270509, Situation – Leistungsvergleich)

Eine weitere Gruppe, bestehend aus drei Mädchen und einem Buben, ist an einer anderen Wurfstation. Ein Mädchen wirft. Daraufhin wird sie von Christoph ausgelacht. Ch: „Ha, du hast weniger Punkte als ich!“ Das Mädchen schaut ihn böse an. Christoph stellt sich wieder an, drängt sich aber vor. Daraufhin weist ihn ein Mädchen zurecht: „Hey, du drängst dich vor!“ (BpS 270509, Situation – Vergleich)

Eine weitere Situation ereignet sich beim Rundenlauf am Beginn der Stunde.

L: „Es sind jetzt schon alle da, der Mund ist jetzt zu!“ Heute machen wir am Anfang Runden laufen, aber leise.“ Marin: „Jeyyy!“ Marin und Lendi laufen vorne weg. Zwei weitere Buben versuchen an die beiden Führenden anzuschließen. Marin und Lendi versuchen immer wieder andere Schülerinnen und Schüler zu überholen. Plötzlich versuchen Michelle und Marianne, Lendi und Marin zu überholen. Als sie es schaffen, grinst Michelle ihnen auffordernd zu. Lendi verzieht das Gesicht. (BpS 30609, Situation Runden laufen).

Der Leistungs – und Konkurrenzgedanke ist ein tragender Moment im Sportunterricht in der 3a. Im Unterschied zum Klassenunterricht wird dabei das Geschlecht stärker zum Thema als der Aspekt des doing students. Im Vergleich der Jungen mit den Mädchen, kommt es immer wieder zu Situationen, in den die Biologisierung bedeutend wird. Dazu will ich aber noch an einer anderen Stelle kommen. Man darf aber nicht von der gesellschaftsüblichen Meinung ausgehen, dass sich nur die Jungen in der Interaktion messen wollen. Wie das obige Beispiel zeigt, versuchen auch Marianne und Michelle in Konkurrenz zu den Schülern zu treten. Was nun die Interaktion der Lehrperson mit ihren Schülerinnen und Schülern betrifft, so kann man aufgrund der Beobachtungen von einer Stereotypisierung sprechen (vgl. BpS 2705 -100609).

5.7.3 „Es wählen keine Burschen, sonst bleiben die Mädchen über!“

Die Schülerinnen und Schüler spielen zum Abschluss der Turnstunde noch ein Spiel. L:“ So, jetzt räumen wir weg, denn wir wollen noch ein Spiel spielen. Mädchen und Burschen helfen zusammen!“ L:“ Wir spielen Ball über die Schnur!“ Es wählen keine Burschen, sonst bleiben die Mädchen über! Lea und Steffi wählen.“ Zuerst werden die Freundinnen der beiden gewählt, dann die „guten Burschen“. Zum Schluss bleiben Janine, Patrick und Judith über (BpS 270509, Situation Spiel).

Diese Hauptbühneninteraktion beinhaltet einige interessante Konnotationen und Zuschreibungen. Durch die Aussage der Lehrperson werden die Fähigkeiten der Schülerinnen extrem dezimiert. Obwohl ich denke, dass die Lehrperson mit dieser

Interaktion eher den Mädchen helfen wollte, wenn es auch im Nachhinein schwer nachvollziehbar scheint, sie tut aber damit genau das Gegenteil. Dadurch werden nur neue Barrieren aufgebaut und Geschlechterdifferenzen weiter reproduziert. Den Jungen wird wiederum ganz einfach sportliches Können unterstellt – durch Nutzung des Geschlechts kommt es in der Folge zur Übernahme unhinterfragter Stereotypisierungen und zur Wiedergabe in Interaktionen. Konkret ist damit vor allem die Reproduktion dieser Muster durch die Peers gemeint. In diesem Zusammenhang soll noch ein weiteres Beispiel aus Untersuchungen Kugelmanns diskutiert werden. Die 6.Klasse der Realschule spielt Völkerball.

L: „Die Jungs schießen ab jetzt nur mehr auf die Beine und auch nicht so straff, weil die Mädchen vor diesen harten Bällen Angst haben und dann gar nicht mehr richtig mitmachen“. Diese Forderung löst wiederum bei den Jungs Empörung aus „dann brauchen wir ja gar nicht mehr weiterzuspielen, das macht ja so nicht den geringsten Spaß“. Die Mädchen halten dem entgegen: „Wenn ihr uns weiter so hart abschießt, dann spielen wir eben alleine (Kugelman, 2006, S.260f).

Dieses Beispiel lässt sich zwar mit dem vorherigen Beispiel nicht gleichsetzen, die Thematik die dieser Szene zugrunde liegt ist aber die Selbe. Es kommt zu eindeutigen Zuweisungen und Konstruktionsmechanismen seitens der Lehrkraft. Die Bezugnahme auf die Angst und die Härte der Bälle, sind wesentliche Momente dieses Aktes.

Kugelman meint in einer Reflexion, dass sich vor allem die vorgenommene Regeländerung auf das Gesamtsystem ausgewirkt hat. Durch diese Modifikationen wurde einerseits pauschal nach Geschlecht und andererseits nach Können differenziert. Genau jenen Defizitblick von Lehrkräften auf Mädchen thematisiert Firley – Lorenz. Dabei verweist sie vor allem auf den Leistungsaspekt, der Lehrkräfte im Sportunterricht vermehrt an Jungen bindet (vgl. Firley – Lorenz, 2004, S.191). Auf diesen Aspekt wollen wir in den folgenden Akten eingehen.

5.7.4 „Du bist schwach!“

Zwei Schülerinnen und drei Schüler stehen bei einer Wurfstation. Die Mädchen werfen zuerst. Sowohl Laura als auch Melanie treffen nicht. Alle drei Buben lachen. M: „Jetzt lach net so!“ B: „Du bist zu schwach!“ Dann wirft der Bursche und trifft nicht. Die Mädchen sagen nichts (BpS 270509, Situation Du bist zu schwach).

Marin und Melanie sind bei der Pitscher – Station. Melanie schafft es nicht, den Ball mit dem Pitscher zu fangen. Marin schüttelt den Kopf. M: „ Mah, jetzt fang erm!“ Sie kann ihn wieder nicht fangen. M:“ Mah!“ (BpS 100609, Situation 4)

Lendi und Judith sind bei der Pitscher – Station. Judith hat Probleme mit dem Pitscher. Lendi schüttelt ständig den Kopf, wenn Judith einen Fehler macht. Plötzlich kommt die Lehrperson. L: „ Judith, so kann das net funktionieren – so wie Lendi einfach!“ (BpS 100609, Situation 5)

Die Kinder spielen zum Aufwärmen „Komm mit, lauf weg“. Judith tritt gegen Janine an und verliert. Es sind nur mehr wenige Kinder übrig, sie wählt Tobias. Beide kommen zur selben Zeit am freien Platz an. Tobias wirft sich gegen Judith und drückt sie mit der Schulter weg. Tobias stellt sich stolz auf seinen gewonnenen Platz. Judith bleibt unsicher stehen (BpS 100609, Situation Mädchen gegen Junge).

In der ersten Peer – Interaktion ist ein Thema zentral, die Kraft und Leistungsfähigkeit. In der Kommunikation wird deutlich, wie die Schüler auf das Können der Schülerinnen reagieren. Mit der Aussage „du bist schwach“, kommt es zu einer eindeutigen Zuschreibung. Ich würde sogar meinen, dass hier eine deutliche Biologisierung stattfindet. Das typische Klischee der „schwachen Frau“, wird in dieser Interaktion reproduziert. Der nicht gelungene Wurf wird nicht auf mangelnde Übung oder mangelnde Erfahrung zurückgeführt, sondern auf die Kraft und geschlechtsspezifische Klischees. Angelernte Stereotypen kommen in dieser Situation deutlich in der Handlung und Kommunikation des Schülers hervor. Die Mädchen hingegen ziehen sich nach dieser Kritik zurück und reagieren auch nicht darauf, als ein Junge den Ball nicht fangen kann. Auch in der nächsten Interaktion werden ähnlichen Codes sichtbar. Marin, der sehr bestimmend und selbstsicher wirkt, Melanie die etwas Unsicher den Pitscher in die Hand nimmt. Während der Interaktion kann man deutlich erkennen, dass der Leistungsaspekt für den Jungen in den Vordergrund tritt und Melanie das Gefühl vermittelt, nicht gut genug zu sein. Die nächste Situation ist besonders interessant, weil Lendi ein sehr talentierter Sportler ist und Judith koordinativ Probleme hat und eher zurückhaltend interagiert. Auch Lendi gibt seiner Interaktionspartnerin zu spüren, dass er einerseits gelangweilt ist, weil es ihn nicht fordert und andererseits genervt, weil sie es nicht schafft, den Ball zu treffen. Besonders brisant

wird der Moment, als Judith auch noch von der Lehrperson darauf hingewiesen wird, sich an Lendis Technik ein Beispiel zu nehmen. In diesem Fall ist Judith mit mehreren Konstruktionsmustern konfrontiert. Auf der einen Seite wird durch die Peer – Interaktion vermittelt, dass ihre Fähigkeiten in diesem Spiel nicht gut genug sind und dass Lendi das besser kann, auf der anderen Seite wird dieser Moment noch zusätzlich von der Lehrkraft verstärkt, indem sie die Fähigkeit des Schülers hervorhebt. Diese Interaktionen sind für mich ein Beleg dafür, dass es in Wettkampf – und Leistungssituationen zwischen Schülerinnen und Schülern zu einer verstärkten Biologisierung und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen kommt. Diese Reproduktion wird noch zusätzlich durch die Interaktion der Lehrkraft verstärkt. Außerdem werden die Jungen sehr häufig dazu aufgefordert nicht so „wild“ und nicht so „laut“ zu sein, während die Mädchen eher dazu aufgefordert werden sich zu beeilen, oder sich ein Beispiel an den Jungen zu nehmen. Jedoch darf man sich aufgrund dieser Beobachtungen nicht dazu hinreißen lassen, alte, Schwarze – Weiße, Denkmuster zu verfallen.

5.7.5 Konkurrenz – Leistung - Mädchen

Es mag zutreffen, dass vor allem der Konkurrenz – und Leistungsaspekt im Sport zur Biologisierung und Geschlechterdifferenzierung führt, es trifft aber keineswegs zu, dass Mädchen nicht auch das Bedürfnis haben sich zu messen und ihre Leistung zu verbessern bzw. in Konkurrenzsituationen mit den Peers zu treten. Dabei verweise ich etwa auf das Beispiel mit Marianne und Michelle.

Michelle ist mit Marco an einer Wurfstation. Marco schafft es nicht den Ball in den Korb zu treffen. L: „Marco, was machst denn da?“ Zuckt mit den Schultern. Michelle: „Schau Fr. Lehrer!“ Michelle nimmt den Ball und trifft. L: „Sehr brav Michelle.“ (BpS 270509, Situation -)

Kommt es jedoch in den Unterrichtsstunden zu Situationen, in denen Mädchen versuchen etwas bestimmender und auch selbstbewusster aufzutreten, konnte man in einigen Situationen beobachten, wie die Lehrperson die Mädchen gebremst hat. Konkret sind damit gewisse Aufforderungen der Lehrkraft etwas nicht so eng zusehen, die Ruhe zu

bewahren und sich zu bemühen. In diesem Zusammenhang konnte eine Beobachtung während eines Spieles gemacht werden.

Es wurden zwei Teams gewählt. Ein Team von Steffi und eines von Lea. Beide Teams haben am Anfang Schwierigkeiten mit der Raumaufteilung (es wird Ball über die Schnur gespielt). Sowohl Lendi in der einen, als auch die Teamführerin Steffi in der anderen Gruppe werden unruhig. Lendi springt sehr oft seinen MitspielerIn in den Ball. Der gibt Tobias eine Anweisung und schubst ihn auf seinen Platz. Steffi schaut grimmig und gibt ihrem Team Anweisungen. Die Lehrerin bemerkt das. L: „Steffi, du brauchst nicht so böse zu schauen!“

Nach der Stunde interviewe ich Steffi aufgrund ihrer Reaktion beim Spiel. Dabei meinte sie, dass es ihr egal sei, mit wem sie in einem Team spiele, Hauptsache das Team gewinne. Während die Lehrperson Lendis Verhalten toleriert, versucht sie Steffi zurechtzuweisen. Obwohl beide Kinder dieselbe Intention verfolgen, nämlich das Spiel zu gewinnen und Punkte für das Team zu holen, wird Steffis Haltung von der Lehrkraft korrigiert. Der neuralgische Punkt liegt in der Zuschreibung der Lehrkraft, wie sich Buben in einem Spiel zu verhalten haben und welches Verhalten für Mädchen angemessen ist. Der Konstruktionsaspekt liegt gewissermaßen in den Vorannahmen der Lehrkraft und in den Interaktionen der Peers untereinander.

Abschließend ist zu sagen, dass diese Beispiele sehr deutlich zeigen, welche Momente der Konstruktion im Bewegungs- und Sportunterricht in der Volksschule auftreten können. Sowohl in den Peer – Interaktionen, als auch in den Interaktionen mit der Lehrkraft kommt es zur Reproduktion von atypischen Geschlechtsbildern.

Der Bewegungs- und Sportunterricht kann nur dann eine Neutralisierung erfahren, wenn sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler gemeinsam dafür verantwortlich sind, dass das gemeinsame Sporttreiben gelingt. Durch diese herrschenden Stereotypen und Vorerfahrungen, ist eine Verständigung zwischen den InteraktionsteilnehmerInnen nicht selbstverständlich. Zum einen geht es darum, dass die Lehrkräfte erkennen, inwieweit sie in den Prozess der Aufrechterhaltung diskriminierender Geschlechterverhältnisse beteiligt sind und zum anderen müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst als Person zu sehen und das Geschlecht reflexiv zu betrachten (Kugelman, 2002, S.19).

5.8. Die Auswahl der Materialien und Spiele und ihre Bedeutung im Konstruktionsprozess

Dieser Aspekt soll nur einen kurzen Einblick in die Auswahl der Materialien und Spiele im Bewegungs- und Sportunterricht in der 3a geben. Grundsätzlich muss man sagen, dass die Unterrichtsstunden oft im Stationenbetrieb abgelaufen sind. In der ersten Einheit waren es ausschließlich Übungen mit Bällen – Würfe an die Wand, Würfe in den Basketballkorb etc. In der zweiten Einheit wurde mit alternativen Sportgeräten wie Haki – Sack, Pitscher, Pedalos etc. gearbeitet. Sieht man sich die Spielauswahl an, so kann man sagen, dass es sich dabei vor allem um relativ populäre Spiele, wie Abschießen, Ball über die Schnur und Komm mit Lauf weg gehandelt hat. Bei den Beobachtungen ist deutlich geworden, dass es vor allem bei den Wurfstationen als auch bei den Ballspielen zu einigen Neben Bühnenaktivitäten zwischen den Peers gekommen ist, die eindeutig einem Konstruktionsprozess zuzuordnen sind. Als Beispiel ist folgende Interaktion anzuführen:

5.8.1 „Michelle, wenn du so da stehst wirst du den Ball nicht fangen können!“

In Leas Team spielen drei Burschen und sieben Mädchen. In den ersten Minuten des Spiels werfen und fangen beinahe nur Burschen. Lendi bewegt sich sehr viel und nimmt sehr viel Raum ein. Er springt seinen Mitspielerinnen sehr oft in den Ball. Bernadette will den Ball fangen. Er fällt ihr aus der Hand. Lendi verzieht das Gesicht. Im anderen Team ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen, trotzdem kommt es in einigen Interaktionen zu deutlichen Stereotypisierungen. Michelle steht mit verschränkten Armen, da (es scheint als wäre sie böse, weil sie den Ball nicht bekommt). Die Lehrperson merkt das. L: „Michelle, wenn du so dastehst, wirst du nicht fangen können!“ Michelle lässt die Arme fallen. Judith hat den Ball bekommen, sie versucht ihn über die Schnur zu werfen. Es misslingt ihr. Marin, Christoph und Marco lachen (BpS 30609, Situation – Spiel).

Aus diesen Interaktionen ist deutlich zu erkennen, dass auch Materialien und Spiele in den Konstruktionsprozess involviert sind. In den drei beobachteten Spielen kommt es beinahe immer zu Interaktionen zwischen den Peers, in der Geschlecht zum Thema wird, wenn auch nur in Form von Neben Bühnenaktivität. Vor allem dann wird dieser Faktor bedeutend, wenn es darum geht, in einem gemischtgeschlechtlichen Team gemeinsam zu

interagieren. Kommt es in diesem Zusammenhang zu irgendeinem technischen Fehler aufseiten der Mädchen, wird dies durch böse Blicke oder abfällige Kommentare gestraft. Es kommt jedoch auch vor, dass ein Schüler einem anderen Schüler, wegen dessen Fehler zurechtweist.

Tobias kann den Ball nicht fangen. Sein Teamkollege Marin wirft ihm einen bösen Blick zu. Tobias kann den Ball wieder nicht fangen. M: „Du Idiot!“ (BpS 30609, Situation Spiel).

Es kommt also auch durchaus unter den Geschlechtern zu Uneinigkeiten und Beleidigungen in Sportspielen.

5.8.2 Auch Mädchen spielen Ball und bewegen sich

Der neuralgische Punkt liegt aber darin, wie sich diese Momente im Spiel aufbauen und wie die Schülerinnen und Schüler damit in der Interaktion umgehen. Aber auch die Lehrperson ist an diesem Prozess beteiligt, wie man am Beispiel der Nachbesprechung zum Spiel sehen kann.

L: „ So, das Spiel ist zu Ende. Die Mannschaft von Steffi hat gewonnen. Dazu muss ich sagen, dass es mir wirklich gefallen hat, dass die Mädchen in der Mannschaft von Steffi bemüht waren und sich bewegt haben. In der anderen Mannschaft war es auch nicht so schlecht. Die erste Mannschaft kann sich umziehen gehen, dann die andere (BpS 30609, Situation Nachbesprechung).

Durch diese Aussage wird der Sieg oder Niederlage nur von den Leistungen der Mädchen abhängig gemacht. Dadurch werden wiederum Eigenschaften und Fähigkeiten von Jungen und Mädchen separiert. Die Fähigkeit der Mädchen in Spielen wird dadurch dezimiert, während die Fähigkeit der Jungen weiter gestärkt wird. Weiters ist auch zu beobachten, dass dieser Aspekt auch umgekehrt der Fall sein kann, wenn auch mit einer anders starken Ausprägung – als Beispiel wären die Interaktionen zwischen Lea und Julian oder Michelle und Patrick zu sehen.

Fasst man die Beobachtungsergebnisse zusammen, so kann man davon ausgehen, dass stereotype Hintergrundannahmen über Mädchen und Burschen im Bezug auf die Auswahl der Materialien und Spiele gegeben sind. Jedoch muss man diese Auswahl ambivalent betrachten. Die Lehrperson trifft keine Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen in ihrer Materialauswahl – die Konnotationen treten während der Interaktion der Peers mit den Materialien und Spielen auf. Konkret wird die Bedeutung und Geschlechterdifferenzierung erst in der Interaktion aufgebaut und reproduziert. Ein Ball oder auch ein Ballspiel ist nicht von vorneherein ein Gerät mit dem Mädchen nichts zu tun haben wollen – auch wenn Kaiser davon schreibt, welche Spiele und Materialien bevorzugt vom jeweiligen Geschlecht verwendet werden (vgl. Kaiser, 2003, S.).

Nach dem Spiel wurden zwei Schülerinnen zu diesem Thema befragt. Interviewerin: „Spielst du gerne mit dem Ball Laura?“ L: „ Ja, aber lieber Fangen.“ L: „ Ist es dir egal mit wem du in der Klasse Ball spielst?“ L: „ Ja, schon. Am liebsten spiele ich Merkball.“ (BpS 270509, Interview).

Natürlich kann man in diesem Fall keine Verallgemeinerung treffen, jedoch kann man den Aussagen Kaisers widersprechen, da einerseits die Beobachtungen gezeigt haben, dass Mädchen sehr wohl gerne mit Materialien spielen, die eine männliche Konnotation aufweisen und andererseits genau jene Annahmen dazu führen, dass Mädchen angeblich nicht gerne mit dem Ball spielen und Jungen nicht gerne Schnurspringen. Ein Großteil dieser Klischees steckt meiner Meinung nach im fehlenden Wissen nach methodisch – didaktischen Maßnahmen, bestimmte Spiele und Materialien den Geschlechtern näher zu bringen ohne dabei von beginn an geschlechtsspezifische Zuschreibungen zu treffen. Das „Mädchen oder Jungenmaterial“ gibt es daher nicht, es ist vielmehr eine Ansammlung reproduktiver Momente und Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem bisherigen Dasein erlebt haben.

5.9 Die Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit im Bewegungs – und Sportunterricht in der Volksschule

In einem nächsten Schritt wird die Frage der Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit im Bewegungs – und Sportunterricht in der Volksschule kommt diskutiert. Konkret geht es um die Struktur und das „Wie“ der Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit.

Nach wie vor kommt es zur Konstruktion von atypischen Geschlechtsbildern – Begriffe wie Kraft, Macht Stärke etc. werden verstärkt mit Männern in Verbindung gebracht, während das Bild einer Frau zwischen Fürsorglichkeit und Emotionalität schwankt.

Um die erste Frage gleich vorwegzunehmen, ist es im ethnographischen Forschungsprozess in der Klasse 3a sehr deutlich geworden, dass es im Sportunterricht immer wieder zu Momenten der Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit kommt. Die Geschlechterdifferenzen beginnen schon in der Einteilung von Mädchen und Jungen in der Umkleidegarderobe. Eine weitere Determinante im Reproduktionsprozess der Zweigeschlechtlichkeit ist das interaktionelle und kommunikative Muster der Lehrperson im Sportunterricht. Wie im Klassenunterricht tritt auch im Sportunterricht der Code vom „wildten Jungen“ auf.

5.9.1 Die „wildten Jungs“ und „Laura kanns“

Die Kinder turnen auf den Matten. Lehrerin: „Marco, nicht so wild!“ Zur selben Zeit wird Lendi von der zweiten Lehrerin zurechtgewiesen. L: „Lendi, nicht so wild!“ (BpS 30609, Situation nicht so wild).

Stationenbetrieb steht am Programm. Die Lehrperson packt die verschiedensten Geräte, wie Reifen, Springschnur, Frisbee und einige alternative Turngeräte aus einem Sack aus. Die Kinder kommen zum Kreis. Alle Geräte sollen einmal vorgezeigt werden. Ein Gerät stellt eine besondere Anforderung dar, es ist ein Reifen, in dem innen ein Ball gerollt werden kann. L: „Das ist sehr schwierig. Michelle darf es probieren.“ Bei Michelle funktioniert es nicht. Zwei Schülerinnen schreien: Die Laura kanns!“ Christoph wird von

der Lehrperson dran genommen. Bernadette:“ Die Laura kanns!“ Die Lehrperson reagiert nicht auf die Schülerinnen.

Führt man sich die Interaktionen und Handlungen vor dem Hintergrund der Zweigeschlechtlichkeit vor Augen, so fallen vor allem jene Handlungen auf, die vor allem organisatorische und strukturelle Komponenten beinhalten. Einteilungen nach Geschlecht, Teambildung nach gewissen geschlechtlichen Aspekten bis hin zu Nachbesprechungen, in denen Mädchen gesondert gelobt werden, weil sie sich „heute mal bewegt“ haben. Ich würde diesen Code als strukturelle Ordnungskategorie im System der Schule benennen. Sieht man sich die Peer – Interaktion genauer an, so wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler meist innerhalb der Geschlechtergrenzen interagieren, so fern sie nicht von der Lehrperson in Teams oder Gruppen geteilt werden.

5.9.2 Das Kraftprinzip

Die Schülerinnen und Schüler sollen in Gruppen eingeteilt werden. Alle Schülerinnen und Schüler sitzen im Kreis – eine Burschengruppe sitzt beisammen, neben ihnen eine Mädchengruppe und einzelne Schülerinnen und Schüler. L: „Wir brauchen vier Gruppen. Du musst jetzt durchzählen!“ Marin schaut sich um und verzieht das Gesicht. Marco: „Na supa!“ Die Kinder zählen der Reihe nach durch. Mariannes Gruppe besteht aus zwei Mädchen und drei Burschen. M: „Das is unfair!“ (BpS 270509, Gruppeneinteilung)

In der Peer Interaktion wird Zweigeschlechtlichkeit insofern reproduziert, als dass die Interaktionen zwischen den Schülern und Schülerinnen oftmals über das Thema der Kraft und Leistung ablaufen. Wie die Grafik unten darstellt, wird in beinahe zwei Drittel der beobachteten Interaktionen zwischen den Mädchen und Jungen im Sportunterricht die sportliche Fähigkeit, Kraft und Leistung zum Thema der Handlung. Insofern wird hier die Biologisierung zum Thema. Denken wir nur an jene Akte, in denen Gerald einer Schülerin vorgehalten hat, schwach zu sein. Am stärksten kommt das Modell der Zweigeschlechtlichkeit vor allem in Spielinteraktionen zum Vorschein. Sowohl durch die vermittelten Codes der Lehrperson gegenüber den Peers, als auch in den Interaktionen

zwischen den Schülerinnen und Schülern. Ersteres wurde bereits im vorigen Punkt gesondert erwähnt, Letzteres soll jetzt noch genauer skizziert werden.

In Steffis Team spielen Lendi, Patrick, Bernadette, Julia, Beatrix, Judith und Laura, das andere Team besteht aus Tobias, Marco, Marianne, Lea, Janine, Julian, Marin und Michelle. Lendi versucht in seinem Team den Ton anzugeben und springt seinen MitspielerInnen ständig in den Ball. Nachdem das Team schon mehrere Bälle nicht fangen konnte, versucht Steffi Anweisungen zu geben. Diese werden von der Lehrperson unterbrochen. Lendi hingegen schreit die Schülerinnen an: „ Jetzt passts doch auf!“ Die Lehrperson reagiert nicht (BpS 270509, Situation Spiel).

Steffis Verhalten wird von der Lehrperson als negativ erachtet, während Lendi die Schülerinnen anbrüllt und mit keinen Konsequenzen zu rechnen hat. Es kommt jedoch auch zu Situationen in denen die Zweigeschlechtlichkeit plötzlich nicht mehr zum Tragen kommt. Es sind jene Situationen, in denen ein Fehlverhalten seitens der Peers ausgemacht wird – hier kommt es deutlich zum doing student. Abschließend ist noch ein Aspekt zu nennen, der nicht unbedingt offensichtlich zum Vorschein kommt. Es handelt sich dabei um das Geschlecht als Ressource. Konkret ist damit gemeint, dass der Geschlechtsaspekt zwar in der Interaktion da ist, aber in Form einer ruhenden Ressource, die nur dann ausgespielt wird, wenn sie von den Kindern gebraucht wird. Marin erzählt beispielsweise von seinen Fußballerfolgen, um Anerkennung der Lehrperson zu erhalten. Janine wiederum kommt mit Patrick zur gleichen Zeit zur Turnmatte. Sie sieht ihn fragend an und er lässt sie zuerst turnen (BpS 100309, Situation wer darf zuerst).

6. Geschlechtskonstruktion im Vergleich - Klassenunterricht versus Sportunterricht

Der neuralgische Punkt dieser Arbeit liegt im Vergleich der Geschlechtskonstruktion in den unterschiedlichen Unterrichtssequenzen des Bewegungs – und Sportunterrichts und des Klassenunterrichts. Konkret sollen die Momente der Geschlechtskonstruktion im Klassenunterricht / Pausen sowie im Bewegungs – und Sportunterricht verglichen werden. Zum einen geht darum herauszufinden, in welcher dieser Unterrichtseinheiten es zu einer stärkeren Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit kommt, zum anderen inwieweit sich geschlechtskonstruierende Momente in der Interaktion unterscheiden. Die jeweiligen Momente der Geschlechtskonstruktion in der 3a Klasse der Volksschule Zwentendorf wurden bereits in den vorhergehenden Ausführungen genau erläutert. In einem nächsten Schritt geht es darum Anknüpfungspunkte und Unterschiede dieser Momente zu diskutieren. Ein wesentlicher Moment der Geschlechtskonstruktion stellt in beiden Unterrichtsfächern die Leistung und Fähigkeit einer Schülerinnen eines Schülers dar – jedoch mit unterschiedlichen interaktionellen Zugängen seitens der Peers und Lehrpersonen. Während im Klassenunterricht ein schmaler Grad zwischen doing student und doing gender herrscht, ist das im Bewegungs – und Sportunterricht in dieser Untersuchung nicht festzustellen. Im Klassenunterricht kommt es zwar durchaus zu Situationen, in denen über die Geschlechtsgrenzen hinweg interagiert und konkurriert wird, jedoch kommt dem Geschlecht eine andere Bedeutung zu als im Sportunterricht. Das Geschlecht tritt in diesem Fall häufig hinter den Aspekt des doing student, als etwa im Bewegungs – und Sportunterricht. Die Schülerinnen werden von ihren Mitschülern auch nicht als „schwach“ oder „schlechter“ in der Interaktionssituation bewertet. In der Pause ist diese Bild ein bisschen geändert, da die Schülerinnen und Schüler beinahe gar nicht miteinander interagieren – wenn sie das tun, dann in Form von Spielen. Die Einmischungen seitens eines Kindes ist aber grundsätzlich nicht erwünscht.

Christoph Marin, Lendi spielen mit einem Haki – Sack. Marianne kommt dazu und will mitspielen. Sie versucht den Ball zu fangen. Christoph (genervt):“ Na, bitte net!“ Daraufhin geht Marianne.

Kommen wir nun noch einmal zu jenen Interaktionen zurück in denen die Leistung im Vordergrund steht.

Die Schülerinnen und Schüler sollen Runden laufen. Michelle und Marianne überholen die schnellsten Buben, Lendi und Marin. Sie grinsen ihnen zu. Lendi schüttelt den Kopf (BpS 30609, Situation – Runden laufen).

Als Christoph sie überholt, wird das einfach hingenommen, bei den beiden Mädchen verhält sich das anders. Bei den Mädchen ist außerdem zu bemerken, dass es ihnen großen Spaß macht, gerade die Buben zu überholen. Bei einem Gespräch nach der Stunde mit einer Interaktionsteilnehmerin, Marianne, kommt es zu interessanten Aussagen.

„Interviewerin: „Läufst du gerne?“

Marianne: Jo, sehr gern!“

I: „ Läufst du auch gerne um die Wette?“

M. „ Ja, weil i oft gewinne.“

I: „ Gegen wen läufst du besonders gerne?“

M: „ Gegen Lendi, oder andere Buben, weil di glauben immer, dass sie gewinnen!“ (BpS 30609, Interview 2)

Das kann als Beleg für die verstärkte Biologisierung in Konkurrenz bzw. Wettkampfsituationen im Bewegungs – und Sportunterricht angesehen werden. In diesem Zusammenhang bin ich auch schon bei einer wesentlichen Unterscheidung: Im Bewegungs- und Sportunterricht kommt es häufiger zu bewussten wie unbewussten geschlechtsstereotypen Zuschreibungen als im Klassenunterricht. Dies wird sowohl in der Kommunikation als auch in der Interaktion zwischen den Peers einerseits und der Lehrperson andererseits deutlich. Unbewusste Zuschreibungen finden häufig in der Interaktion zwischen der Lehrperson und den Peers statt – es sind solche Handlungen die auf den ersten Blick nicht unbedingt etwas mit einer geschlechtskonstruierenden Situation zu tun haben. Beispielsweise die häufige Ermahnung der Jungen nicht „wild zu sein“, oder die Aufforderung an die „Damen“ sich in der Umkleidegarderobe zu beeilen, aber auch die

Situation der Gruppeneinteilung beim Spiel, wo sie ausdrücklich Mädchen nimmt, mit dem Verweis damit diese nicht übrig bleiben (vgl. BpS 270509 – 100609).

6.1 Der Aufmerksamkeitsaspekt

Ein anderer Aspekt, der im Vergleich der beiden Unterrichtsfächer aufgefallen ist, ist der Aufmerksamkeitsaspekt der Peers. Während im Klassenunterricht deutlich geworden ist, dass vermehrt die Jungen Rausschreien, Unterbrechen und das Gehör der Lehrerin fordern, verhält sich das im Bewegungs – und Sportunterricht anders. Es kommt viel häufiger zu Interaktionen, in denen die Mädchen versuchen das Interesse der Lehrperson auf sich zu ziehen. Dabei handelt es sich vor allem um Interaktionen, in denen sie ihr Können demonstrieren wollen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen Übungen auf der Matte machen. L: „ Du sollst eine Übung so oft wie möglich machen, auf der Bank und der Matte. Es soll aber ruhig sein und nicht wichtig wie oft.“ Die erste Übung wird gemacht. L: „ So, jetzt bitte die Übung fertigmachen. Lendi bist du taub!“ Plötzlich unterbricht Michelle die Lehrkraft. M. „ Ich hab drei geschafft!“ L: „Das ist nicht wichtig Michelle!“ Michelle schaut beleidigt (BpS 30609, Situation 2).

Die Lehrperson macht eine Nachbesprechung über die Gruppenarbeit. L: „ Was hat mir an der Gruppenarbeit gefallen, was glaubst du? Du brauchst aber keinem die Schuld zu geben!“ Es kommen einige Vorschläge von den Schülerinnen. L: „ Es war heute einfach zu wild, manche hören einfach nicht! Ich sage zum Beispiel, du sollst den Ball prellen und du schießt.“ Bernadette wippt schon die ganze Zeit unruhig hin und her. Sie unterbricht die Lehrperson. B: „Ich habe einmal in den Korb getroffen“ (stolzer Blick). Die Lehrperson nickt nur (BpS 100609, Situation Kreis).

In diesen Interaktionen wird sehr deutlich in welchen Situationen und auf welche Art und Weise die Schülerinnen versuchen ihr Können zu präsentieren und zu zeigen. In beiden Akten kommt es zur Unterbrechung durch die Schülerinnen. Eine vorangegangene negative Situation wird von den Mädchen unterbrochen, um der Lehrperson etwas Positives mitzuteilen – es wirkt auf mich wie ein Balanceakt seitens der Peers. In der

Klasse ist dieses Verhältnis umgekehrt – ob Marco, Marin, Lendi, Julian, Christoph oder Tobias, sie alle sind in Interaktionen involviert, die Aufmerksamkeit der Lehrperson fordern. Im Sportunterricht kommt es zu einer anderen Inszenierung dieses Aspektes. Immer, wenn eine Lehrperson hersieht, versuchen die Buben sich besonders zu bemühen und ihr Können zu präsentieren – vor allem Gerald ist in solchen Interaktionen sehr oft präsent. Diese Inszenierung fällt sehr stark auf, da die Jungen im Stationenbetrieb sehr oft von der eigentlichen Übung abweichen.

Gerald und Tobias sind bei den Springschnüren. Zuerst machen sie irgendetwas. Plötzlich sieht Gerald die Lehrperson. Sie zeigen sich nur gegenseitig Übungen vor. Gerald schreit der Lehrerin zu. Die Lehrerin geht zu ihnen und schaut ihnen zu. L: „ Sehr brav!“ (BpS 100609, Situation – Springschnur).

Anknüpfungspunkte lassen sich bei Disziplintadel und Ermahnungen der Schülerinnen und Schüler feststellen. Es kommt wiederum zu typischen Aufforderungen an die Schüler nicht zu wild und laut zu sein oder nicht zu tratschen.

6.1.1 Gemeinsamkeiten in der Geschlechtskonstruktion

Wirft man nun einen Blick auf diskutierte Beobachtungsakte so fällt im Zusammenhang der Fragestellung auf, dass es sehr wohl Anknüpfungspunkte in der Geschlechtskonstruktion im Sportunterricht und im Klassenunterricht gibt, jedoch mit unterschiedlichen Ausprägungen und Bedeutungen. Während die Geschlechtskonstruktion im Sportunterricht durch eine stärkere Biologisierung und Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit aufgebaut ist, ist der Aspekt des doing students im Klassenunterricht präsenter. Konkurrenz und Leistung sind in beiden Unterrichtsfächern Momente der Geschlechtskonstruktion. Im Sportunterricht wird jedoch mit einer stärkeren Geschlechterdifferenzierung gearbeitet als im Klassenunterricht. Geschlechtskonstruierende Momente, die in beiden Unterrichtsfächern auftreten, sind vor allem Disziplintadel, klischeehafte Verhaltensweisen – der wilde, laute Junge, das tratschende Mädchen.

7. Pädagogische Reflexion

Stellen wir nun abschließend einige Überlegungen an, wie die beschriebenen Beobachtungen der schulischen Praxis theoretisch eingeordnet werden können und welche Erkenntnisse und Perspektiven sich dadurch ergeben.

Greifen wir dabei auf Erwin Goffman und seine Ausführungen zur Geschlechtskonstruktion zurück. Geschlecht ist dabei ein Faktor in der Gesellschaft, der soziale Interaktionen und Strukturen aufbaut. Goffmans Theorie sieht die Entstehung bzw. Produktion von Geschlecht nicht im bloßen Anlernen von Geschlechtsrollen, sondern in der Interaktion. Konkret wird dabei vor allem die Rolle sozialer und institutioneller Arrangements, wie der Schule hinterfragt, die Geschlechtsrollen – und Differenzen erst legitimieren. Im Bezug zur Schule spricht Goffman von einer Absicherung subkultureller Unterschiede zwischen den Geschlechtern – obwohl es zu häufigem Kontakt zwischen den Jungen und Mädchen kommt, wird vor allem durch Geschlechtertrennungen sichergestellt, dass die Geschlechtsdifferenzen weiter aufgebaut werden. Dabei kritisiert er vor allem, die oft so betonte Gleichheit und Gleichrangigkeit der Geschlechter, die nicht mehr zu sein scheint, als ein bloßer Deckmantel der Höflichkeit (vgl. Goffman, 2001, S 1- 183.). Setzen wir diese Ausführungen nun in Bezug zur schulischen Praxis und den Beobachtungsergebnissen dieses Forschungsprozesses, so fallen vor allem zwei Formen des Umgangs mit der Genderfrage in der Interaktion der Peers auf: Zum einen kommt es in der schulischen Praxis vermehrt zu Interaktionen, in denen das Phänomen des *doing students* den Aspekt des *doing genders* in den Hintergrund rückt – Geschlecht als ruhende Ressource, aber trotzdem präsent bleibt. Das trifft vor allem auf Konkurrenz – und Leistungssituationen zu, in denen sowohl das Geschlecht als auch die Solidarität und Freundschaft zwischen den Schülerinnen und Schülern in den Hintergrund tritt. Im Sportunterricht verhält sich dieses Phänomen jedoch anders, gerade hier kommt es zu einer Verstärkung des Leistungs – und Konkurrenzgedanken zwischen den Jungen und Mädchen. Insofern kann man Goffman zustimmen, dass Geschlecht vor allem in Interaktionen aufgebaut wird. Im Nachhinein scheint die Ausführung Goffmans nach einer Erweiterung zu verlangen, insofern, als dass die Form der Interaktion erst die Bedeutung des Geschlechts bestimmt. Zum anderen sind es vor allem jene Interaktionen, die

grundsätzlich als „Nebenbühnenaktivitäten“ ablaufen, oder aber ständig reproduziert werden, dass sie bisweilen ohne jegliches Hinterfragen übernommen werden. Konkret wären das Akte, wie Briefchenverkehr zwischen den Schülerinnen und Schüler während der Stunde, Zurechtweisung der Jungen, dass sie zu wild und laut sind, geschlechtergetrennte Interaktionen während der Pausen, sexualisierende Anspielungen der Peers, Stören des Unterrichts durch einzelne Schüler, sowie der Raumaufteilung der Schülerinnen und Schüler; Genau jenen Interaktionen sollte man im Bereich der Geschlechtskonstruktion mehr Bedeutung einräumen, da sie Handlungen und Akte aufzeigen, die sowohl von den Peers als auch von der Lehrperson unhinterfragt bleiben. Die Rolle der Lehrperson in diesem Prozess konnte in den Beobachtungen als ambivalent wahrgenommen werden. Einerseits wird durch das Interagieren der Klassenlehrerin der 3a eine gewisse Stereotypisierung deutlich – ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Ansage in der Einleitung, andererseits versucht sie alle gleichzubehandeln, was ihr auch nur bedingt gelingt. Ersteres wird vor allem in der Kommunikation der Lehrperson mit den Peers deutlich – denken wir nur an die Ballspielszene im Bewegungs – und Sportunterricht. Dadurch wird die Verhaftung der Lehrperson in ihren sozialen und gesellschaftlichen Mustern deutlich, von denen sie sich nur schwer lösen kann. Die Gleichbehandlung gelingt insofern nicht, als dass den Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen angedacht werden und die Lehrperson häufig versucht diese vermeintlichen Lücken auszugleichen. Genau dieses Verhalten führt zu einem wichtigen Moment in der Geschlechtskonstruktion. Dadurch werden Tag für Tag Muster an die Peers weitergeben. Man muss aber auch sagen, dass es vor allem im Klassenunterricht zu einer teilweisen Aufweichung dieses Phänomens kommt, da einige Interaktionen zu beobachten sind, die deutlich dem Akt des doing students zuzuordnen sind. Im Sportunterricht ist dieses Phänomen noch nicht so stark in den Interaktionsalltag eingebunden. In diesem Zusammenhang muss man sagen, dass die Stereotypisierung noch viel stärker verhaftet ist, als etwa im Klassenunterricht. Es kommt zu einer eindeutigeren und stärkeren Biologisierung sowohl seitens der Peers als auch der Lehrperson. Das Leistungs – und Konkurrenzprinzip, wie auch die Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit sind in vielen Interaktionen tragende Elemente. Das stellt für mich eine Beleg dafür dar, dass die gesteigerte Bedeutung des Körpers im Sport, das Phänomen des doing student in den Hintergrund drängt. Dadurch werden atypischen Klischees im Bewegungs – und Sportunterricht in der Volksschule weiter aufgebaut. Diese werden nur

insofern aufgeweicht, als das Mädchen zunehmend ihre eigenen Stärken erkennen und diese in der Interaktion mit den Jungen aufzeigen. Konkrete Situationen sind auch in den Bewegungs – und Sporteinheiten in der Klasse 3a sichtbar.

Führt man sich die Beobachtungen und die theoretischen Ausführungen nun vor Auge, so kann man davon ausgehen, dass sowohl die Lehrperson als auch die Peers eine wichtige Rolle in der Konstruktion von Geschlecht einnehmen. Erstere, als eine soziale und institutionelle Instanz, die vermeintliches geschlechtliches Fehlverhalten bestraft oder sanktioniert, aber auch Verhaltensweisen positiv verstärkt. Die Peers, als unmittelbare Instanz der Aushandlung von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen und Aushandlungsprozessen in der Interaktion. Gegenseitig erhalten die Schülerinnen und Schüler Feedback zur Ausübung ihrer Geschlechtsrolle und werden von ihren KollegenInnen beeinflusst.

Die Erkenntnis, die diese Arbeit schlussendlich trägt, ist, dass die Geschlechtskonstruktion von vielen sozialen Faktoren getragen wird. Diese sozialen Kriterien bestimmen wiederum die Struktur und Bedeutung einer Interaktion. Die Schule und mit ihr die unterschiedlichen unterrichtlichen Momente im Klassenunterricht, in der Pause oder im Sportunterricht scheinen ein wesentliches Element dieses Prozesses zu sein, wenn auch nicht der alleinige Bedeutungsträger. Ich schließe mich Faulstich – Wieland an, dass die Verwobenheit der sozialen Kriterien für die Interaktionen relevant sind und stärker in den Blick genommen werden sollen (Faulstich – Wieland, 2009, S. 222) Außerdem lassen mich meine Beobachtungsergebnisse zu dem Schluss kommen, dass Geschlecht kein omnirelevantes Merkmal darstellt, wie ich in früheren Teilen der Arbeit angenommen habe. Ein Beleg dafür sind die immer wiederkehrenden Akte des doing student. In diesem Zusammenhang schreibt Faulstich Wieland, dass gerade in der Schule die strukturelle Eingebundenheit entscheidend ist, dabei können Solidarisierung ebenso wie Abgrenzung in den Vordergrund treten (ebenda).

Abschließend möchte ich noch sagen, dass mich die Beobachtungen an der Volksschule Zwentendorf zu dem Schluss kommen lassen, dass die Schule im Sinne Goffmans nach wie vor einen Ort darstellt, in dem subkulturelle Unterschiede abgesichert und reproduziert

werden. Besonders im System des Sportunterrichts sind diese Unterschiede noch sehr verwoben – was darauf hinweist, dass im Sport aufgrund der Bedeutung des Körpers, Zweigeschlechtliche Modelle stärker verankert sind, als im Klassenunterricht. Die Geschlechtskonstruktion in der Schule präsentiert sich demnach als ein komplexer Akt aus vielen verschiedenen Einzelkomponenten.

Ausblick

Was wollen uns diese Ergebnisse nun sagen? Und wie können wir in der pädagogischen Praxis darauf reagieren? Welche Bedeutung kommt den Akten des doing gender und des doing student in der Geschlechtskonstruktion zu? Genau jene Fragen, wurden aufgrund des Forschungsergebnisse aufgeworfen.

Einleitend muss man deutlich sagen, dass das Wissen um geschlechtskonstruierende Momente in der Schule schon einen wichtigen Schritt im Hinblick auf Veränderungen darstellt. Dadurch, dass man sich gewissen Mechanismen und Momenten der Konstruktion bewusst wird, nähert man sich der Sache schon wesentlich reflektierter und bewusster. Grundsätzlich muss man sagen, dass die Geschlechtskonstruktion in der Schule, vor allem aber in der Volksschule einen Bedarf an weiterer Forschungsarbeit hat. Bisher konnten nur wenige Arbeiten der Komplexität dieser Sache gerecht werden (vgl. Faulstich – Wieland, 2009, Güting, 2004). Besonders für den Bewegungs- und Sportunterricht in der Volksschule gilt es in der Zukunft stärker auf Fragen der Geschlechtskonstruktion und der Interaktion im Schulalltag einzugehen. Nach wie vor finden sich viele Momente der Reproduktion von Stereotypen und Geschlechterdifferenzen, die im Setting der Volksschule unbeachtet und unhinterfragt bleiben. Dadurch werden alte Muster weitergegeben und Chancen für die Schülerinnen und Schüler limitiert. Im Klassenunterricht kann man hingegen schon eine Aufweichung dieser Handlungsweisen wahrnehmen – doing student rückt dabei immer weiter in den Vordergrund. Genau hier steckt meiner Meinung nach ein möglicher Lösungsansatz. Es gilt nicht das Geschlecht völlig auszublenden, sondern gewisse Mechanismen zu hinterfragen und in der Interaktion im Schulalltag zu neutralisieren. Was bedeutet das nun konkret? Zum einen ist damit die Bewusstmachung geschlechtskonstruierender Momente gemeint, zum anderen gilt es Räume zu schaffen, die bewusst doing student in den Vordergrund rücken. Man muss sich aber auch bewusst darüber sein, dass doing gender immer ein wesentlicher Teil der Schule sein wird und dass man daher nicht versuchen soll und kann diesen Aspekt vollkommen auszublenden. Nur im Bewusstsein darüber kann es zu fruchtbaren Synergien kommen. Ein weiterer Lösungsansatz steckt in der Weiterentwicklung der Persönlichkeitsbildung

von Mädchen und Jungen. Dabei geht es vor allem um die Loslösung von geschlechtsspezifischen Normierungen und Kontrollen seitens der Institution Schule – somit kann es zu Lockerungen stereotyper Zuschreibungen an Mädchen und Jungen kommen. Vor allem für den Bewegungs- und Sportunterricht wäre das ein wichtiger Impuls für alle Mädchen und Jungen. Ein Ziel wäre es demnach, nicht mehr nur von Defiziten der Mädchen und der Überlegenheit der Jungen auszugehen, sondern offener an die individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen heranzugehen und diese in der Interaktion zu stärken und aufzubauen. Das kann aber nur dann passieren, wenn es in das Bewusstsein aller Interaktionsbeteiligten dringt, dass beispielsweise die Fähigkeit Ball zu spielen nicht nur Jungen vorbehalten ist oder der Tanz nicht etwas ausschließlich Weibliches darstellt.

Gehen wir nun zum Abschluss noch einmal zur kleinen Ente im Vorwort zurück, die nicht so recht wusste, wer sie ist und was ihre Identität ausmacht.

Aber am Anfang weiß man das doch nicht. Am Anfang, wenn wir klein sind, ist es schwer, etwas über uns zu wissen. Ob wir dünn, dick sind, groß oder klein, sympathisch oder entsetzlich unsympathisch, faul oder – wie man heute sagen würde – hyperaktiv. Wenn andere uns nicht sagen, wer oder wie wir sind, werden wir es nie erfahren. Aber zum Glück oder (Unglück?) äußern sich andere, sie scheinen eigens dafür da zu sein, uns ständig zu sagen, wer wir sind. Eines vor allem bringen sie uns bei: uns mit unserem Nächsten zu vergleichen. Durch dieses fortwährende Vergleichen mit denen, die wir um uns haben, erfahren wir, ob wir dick oder dünn sind. Na wunderbar! Die anderen haben uns gezeigt, wer wir sind (Mastrocola, 2009, S.192).

Ist es nicht genau dieser Prozess der uns auch in der Geschlechtskonstruktion immer wieder begegnet und auf die ein oder andere Art und Weise in unseren Interaktionen einschränkt?

Jede kleine oder große Entscheidung definiert uns und gibt uns womöglich Zugehörigkeit. Sie definiert uns, ermöglicht uns einzuordnen, macht uns zu einem Teil der Gruppe, lässt uns mit den anderen verschmelzen und homologisiert uns. Und zugleich verschließt sie uns. Sie schränkt uns ein, das heißt, sie zeichnet unsere Konturen (und Grenzen) für immer und nimmt uns Freiheit (Mastrocola, 2009, S.193).

Literaturverzeichnis

- Alfermann, D. (1992). *Koedukation im Sportunterricht. Sportwissenschaft*, 22 (3), S. 323-343.
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bähr, I. (2006). Zur Differenzierung der Kategorie „Geschlecht“ in der Frage nach Gleichheit und Differenz von Bewegung – Diskussion eines Untersuchungsdesigns zur Geschlechtstypik des Bewegungshandelns im Sportklettern. In P. Gieß – Stüber (Hrsg.), *Gleichheit und Differenz in Bewegung. Entwicklung und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft* (S. 27-36). Hamburg: Czwalina.
- Bilden, H. (2006). *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und Methodologische Aspekte*. Opladen: Budrich.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 279-301). Weinheim.
- Bohnsack, R. (1997). Adoleszenz, Aktionismus und Emergenz von Milieus. Eine Ethnographie von Hooligan – Gruppen und Rockbands. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 17/1, S. 3-17.
- Breidensteiner, G. & Kelle, H. (1998). *Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Brodthmann, D. & Kugelman, C. (1984). Mädchen und Jungen im Schulsport. *Sportpädagogik*, 8(2), (S. 8-16).
- Budde, J. (2006). „Er lässt sich operieren, damit er ein Mann wird...“Die Bedeutung des Körpers bei der Herstellung von Männlichkeit im schulischen Alltag. In Gieß – Stüber, P. & G. Sobiech (Hrsg.), *Gleichheit und Differenz in Bewegung. Entwicklung und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft* (Schriften der deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 159; S.162-168). Hamburg: Czwalina
- Budde, J. (2003). Zwischen Macho, Freak und Onkel. Männlichkeitsinszenierungen in der reality soap „Big Brother“. In R. Luca, *Medien.Sozialisation. Geschlecht. Fallstudien aus der wissenschaftlichen Forschungspraxis* (S. 69-84). München: Kopaed Verlag.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dermutz, S. (2009). Von der Geschlechterhierarchie zur Geschlechtersymmetrie. Gesellschaftliche Ansprüche und schulische Realisierung. *Geschlechtersymmetrie in der Schule*, 30, (S. 2-5).
- Faulstich – Wieland, H. & Willems, K. (2009). *Doing Gender im heutigen Schulalltag: Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in der schulischen Interaktion*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Faulstich –Wieland, H. (2002). *Sozialisation in Schule und Unterricht*. Neuwied: Luchterhand
- Faulstich –Wienland, H. (1998). *Weibliche Identität*. Bielefeld: Kleine.
- Faulstich Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich –Wieland, H. (1991). *Koedukation – Enttäuschte Hoffnung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Firley – Lorenz, M. (2004). *Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. Butzbach: Afra.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodologie*. New Jersey: Prentice Hall

Geiss, P. (1991). *Das Leben des Turnpädagogen Adolf Spieß (1810-1858). Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen und schweizer Schulturnens*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Gieß – Stüber, P. (2004). Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht. In Gieß – Stüber P. & G. Sobiech (Hrsg.), *Gleichheit und Differenzen in Bewegung: Entwicklung und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft* (Schriften der Dt. Vereinigung für Sportwissenschaft, 159, S.49-59). Hamburg: Czwalina.

Gieß-Stüber, P. (2006). Frühkindliche Bewegungsförderung, Geschlecht und Identität. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs, *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 98-111). Schorndorf: Hoffman.

Gieß – Stüber, P. (2002). Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht. In C.Kugelman & C. Zipprich. Hamburg: Czawlina.

Gieß –Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport? Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. Butzbach – Griedel: Afra.

Gildemeister, R. (1988): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: *Soziale Welt* 39, H. 4, S.486 – 503.

Güting, D. (2004). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht: Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinghardt.

Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main: Campus.

Gramespacher, E. (2006). Schule, Geschlecht und Schulsport. In I. Hartmann – Tews & B. Rulofs, *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 190-199).Schorndorf: Hofmann.

Hagemann – White, C. (2004). Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel, *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S.146-156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hartmann, Tews, I. (2006). Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport und in den Sportwissenschaften. In I. Hartmann-Tews, & B. Rulofs, *Handbuch Sport und Geschlecht*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158). Schorndorf: Hofmann.

Hirschauer, S. (1993). *Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hoffmann, B. (1997). *Das sozialisierte Geschlecht*. Opladen: Leske & Budrich.

Hoppe, H., Kampshoff, M. & Nyssen , E. (Hrsg.) (2001). *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik*. Weinheim: Beltz.

Jost, E. (1977). Zum Problem der Koedukation im Sportunterricht. In. E. Brodtmann & E. Jost (Hrsg.), *Koedukation im Sportunterricht* (S. 2-13). Hamburg: Czwalina.

Kaiser, A. (2004).Gender in der Primarstufe des Schulwesens. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel, *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 372–388). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kessels, U.(2002). *Undoing gender in der Schule*. Weinheim: Juventa Verlag

Kugelman, C. (2006). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsam oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In I.Hartmann-Tews, & Rulofs, B.,*Handbuch Sport und Geschlecht*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 260-274). Schorndorf: Hofmann.

- Kugelman, C. (2002). Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum Geschlechtersensiblen Unterrichten. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.) (S. 11-19). Hamburg: Czwalina.
- Kugelman, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert.
- Lorber, J. (1995). *The social construction of gender*. Newbury Park: Sage.
- Maihofer, A. (2004). Geschlecht als soziale Konstruktion – eine Zwischenbetrachtung. In U. Helduser, *Under Construction?* (S.33-43). Frankfurt: Campus Verlag.
- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt am Main: Helmer.
- Mead, M. (1959). *Mann und Weib – das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt*. Reinbeck.
- Micus – Loos, C. (2004).). Gleichheit – Differenz – Konstruktion – Dekonstruktion. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel, *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 112-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. (2004). Systemtheorie und Geschlechtertheorie. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel, *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 191-199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfister, G. (2000). *Geschlechterperspektive in der Fachdidaktik*. Studier Verlag.
- Pfister, G. (1998a). Keine förmliche Gymnastik für die Mädchen – über die Bildung des weiblichen Geschlechts bei GutsMuths. In M. Lämmer & R. Geßmann (Hrsg.), *Beiträge und Biographie zur GutsMuths Forschung* (S. 55-81). St. Augustin: Academia.
- Pfister, G. (1998b). Historische Entwicklung des Schulsport und der Koedukation. In. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport* (S.59-82). Bönen: Kettler.
- Popp, U. (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt: Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Rendtorff, B. & Moser, V. (1999). Glossar der Geschlechtertheorien. In B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (S. 311-323). Opladen: Leske + Budrich.
- Rhyner, T. & Zumwald, B. (2008). *Coole Mädchen, Starke Jungs*. Bern, Wien: Haupt.
- Rousseau, J-J (1998). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Villa, P. (2006). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Villa, P. (2003). *Judith Butler*. Frankfurt am Main: Campus.
- Weiß, O. (1999). *Einführung in die Sportsoziologie*. Wien: WUV.
- http://de.wikipedia.org/wiki/Caster_Semenya, 15.2.2010, 10:11.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 CASTER SEMENYA WELTMEISTERIN ÜBER 800M (WWW.ZEIT.DE, 15.2.2010)	51
ABBILDUNG 2 UNTERSUCHUNG ZUR INTERAKTION AN GRUNDSCHULEN IN KASSEL (KAISER, 1994)	58
ABBILDUNG 3 INTERAKTIONRELATIONEN IN DER GRUNDSCHULE ON MINANGKABAU	59
ABBILDUNG 4: SITZORDNUNG DER 3.KLASSE NACH GESCHLECHT	70
ABBILDUNG 5: SITZPLAN DER KLASSE 3B NACH NAMEN	70

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig angefertigt habe, keine anderen, als die angegeben Hilfsmittel verwendet habe und alle wörtlichen oder sinngemäßen Entlehnungen deutlich als solche gekennzeichnet habe. Die verwendeten Beobachtungsprotokolle, Videosequenzen und Kategorisierungen liegen bei der Verfasserin sowie der Diplomarbeitsbetreuerin auf und es kann jederzeit Einblick genommen werden.

Wien, im Juni 2010

Stefanie Mrazek

Abstract

Geschlecht ist nicht das was man ist, sondern das was man sich in einem langen Konstruktionsprozess aneignet. Genau diese Prozesse, Handlungen und Interaktionen begleiten die Schülerrinnen und Schüler tagtäglich in ihrer schulischen Praxis. Die vorliegende Untersuchung setzt sich mit der Frage der Geschlechtskonstruktion in der Schule, im Bewegungs – und Sportunterricht auseinander und versucht das „Wie“ und die Momente und Akte der Geschlechtskonstruktion aufzuzeigen. Konkret wird ein Vergleich zwischen den Interaktionen im Klassenunterricht und jenen im Bewegung – und Sportunterricht angestellt.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Vorname: Stefanie
Nachname: Mrazek
Geburtsdatum: 15.2.1986
Geburtsort: Tulln an der Donau
Eltern: Andrea Mrazek, Kindergärtnerin,
Ernst Pribitzer, Elektriker
Geschwister: Mag. Anna Mrazek, Juristin



Ausbildung

1992 – 1996 Volksschule Zwentendorf
1996 – 2000 Sporthauptschule Tulln
2000 – 2004 Oberstufenrealgymnasium Englische Fräulein Krems
Ab 2004 Universität Wien
Praktika: Universität Wien
Agrana
Volkshochschule Zwentendorf
Volksschule Zwentendorf
Hobbys : Sport, Lesen, Reisen;

Wien, im Juni 2010

Beobachtungsprotokoll

Zeit **Protokollaufzeichnungen** **Datum 27.5.2009**
Situation: Klassenunterricht (BpK)

7:35- (Pausenglocke BpK 270509)

7:40 Die Videokamera ist im linken Eck der Klasse positioniert und zeichnet den Unterricht auf. Es läutet. Die Klassenlehrerin (strenger Blick) ruft einem Schüler zu: „Gerald jetzt beruhig dich einmal!“ Dieser Geht zu seinem Platz. Die Lehrerin sammelt die Hausübungen ein. L: „ Die Judith ist krank, aber mir fehlt noch ein Heft!“ Daraufhin wendet sie ihre Aufmerksamkeit einem Jungen zu. L: „ Lenid, hast du nicht abgegeben?“ Dieser schüttelt (mit betroffener Miene) den Kopf. Schließlich eilt Marco zum Lehrerinnentisch und gibt sein Heft ab. Alle Schülerinnen stehen auf.

(Kakaogeld BpK 270509))

Die Lehrperson will das Kakaogeld einsammeln. Sie sitzt beim Lehrerinnentisch und ruft die Schülerinnen und Schüler auf. L: „ Janine, bekommst du Kakao?“ J: „ Ja Frau Lehrer.“ Währenddessen sprechen drei Jungen miteinander. Marin (vorwurfsvoll): Lendi, warum schenkst du mir keinen Schlecker und dem Christoph schon?“ Lendi reagiert nicht und wendet sich gemeinsam mit seinem Sitznachbar an Bernadette, die hinter ihnen sitzt. Die Interaktion wird durch die Lehrperson unterbrochen. L.“ So, jetzt lese ich noch einmal vor, was jedes Kind bekommt.“

(Übungskontrolle BpK 270509)

L: „ So, wir machen jetzt die Übung mit der Mitvergangenheit. „ Du stellst jetzt deine Schultasche auf und beginnst dann mit der Übung.“ Marin: „ Aber die Julia und ich können über die Tasche drüberschaun.“ L: „ Das tut ihr dann einfach nicht!“ Die Lehrerin fügt noch einige Erklärungen hinzu. L:“ Wenn du etwas nicht kannst, dann machst du weiter und hebst es dir für den Schluss auf.“ Die Schülerinnen arbeiten konzentriert. Die Lehrerin geht durch die Klasse. Gerald gibt zuerst ab. L: „ Durchgelesen Gerald?“ Gerald nickt. Michelle rutscht unruhig auf ihrem Platz auf und ab. Die Lehrerin geht zu ihr. Michelle scheint bei der Übung zu hängen, sie sieht in die Luft und verdreht die Augen. L (strenge Miene): „ Michelle, hast du nicht geübt?“ M: „ Schon.“ Nach und nach geben alle Schülerinnen und Schüler ab. Michelle zeigt erneut auf. Die Lehrerin geht zu ihr. Die anderen Schülerinnen und Schüler tratschen oder beschäftigen sich anderweitig. Bernadette wendet sich an die Lehrperson. B: „ Fr. Lehrer ich habe die Aufgabe schon zuhause gemacht.“ L: „ Sehr brav!“

(Die Geschichte BpK 270509)

L: „ So, du gibst jetzt deine Zwischenarbeit ab und nimmst dein Lesebuch und machst dich fertig für den Lesekreis.“

Im Buch sind 6 verschiedene Bilder in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet . Die Schülerinnen und Schüler sollen Mithilfe der Bilder eine Geschichte in der Mitvergangenheit bilden. L: „ Marco lies einmal vor.“ Die Anfangssätze sind noch im Buch abgebildet. Marco liest sie vor. L: „ Was ist denn das für eine Zeit? M: „ Die Vergangenheit (Unsicherheit in der Stimme). L: „ Nein!“ Gerald: „ Gegenwart.“ L: „ Ja, das stimmt.“ Auf einem der Bilder ist ein Reisekatalog sichtbar. L. Was ist denn in einem Reisekatalog so drinnen? Einige Kinder zeigen auf (vor allem Mädchen). Die Lehrerin nimmt Marco dran. M: Urlaubsziele. L (begeistert): Sehr schön! Auf dem Bild ist eine Person abgebildet, ein Junge. Die Schülerinnen geben dem Kind den Namen Marco. L: So schaut jetzt einmal das nächste Bild an. L: Jetzt haben wir wieder mit Marco angefangen, wie könnten wir anders beginnen? Ein Schüler antwortet: Mit er halt. Die Lehrerin nimmt die Schülerinnen dem Kreis nach dran. Marco ist wieder an der Reihe. M: Nun hält er den Sonnenschirm und spannt ihn auf. L: Sehr schön! Die Lehrerin richtet ihre Aufmerksamkeit auf ein Mädchen. Marco will die Antwort hinausbrüllen. L: Warum schreiest du raus? Die Lehrerin richtet ihre Aufmerksamkeit wieder auf Bernadette. L: So Bernadette, was passiert, wenn ich mich nach einem Bad im Meer nicht dusche? Bernadette zuckt mit den Schultern. Steffi meldet sich. S: Man kriegt einen Sonnenbrand. Melanie meldet sich : Ich muss mir die Haare waschen sonst werden sie klebrig. Ein Schüler schüttelt den Kopf und zieht eine Grimasse. Schließlich kommt das nächste Bild. Steffi zeigt immer wieder auf. L: Hat noch wer eine Idee? Die Lehrerin nimmt Lendi dran. L: Marco sagt, jetzt muss ich es ausleeren und es ist schade um den Salz. Marin kichert und sagt leise: Den Salz und lacht. Die Geschichte wird nun noch einmal im Kreis durchgegangen. Jedes Kind kommt dran. Lendi stottert bei seinem Satz. L: Ich glaub der lendi hat nicht gut aufgepasst, ich glaub er sollte besser aufpassen! Sie fordert Julian auf weiterzulesen. Dieser liest ein bisschen zu weit. Die Lehrerin unterbricht ihn und gibt das Wort an Marianne weiter. Diese liest etwas schüchtern weiter. Michelle ist die nächste an der Reihe. L: Ah, die Michelle will sich verstecken. Sie grinst. M: Ich war schon einmal in Bad Schallerbach und da war auch ein Schirm. L: Das ist aber nicht am Meer, Michelle. L: Jetzt wisst ihr, wie man die Geschichte schreiben könnte und macht das dann in eurem Heft. Ein Schüler zeigt auf und fragt, ob die Figur auch einen anderen Namen haben kann. L: Ja natürlich. Die Lehrerin gibt noch weitere Anweisungen und wendet sich dann an Julian. L: Julian, du passt schon wieder nicht auf. Steffi zeigt auf. L: Ja! S. Kann es auch ein Mädchen sein? Die Lehrerin bejaht die Frage. Marco, Steffis Sitznachbar verdreht die Augen.

(Geschichte schreiben und Rechenblume 270509)

Die Schülerinnen haben die Aufgabe die Geschichte zu schreiben und anschließend eine Rechenblume zu rechnen. Später soll noch ein Bild gemalt werden. Anfangs ist die Klasse ruhig. Einige Blicke von Schülerinnen zu ihren NachbarnInnen sind wahrzunehmen. Ansonsten sind keine direkten Interaktionen sichtbar. Im Laufe der Stunde konnten einige Beobachtungen gemacht werden, die als heimliche Interaktionen oder Neben Bühneninteraktionen wahrzunehmen sind.

(Schau net ab Bpk 270509)

An Steffis Tisch kommt es zur Unruhe. S: Ich hab nicht mit dir geredet. Melanie antwortet: Lass mich einfach in Ruh! Steffi verdreht die Augen. Daraufhin neigt Steffi

den Kopf zu ihrem Nachbarn Marco. M: Schau net ab! S (empört): I hab net abschaute!
Die drei Tischnachbarinnen verdrehen die Augen. Steffis Blick ist böse.

(Briefverkehr BpK 270509)

Berndatte schickt Laura einen Nachricht auf einem „Schmierzettel. Sie steht auf und gibt ihr den Zettel. Laura liest die Nachricht (leider weiß ich nicht was drauf steht). Sie liest die Nachricht und schreibt wieder zurück.

(Flirt BpK 270509)

Julian kaut an seinem Tintenkiller und dreht sich zu Lea. Julian lächelt Lea zu, Lea lächelt freundlich zurück. L: Julian dreh dich jetzt um, Lea du machst jetzt deine Arbeit! Sie drehen sich widerwillig um (an der Miene erkennbar). Die Lehrerin wendet sich einer anderen Schülerin zu. L: Janine du redest mir zu viel, so kannst du doch nicht arbeiten.

(Schon fertig! BpK 270509)

Marco steht von seinem Platz auf. Steffi sieht ihn an und fragt: Bist jetzt schon fertig? Zwei andere Mädchen am Tisch schauen in Marcos Richtung und flüstern: Der is schon fertig! L: Die Lehrerin bemerkt die Interaktion und geht zu Marcos Tisch: Du bist schon fertig? Zeig mal her. Die Lehrerin sieht Marcos Arbeit stirnrunzelnd an und deutet auf eine Stelle in seinem Heft. Er geht zu seinem Platz und zeichnet an seiner Zeichnung weiter. Steffi grinst (schadenfroh).

(Geschummelt BpK 270509)

Die Lehrerin wendet sich Steffi zu. L: Bei der Blume hast du geschummelt. S (schüttelt den Kopf) Nein, Frau Lehrer! Steffis Sitznachbar beginnt zu grinsen und lacht sie aus. S (laut): Der Marco lacht mich aus, Frau Lehrer. L. Ignorier ihn einfach Steffi.

(Gehaut BpK 270509)

Julian (Integrationskind) rutscht unruhig auf seinem Sitz herum. Plötzlich läuft Michelle zur Lehrperson. M (zornig, empört): Der Julian haut mich! Die Lehrerin wendet sich Julian zu. Plötzlich sieht sie Hausschuhe am Gang. L: Wem gehören diese Schlapfen? Julian: Mir. L: Komm zieh sie an und setz dich!

(Aufmerksamkeit BpK 270509)

Gerald zeigt während den Arbeitsaufträgen ständig aug. Die Fragen sind meist eher Fragen, die nicht zum Thema gehören. Als er die Geschichte fertig hat, geht er mir dem Heft zu ihr. Die Lehrerin schaut sich das Heft an. L: Geh Gerald, wie schaut denn das aus?

Zeit	Protokollaufzeichnungen	Datum 3.6.2009
	Situation: Klassenunterricht (BpK)	

7:35-

(Jackenstreit BpK 030609)

7:40

Die Lehrerin betritt das Klassenzimmer. Die Stunde hat noch nicht begonnen. Sie spricht kurz mit mir. Die Klasse wird immer lauter. Drei Schüler streiten.

Aus dem Streit wird ersichtlich, dass Patricks Jacke seit Freitag nicht mehr da ist. Marco, Julian und Patrick haben gemeinsam auf den Bus gewartet. Dabei wurde Patrick die Jacke weggenommen. Die Lehrerin schaltet sich in den Streit der Kinder ein. P: Der Julian ist mit der Jacke weggrennt und dann bin ich in den Bus eingesteigt. J: Also ich (stotter)...da Marco hat gesehen das in Patrick seine Jacke draußen glegen ist, dann hat er mir gsagt ich soll wegrennen das der Patrick seine Nacje nicht nimmt, weil er uns immer genervt hat. P: Das hat der Thomas, mein Bruder auch gsagt. L: Du hast das dem Julian gesagt (wendet sich an Marco)? M: (leise) Jo. L: Was soll das, jetzt is die Jacke weg?! M: Na, wir homs aufs Fenster glegt. L: Jetzt is sie weg die Jacke, jetzt hats wer genommen. Der Patrick kann sie nicht mehr nehmen, wenn ermit dem Bus fährt. Da seits ihr beide Schuld und sonst niemand (zeigt mit erhobenen Zeigefinger auf beide). Und das schreiben wir jetzt auch ins Mitteilungsheft ein und ihr könnt die Jacke ersetzen, dann könnts euch die Kosten teilen.

Ein Mädchen zeigt auf. Laura: Ich hab nur die Jacke aufs Fensterbrett gelegt. Steffi widerspricht: Die Laura hat zugschaut! L: Wahrscheinlich hats wer genommen, wir können noch im Kinderhaus fragen und die Putzfrauen. Laura steht auf und geht zur Lehrperson. L: Ich hab die Jacke genommen und der Julian is dann davongrennt. Lehrerin: Ja da muss ich sie mitnehmen und irgendwem geben und nett aufs Fensterbrett legen und tschüss! Wenn ich schon so blöd bin, wenn ich das sagen darf! Steffi mischt sich wieder ein. S: und dann haben sie die Jacke am Boden geworfen und sind draufgstiegn. Marco unterbricht Steffi. M: Du hast gsagt wir sollen draufspucken, aber des hom a net gmocht! S: Ich hab nur gsagt, jetzt gebts es aufs Fenster und ... Marco unterbricht sie wieder. M: Des host net gesagt! Steffi: Oja dashab ich gsagt! M: Du hast gesgt wir solln draufspucken und wir homs net gmacht (Stimme wird lauter) Julian: Der Marco is auf die Jacke mit den Füßen draufgesprungen. M: Jo, er oba a! L. Ja, toll! M: Sicha, jetzt san wieda olle gegen mii, des is eh klor! Marco beginnt zu weinen. Er stützt sich mit den Händen auf denTisch und legt den Kopf in seine Hände. L: Wie oft hab ich dir gesagt, misch dich nicht in Julian seine Sachen ein, da zahlst du nur drauf! Wie oft muss ich dir das sagen? Du glaubst immer du musst für den Julian Partei ergreifen und musst ihm helfen. Jetzt is soweit,dass du wieder einmal draufzahlst! Müss ma dann einschreiben. Die Lehrerin wendet sich an Patrick. L: Hat deine Mutter die Jacke gesucht? P: Ja, ich hab auch schimpfen gekriegt. Die beteiligten Schüler müssen ihre Mitteilungshefte zur Lehrerin bringen.

(Hausübungen einsammeln – 030609)

L. so, dass war jetzt wieder eine Aufregung am Morgen. Die Lehrerin sammelt die Hausübungshefte ein. Währenddessen tratschen Melanie und Julia miteinander. L. So,

14 grüne Hefte und ich brauche 15 Arbeitshefte. Oder Lendi, hast du das auch vergessen? Währenddessen entsteht wieder Unruhe in der Klasse. Die Schüler sind nach wie vor mit dem Jackenstreit beschäftigt. L: Ich möchte nicht wissen was vorher war, Julian. L: es ist immer nur ärger am Freitag, wenn du mit dem Bus fährst!

(Sitzkreis – Ferienerlebnisse – 030609)

L: So dann kommt einmal der Lendi, der Christoph.....schnell, rasch in den Sitzkreis. Dann die Lea, die Michelle (zählt nach einander die Schülerinnen und Schüler auf) L: Jeder darf jetzt erzählen, was er in den Ferien erlebt hat. Die Lea darf beginnen. Sie erzählt, dass sie samstags Fußballspielen war. Lea gibt das Wort an Marin weiter. Marin: Am Freitag ham a a Match ghabt in Atzenbrugg, da ham a gewonnen – 4:3. Ein Kind unterbricht. K: Hast du ein Tor geschossen? M: Ja, drei! L: Toll und das sagst du gar nicht? M: Dann war ich am Spielplatz und da hat es eine Streiterei gegeben, da bin ich dann gegangen. L: Das ist aber gefährlich. M: Und am Sonntag und Montag hab ich für den Sachunterricht gelernt. Bernadette ist die Nächste. Sie erzählt von der Feier einer Freundin, vom Bikinikauf ihrer Schwester vom Tanzen bei einem Fest und vom Baby auf der Feier. Laura ist die Nächste. L: Am Samstag bin ich zum Papa gefahren und dann war ich am Pfingstlager. Sie nimmt Marianne dran. Marianne (leise): Am Samstag war ich bei einer Weinprobe, dann habe ich zum Geburtstag Singstar bekommen und hab mir selbst eine CD dazu kaufen können. Von der Tante Monika hab ich Stifte bekommen, von der Tante Christa was zum Naschen und einen Kuchen. Sie gibt das Wort an Beatrix weiter. Danach kommt Julia dran. J: Sonntag war ich Hanna Montana schauen und meine Mama hat sich den Film Womanizer angeschaut und dann sind wir zum Heurigen gegangen. Steffi: Freitag hab ich für den Sachunterrichtstest geübt, denn kann ich jetzt fast schon auswendig, dann war ich bei meiner Oma. Janine: Freitag hat mir meine Mama die Nägel gmacht und ich hab mich am Wochenende um meine Hasen gekümmert. Christoph ist der Nächste. Ch: Ich war in der Ministunde. Da war eine alte Frau und hat gesagt, dass wir net so laut sein dürfen. Und am Samstag war iach auf einer Hochzeit und am Sonntag hab ich für den Sachunterrichtstest geübt. L: Aha, sehr brav!

Julian: Ich hab für den Sachunterrichtstest gelernt und dann war ich am Spielplatz und hab Fußball gespielt. Danach ist Patrick an der Reihe. P: Ich war zuhause, dann hab ich Lea gesehn. Und ich hab Seifenblasen gekriegt. Dann sam a zu einem Freund gfahrn der eine Playstation hat... (Patrick spricht weiter, aber die Lehrerin unterbricht ihn). Inzwischen tratschen Bernadette und Laura. L: Schhhhhhhh! Michelle lässt de Kopf hängen, sie wirkt gelangweilt, Lea schnippt ihr mit einem Finger ins Gesicht. Michelle kommt dran, sie sagt, dass sie nur Ferngesehen hat. Tobias und Lendi möchten nichts erzählen.

(Smiles – 030609)

L: So, ich hab euch heute Smiles mitgebracht. Vielleicht fällt dir was ein, was dich glücklich gemacht hat, das schön war, das kannst du uns jetzt gleich erzählen. Der Marin darf beginnen. M: Ich freue mich das ich drei Tore beim Match geschossen habe. L: Wer soll dran kommen? M: Der Lendi. L: Ich freu mich, dass wir das Match gewonnen habe (leise). Marco: Ich freue mich, dass mein Papa wieder vom Spital heimgekommen is. Bernadette: Ich freu mich, wie wir das letzte Mal bei der Feier getanzt haben und dann haben wir ein kleines Geschenk bekommen. Melanie: Ich freue mich, dass ich mich wieder mit der Bernadette vertrage. L (lächelt zufrieden): Schön! Beatrix: Ich freue mich,dass wir am Montag eine Radlrunde gemacht haben.

Julia: Ich freue mich, das am Sonntag eine Freundin zu mir kommt. Marianne: Ich freue mich, dass ich zum Geburtstag Singstar bekommen hab. Janine: Ich freue mich, weil die Mama auf der Geburtstagsfeier mit mir getanzt hat. Patrick: Ich freue mich, wenn ich ein Tier streicheln kann. Lehrerin nickt. Lea: Ich freue mich, dass ich mit meinen Cousinen im Kino war. Michelle: Ich freue mich, weil ich mit meiner Mutter gespielt hab. Steffi: Ich freue mich auf den Sachunterrichtstest. L (verwundert): Den Sachunterrichtstest? S: Ja, weil ich ihn schon auswendig kann. Judith: Ich freu mich, dass mich mein Bruder am Wochenende nicht sekkiert hat. L: Aha.

(Zornige Smiles)

L: Jetzt kannst du die Smiles wieder weggeben. Ich habe aber auch die grantigen Gesichter mitgebracht. Die Gesichter können wütend, grantig, traurig, verzweifelt....wie noch sein? Lendi: Zornig? L: Zornig, wie noch? Ein Mädchen: Sauer. L: Ja. So ich lege sie hier in die Mitte. Wir machen das noch einmal und beginnen mit Christoph. (Christophs Aussage kann ich leider nicht verstehen – aufgrund der Lautstärke). Julian: Ich bin wütend, weil mich meine Freunde immer nerven. Steffi: Ich bin sauer, weil meine Katze schon wieder Junge kriegt. Lea: Ich bin sauer, weil mich mein Bruder immer ärgert. Marin: Ich bin grantig, weil ich nicht raus darf. Die Lehrerin hakt nach. L: Wieso? M: Weil ich für den Test lernen muss. Marco: Ich bin wütend, weil mir meine Oma nicht erlaubt einen Hund zu kriegen (trotzig). Julia: Ich bin zornig, weil ich am Sonntag drei Mal aufräumen hab müssen und der Mama hats noch immer noch net gepasst. L: Aha (erstaunter Blick). Melanie: Ich bin zornig, weil der Benni nicht sitzenbleibt. L: Deine Schwester? M: Nein, mein Hunde, wenn ich den Ball werfe. Bernadette: Ich bin traurig, eil von meinem Nachbarn, der hat einen Hasen, der Babyhase gestorben is. Laura: (Irgendwas über das Reiten). Janine: Ich bin traurig, weil ich nicht Reiten darf. Tobias: Ich bin wütend, weil ich eine Beule habe. Ich bin im Opa seiner Werkstatt ans Kastl angrennt. L (mitleidig): Oje, sieht mans noch? T: Ja. Judith: Ich bin zornig, weil meine Cousine immer die gleiche Puppe kriegt wie ich. Zwei Jungen grinsen.

(Was dich freut an einem Kind 030609)

L: So, jetzt legen wir die Karten wieder zurück. Ganz fertig sind wir aber noch nicht. Zum Schluss sollst du dir überlegen, ob es etwas gibt, das dich an einem Kind freut an einem Kind. Ein Junge unterbricht. J: Oder an einem Lehrer? Zuerst einmal was dich freut, vielleicht, gibt es da was, was dich vorige Woche in der Schule gefreut hat. Und wir fangen gleich an. L. Patrick. Ihm fällt nichts ein. L: Willst du nachher drankommen? Patrick nickt. Marianne wird drangenommen. M: Ich freue mich, dass die Melanie und die Judith meine Freunde sind. Marin: Ich freue mich auf die Pause, weil ich da mit Christoph und Lendi fangenspielen kann. Berndadette: Ich freue mich, weil ich mich mit der Laura und Melanie vertrage. Melanie: Ich freue mich dass Marainne Laura und Bernadette meine Freundinnen sind. Einige Jungs kichern. Julia: Ich freue mich, weil mir die Melanie immer ihre Farben borgt. Judith: Ich freue mich, dass die Marainne meine Freundin ist. Lea: (sagt etwas Negatives) L: Jetzt sind wir einmal fröhlich, hast du auch was fröhliches? L: Ja. Michelle spricht weiter. M: Weil die Lea meine Freundin ist. Lendi: Weil der Marin und der Christoph meine Freunde sind. Christoph: Weil der Marin, der Marco und der Lendi meine Freunde sind. Julian: Weil der Tobias, der Marco und der Marin meine Freunde sind. Marin und Lendi sehen sich erstaunt an und lauchen (ungläubig). L: Wir haben jetzt nicht mehr viele Smiles, aber du kannst auch so was sagen.

(Geschichte schreiben und Rechenblume 270509)

Die Schülerinnen haben die Aufgabe die Geschichte zu schreiben und anschließend eine Rechenblume zu rechnen. Später soll noch ein Bild gemalt werden. Anfangs ist die Klasse ruhig. Einige Blicke von Schülerinnen zu ihren NachbarnInnen sind wahrzunehmen. Ansonsten sind keine direkten Interaktionen sichtbar. Im Laufe der Stunde konnten einige Beobachtungen gemacht werden, die als heimliche Interaktionen oder Neben Bühneninteraktionen wahrzunehmen sind.

(Schau net ab Bpk 270509)

An Steffis Tisch kommt es zur Unruhe. S: Ich hab nicht mit dir geredet. Melanie antwortet: Lass mich einfach in Ruh! Steffi verdreht die Augen. Daraufhin neigt Steffi den Kopf zu ihrem Nachbarn Marco. M: Schau net ab! S (empört): I hab net abschaud! Die drei Tischnachbarinnen verdrehen die Augen. Steffis Blick ist böse.

(Briefverkehr BpK 270509)

Berndatte schickt Laura einen Nachricht auf einem „Schmierzettel. Sie steht auf und gibt ihr den Zettel. Laura liest die Nachricht (leider weiß ich nicht was drauf steht). Sie liest die Nachricht und schreibt wieder zurück.

(Flirt BpK 270509)

Julian kaut an seinem Tintenkiller und dreht sich zu Lea. Julian lächelt Lea zu, Lea lächelt freundlich zurück. L: Julian dreh dich jetzt um, Lea du machst jetzt deine Arbeit! Sie drehen sich widerwillig um (an der Miene erkennbar). Die Lehrerin wendet sich einer anderen Schülerin zu. L: Janine du redest mir zu viel, so kannst du doch nicht arbeiten.

(Schon fertig! BpK 270509)

Marco steht von seinem Platz auf. Steffi sieht ihn an und fragt: Bist jetzt schon fertig? Zwei andere Mädchen am Tisch schauen in Marcos Richtung und flüstern: Der is schon fertig! L: Die Lehrerin bemerkt die Interaktion und geht zu Marcos Tisch: Du bist schon fertig? Zeig mal her. Die Lehrerin sieht Marcos Arbeit stirnrunzelnd an und deutet auf eine Stelle in seinem Heft. Er geht zu seinem Platz und zeichnet an seiner Zeichnung weiter. Steffi grinst (schadenfroh).

(Geschummelt BpK 270509)

Die Lehrerin wendet sich Steffi zu. L: Bei der Blume hast du geschummelt. S (schüttelt den Kopf) Nein, Frau Lehrer! Steffis Sitznachbar beginnt zu grinsen und lacht sie aus. S (laut): Der Marco lacht mich aus, Frau Lehrer. L. Ignorier ihn einfach Steffi.

(Gehaut BpK 270509)

Julian (Integrationskind) rutscht unruhig auf seinem Sitz herum. Plötzlich läuft Michelle zur Lehrperson. M (zornig, empört): Der Julian haut mich! Die Lehrerin wendet sich Julian zu. Plötzlich sieht sie Hausschuhe am Gang. L: Wem gehören diese Schlapfen? Julian: Mir. L: Komm zieh sie an und setz dich!

(Aufmerksamkeit BpK 270509)

Gerald zeigt während den Arbeitsaufträgen ständig aug. Die Fragen sind meist eher Fragen, die nicht zum Thema gehören. Als er die Geschichte fertig hat, geht er mir dem Heft zu ihr. Die Lehrerin schaut sich das Heft an. L: Geh Gerald, wie schaut denn das aus?

Zeit Protokollaufzeichnungen Datum 3.6.2009

Situation: Klassenunterricht (BpK)

7:35-

(Jackenstreit BpK 030609)

7:40

Die Lehrerin betritt das Klassenzimmer. Die Stunde hat noch nicht begonnen. Sie spricht kurz mit mir. Die Klasse wird immer lauter. Drei Schüler streiten.

Aus dem Streit wird ersichtlich, dass Patricks Jacke seit Freitag nicht mehr da ist. Marco, Julian und Patrick haben gemeinsam auf den Bus gewartet. Dabei wurde Patrick die Jacke weggenommen. Die Lehrerin schaltet sich in den Streit der Kinder ein. P: Der Julian ist mit der Jacke weggrennt und dann bin ich in den Bus eingsteigt. J: Also ich (stotter)...da Marco hat gesehen das in Patrick seine Jacke draußen glegen ist, dann hat er mir gsagt ich soll wegrennen das der Patrick seine Nacje nicht nimmt, weil er uns immer genervt hat. P: Das hat der Thomas, mein Bruder auch gsagt. L: Du hast das dem Julian gesagt (wendet sich an Marco)? M: (leise) Jo. L: Was soll das, jetzt is die Jacke weg?! M: Na, wir homs aufs Fenster glegt. L: Jetzt is sie weg die Jacke, jetzt hats wer genommen. Der Patrick kann sie nicht mehr nehmen, wenn ermit dem Bus fährt. Da seits ihr beide Schuld und sonst niemand (zeigt mit erhobenen Zeigefinger auf beide). Und das schreiben wir jetzt auch ins Mitteilungsheft ein und ihr könnt die Jacke ersetzen, dann könnts euch die Kosten teilen.

Ein Mädchen zeigt auf. Laura: Ich hab nur die Jacke aufs Fensterbrett gelegt. Steffi widerspricht: Die Laura hat zugschaut! L: Wahrscheinlich hats wer genommen, wir

können noch im Kinderhaus fragen und die Putzfrauen. Laura steht auf und geht zur Lehrperson. L: Ich hab die Jacke genommen und der Julian is dann davongrennt. Lehrerin: Ja da muss ich sie mitnehmen und irgendwem geben und nett aufs Fensterbrett legen und tschüss! Wenn ich schon so blöd bin, wenn ich das sagen darf! Steffi mischt sich wieder ein. S: und dann haben sie die Jacke am Boden geworfen und sind draufgestiegen. Marco unterbricht Steffi. M: Du hast gsagt wir sollen draufspucken, aber des hom a net gmocht! S: Ich hab nur gsagt, jetzt gebts es aufs Fenster und ... Marco unterbricht sie wieder. M: Des host net gesagt! Steffi: Oja dashab ich gsagt! M: Du hast gesgt wir solln draufspucken und wir homs net gmacht (Stimme wird lauter) Julian: Der Marco is auf die Jacke mit den Füßen draufgesprungen. M: Jo, er oba a! L: Ja, toll! M: Sicha, jetzt san wieda olle gegen mii, des is eh klor! Marco beginnt zu weinen. Er stützt sich mit den Händen auf denTisch und legt den Kopf in seine Hände. L: Wie oft hab ich dir gesagt, misch dich nicht in Julian seine Sachen ein, da zahlst du nur drauf! Wie oft muss ich dir das sagen? Du glaubst immer du musst für den Julian Partei ergreifen und musst ihm helfen. Jetzt is soweit,dass du wieder einmal draufzahlst! Müss ma dann einschreiben. Die Lehrerin wendet sich an Patrick. L: Hat deine Mutter die Jacke gesucht? P: Ja, ich hab auch schimpfen gekriegt. Die beteiligten Schüler müssen ihre Mitteilungshefte zur Lehrerin bringen.

(Hausübungen einsammeln – 030609)

L. so, dass war jetzt wieder eine Aufregung am Morgen. Die Lehrerin sammelt die Hausübungshefte ein. Währenddessen tratschen Melanie und Julia miteinander. L. So, 14 grüne Hefte und ich brauche 15 Arbeitshefte. Oder Lendi, hast du das auch vergessen? Währenddessen entsteht wieder Unruhe in der Klasse. Die Schüler sind nach wie vor mit dem Jackenstreit beschäftigt. L: Ich möchte nicht wissen was vorher war, Julian. L: es ist immer nur ärger am Freitag, wenn du mit dem Bus fährst!

(Sitzkreis – Ferienerlebnisse – 030609)

L: So dann kommt einmal der Lendi, der Christoph.....schnell, rasch in den Sitzkreis. Dann die Lea, die Michelle (zählt nach einander die Schülerinnen und Schüler auf) L: Jeder darf jetzt erzählen, was er in den Ferien erlebt hat. Die Lea darf beginnen. Sie erzähl, dass sie samstags Fußballspielen war. Lea gibt das Wort an Marin weiter. Marin: Am Freitag ham a a Match ghabt in Atzenbrugg, da ham a gewonnen – 4:3. Ein Kind unterbricht. K: Hast du ein Tor geschossen? M: Ja, drei! L: Toll und das sagst du gar nicht? M: Dann war ich am Spielplatz und da hat es eine Streiterei gegeben, da bin ich dann gegangen. L: Das ist aber gefährlich. M: Und am Sonntag und Montag hab ich für den Sachunterricht gelernt. Bernadette ist die Nächste. Sie erzählt von der Feier einer Freundin, vom Bikinikauf ihrer Schwester vom Tanzen bei einem Fest und vom Baby auf der Feier. Laura ist die Nächste. L: Am Samstag bin ich zum Papa gefahren und dann war ich am Pfingstlager. Sie nimmt Marianne dran. Marianne (leise): Am Samstag war ich bei einer Weinprobe, dann habe ich zum Geburtstag Singstar bekommen und hab mir selbst eine CD dazu kaufen können. Von der Tante Monika hab ich Stifte bekommen, von der Tante Christa was zum Naschen und einen Kuchen. Sie gibt das Wort an Beatrix weiter. Danach kommt Julia dran. J: Sonntag war ich Hanna Montana schauen und meine Mama hat sich den Film Womanizer angeschaut und dann sind wir zum Heurigen gegangen. Steffi: Freitag hab ich für den Sachunterrichtstest geübt, denn kann ich jetzt fast schon auswendig, dann war ich bei meiner Oma. Janine: Freitag hat mir meine Mama die Nägel gmacht und ich hab mich am Wochenende um meine Hasen gekümmert. Christoph ist der Nächste. Ch: Ich war in der Ministunde. Da war eine alte Frau und hat gesagt, dass wir net so laut sein

dürfen. Und am Samstag war iach auf einer Hochzeit und am Sonntag hab ich für den Sachunterrichtstest geübt. L: Aha, sehr brav!

Julian: Ich hab für den Sachunterrichtstest gelernt und dann war ich am Spielplatz und hab Fußball gespielt. Danach ist Patrick an der Reihe. P: Ich war zuhaus, dann hab ich Lea gesehn. Und ich hab Seifenblasen gekriegt. Dann sam a zu einem Freund gfahrn der eine Playstation hat... (Patrick spricht weiter, aber die Lehrerin unterbricht ihn). Inzwischen tratschen Bernadette und Laura. L: Schhhhhhhh! Michelle lässt de Kopf hängen, sie wirkt gelangweilt, Lea schnippt ihr mit einem Finger ins Gesicht. Michelle kommt dran, sie sagt, dass sie nur Ferngesehen hat. Tobias und Lendi möchten nichts erzählen.

(Smiles – 030609)

L: So, ich hab euch heute Smiles mitgebracht. Vielleicht fällt dir was ein, was dich glücklich gemacht hat, das schön war, das kannst du uns jetzt gleich erzählen. Der Marin darf beginnen. M: Ich freue mich das ich drei Tore beim Match geschossen habe. L: Wer soll dran kommen? M: Der Lendi. L: Ich freu mich, dass wir das Match gewonnen habe (leise). Marco: Ich freue mich, dass mein Papa wieder vom Spital heimgekommen is. Bernadette: Ich freu mich, wie wir das letzte Mal bei der Feier getanzt haben und dann haben wir ein kleines Geschenk bekommen. Melanie: Ich freue mich, dass ich mich wieder mit der Bernadette vertrage. L (lächelt zufrieden): Schön! Beatrix: Ich freue mich,dass wir am Montag eine Radlrunde gemacht haben. Julia: Ich freue mich, das am Sonntag eine Freundin zu mir kommt. Marianne: Ich freue mich, dass ich zum Geburtstag Singstar bekommen hab. Janine: Ich freue mich, weil die Mama auf der Geburtstagsfeier mit mir getanzt hat. Patrick: Ich freue mich, wenn ich ein Tier streichelbn kann. Lehrerin nickt. Lea: Ich freue mich, dass ich mit meinen Cousinen im Kino war. Michelle: Ich freue mich, weil ich mit meiner Mutter gespielt hab. Steffi: Ich freue mich auf den Sachunterrichtstest. L (verwundert): Den Sachunterrichtstest? S: Ja, weil ich ihn schon auswendig kann. Judith: Ich freu mich, dass mich mein Bruder am Wochenende nicht sekkiert hat. L: Aha.

(Zornige Smiles)

L: Jetzt kannst du die Smiles wieder weggeben. Ich habe aber auch die grantigen Gesichter mitgebracht. Die Gesichter können wütend, grantig, traurig, verzweifelt....wie noch sein? Lendi: Zornig? L: Zornig, wie noch? Ein Mädchen: Sauer. L: Ja. So ich lege sie hier in die Mitte. Wir machen das noch einmal und beginnen mit Christoph. (Christophs Aussage kann ich leider nicht verstehen – aufgrund der Lautstärke). Julian: Ich bin wütend, weil mich meine Freunde immer nerven. Steffi: Ich bin sauer, weil meine Katze schon wieder Junge kriegt. Lea: Ich bin sauer, weil mich mein Bruder immer ärgert. Marin: Ich bin grantig, weil ich nicht raus darf. Die Lehrerin hakt nach. L: Wieso? M: Weil ich für den Test lernen muss. Marco: Ich bin wütend, weil mir meine Oma nicht erlaubt einen Hund zu kriegen (trotzig). Julia: Ich bin zornig, weil ich am Sonntag drei Mal aufräumen hab müssen und der Mama hats noch immer noch net gepasst. L: Aha (erstaunter Blick). Melanie: Ich bin zornig, weil der Benni nicht sitzenbleibt. L: Deine Schwester? M: Nein, mein Hunde, wenn ich den Ball werfe. Bernadette: Ich bin traurig, eil von meinem Nachbarn, der hat einen Hasen, der Babyhase gestorben is. Laura: (Irgendwas über das Reiten). Janine: Ich bin traurig, weil ich nicht Reiten darf. Tobias: Ich bin wütend, weil ich eine Beule habe. Ich bin im Opa seiner Werkstatt ans Kastl angrennt. L (mitleidig): Oje, sieht mans noch? T: Ja. Judith: Ich bin zornig, weil meine Cousine immer die gleiche Puppe kriegt wie ich. Zwei

Jungen grinsen.

(Was dich freut an einem Kind 030609)

L: So, jetzt legen wir die Karten wieder zurück. Ganz fertig sind wir aber noch nicht. Zum Schluss sollst du dir überlegen, ob es etwas gibt, das dich an einem Kind freut an einem Kind. Ein Junge unterbricht. J: Oder an einem Lehrer? Zuerst einmal was dich freut, vielleicht, gibt es da was, was dich vorige Woche in der Schule gefreut hat. Und wir fangen gleich an. L. Patrick. Ihm fällt nichts ein. L: Willst du nachher drankommen? Patrick nickt. Marianne wird drangenommen. M: Ich freue mich, dass die Melanie und die Judith meine Freunde sind. Marin: Ich freue mich auf die Pause, weil ich da mit Christoph und Lendi fangenspielen kann. Berndadette: Ich freue mich, weil ich mich mit der Laura und Melanie vertrage. Melanie: Ich freue mich dass Marainne Laura und Bernadette meine Freundinnen sind. Einige Jungs kichern. Julia: Ich freue mich, weil mir die Melanie immer ihre Farben borgt. Judith: Ich freue mich, dass die Marainne meine Freundin ist. Lea: (sagt etwas Negatives) L: Jetzt sind wir einmal fröhlich, hast du auch was fröhliches? L: Ja. Michelle spricht weiter. M: Weil die Lea meine Freundin ist. Lendi: Weil der Marin und der Christoph meine Freunde sind. Christoph: Weil der Marin, der Marco und der Lendi meine Freunde sind. Julian: Weil der Tobias, der Marco und der Marin meine Freunde sind. Marin und Lendi sehen sich erstaunt an und lauchen (ungläubig). L: Wir haben jetzt nicht mehr viele Smiles, aber du kannst auch so was sagen.

(Grantige Smiles – 030609)

L: So, zum Schluss haben wir jetzt die grantigen Smiles. Du musst jetzt nicht unbedingt was finden an einem Kind was dich stört. Aber vielleicht gibt es etwas, das dich stört und das sagst du dem Kind. Ich möchte gerne das du es höflich sagst, nicht schimpfen. Das probierst du gleich. Steffi beginnt. S: Ich bin grantig, weil mir die Janine in der Pause immer nachläuft. Die nächsten zwei Mädchen sagen dasselbe. L: Es gibt sicher auch andere Kinder die dich ärgern. Bernadette: Ja, Julian ärgert mich, der hat am Freitag gesagt er bringt mich um. Die Lehrerin sieht Julian mit einem strengen Blick an. Marianne ist an der Reihe. M: Die Michelle nervt!. L: Kannst du das genauer sagen? M: Weil sie sagt, dass sie nicht meine Freundin is. Lendi ist dran. L: Der Julian singt während der Stunde. Christoph: Die Laura und die Michelle sekkieren mich immer. Julian: Die Michelle und der Tobias schimpfen mich. Laura: Ja, die Michelle schimpft immer. Michelle verdreht bei dieser Aussage die Augen. Patrick kommt dran: P. Der Julian hat meine Sachen gestohlen. L (korrigiert): Weggenommen. Michelle: Der Julian, weil er bei mir sitzt. L: Neben dir. Warum? M: Weil der mich anburrt. Tobias: Der Julian singt immer, so kann ich nicht arbeiten. Judith: Die Janine will mir immer nachlaufen. Während Judith das sagen, reagieren zwei Jungen mit den Aussagen „Pahh“ und „Pau“ und grinsen. Janine ist an der Reihe. J. Die Michelle haut mich. Michelles Gesichtsausdruck ist verärgert. Die Lehrperson fragt nach. L: Michelle? Hauen? Michelle gibt keine Antwort auf die Frage. Steffi wird drangenommen. S: Janine, kannst du versuchen mir nicht mehr nachzulaufen? L: Was hat die Steffi jetzt anders gemacht? Was klingt besser? Ihr könnt es jetzt auch einmal mit du kannst du bitte probieren. Die Kinder versuchen ihre Sätze umzuformulieren. L: Jetzt denkst du ein bisschen drüber nach und vielleicht kannst du in der nächsten Zeit auch was ändern. Die Schülerinnen und Schüler gehen an ihre Plätze zurück.

(Teamarbeit – 030609)

L: Ihr braucht alle einen Zettel, den richtest du dir jetzt her! Ein Kind in der Klasse fragt

nach einem Zettel. Christoph: Ich hab einen Zettel. Die Lehrerin Sieht wie Christoph den Zettel von Patricks Platz wegnimmt. L: Du kannst doch nicht Patricks Zettel herschenken!

L: Du sollst nun zu zweit arbeiten. Tobias du bist alleine, geh bitte zu Michelle. Michelle verzieht ihr Gesicht. L: Wir lesen einen Sachaufgabe, dann überlegst du mit dem Nachbarn wie es geht und rechnest die Aufgabe – Später vergleichen wir. Michelle versucht in der Zwischenzeit mit Tobias Kontakt aufzunehmen. L: Michelle! L: Die Kinder, die die richtige Lösung gewusst haben, dürfen ein Sternchen nehmen.

Die Schülerinnen und Schüler beginnen zu rechnen. Eine enizige Gruppe arbeitet wirklich zusammen, die anderen rechnen getrennt voneinander. Manche vergleichen aber am Schluss das Ergebnis. Vor allem bei Michelle und Tobias fällt, das sie kaum miteinander reden und sehr viel Abstand zwischen ihren Stühlen haben.

(Lösungsvergleich – 030609)

Die Lehrerin will die ersten Aufgaben vergleichen. Sie geht von Tisch zu Tisch und sieht sich die Ergebnisse an. L: Es gibt verschiedene Möglichkeiten. Steffi und Marco haben das gut gelöst. Marco darf es an der Tafel rechnen. Während Marco and der Tafel rechnet wendet sich die Lehrerin Bernadette und Beatrix zu. L: Ihr habt die Rechnung falsch aufgeschrieben. Die beiden Mädchen schauen sich fragend an.

(Wir sind auch fertig – 030609)

Die nächste Rechnung wird gerechnet. L: Laura darf an der Tafel weitermachen. Tobias meldet sich. T: Wir sind auch fertig! L: Ja, ich weiß, aber du musst dich mit Michelle besser abesprechen, dass sie nicht immer hinten nach is. Tobias sieht Michelle böse an.

(Julian – BpK 030609)

Julian kommt herein. Die Lehrerin sieht sich fragend um und sucht nach einem geeigneten PartnerIn. L: Am besten du machst mit Lendi und Christoph mit. Sie verdrehen die Augen und sagen leise: Na supä!

(Konkurrenzkampf – BpK 030609)

Michelle und Tobias arbeiten noch immer sehr distanziert miteinander. Tobias: Ich habs richtig und die Michelle nicht (triumphierend). L. Ich glaube du hast die Aufgabe nicht verstanden. Ihr sollt beide dasselbe machen!

(

(

--	--

Zeit Protokollaufzeichnungen Datum 27.5.2009 Situation: Pause(BpK)
--

7:35- (Pausenglocke – BpP 270509)

7:40 Einige Kinder rutschen schon ungeduldig auf ihren Sesseln, andere tratschen schon mit den NachbarnInnen. Zwei Mädchen schreiben sich Briefchen und übermitteln sie per KollegenInnen. Plötzlich läutete die Glocke. Lenid, Christoph, Tobias und Marin springen von ihren Sesseln und laufen auf den Gang. Die Lehrerin ermahnt die Jungen. L: Nicht so wild, Lendi, Christoph! In der Zwischenzeit packen Bernadette, Laura, Melanie ihre Jause aus, lehnen sich an einen Tisch und beginnen zu tratschen. Die Lehrerin beginnt gleichzeitig Spiel / Sportutensillien aus dem Kasten zu räumen. Als die Schülerinnen das merken gehen sie zur Lehrerin und suchen sich was aus.

(Der Gang – BpP 270509)

Am Gang herrscht reges Treiben zwischen den Schülern zu beobachten. Eine Gruppe von zwei Jungen – Marin und Christoph stehen in der Mitte des Ganges und werfen sich einen Haki – Sack zu, während die in der anderen Hand die Wurstsemmel halten. Marianne und Michelle lehnen an der Wand, kauen an ihren Jausenbrot und beobachten das Spiel. Marianne flüstert Michelle zu: Ich will auch mitspielen! Michelle zuckt mit den Schultern (Macht den Eindruck als wäre es ihr egal) Steffi holt sich eine Springschnur und beginnt neben den Jungen zu springen. Der Lärmpegel steigt.

(Das Klassenzimmer – Pauseninteraktionen)

Zur selben Zeit finden parallel dazu einige Interaktionen innerhalb des Klassenraums statt.

(Wir bauen einen Turm – 270509)

Patrick und Lea sitzen am Boden und lachen. Sie haben eine Schachtel neben sich stehen, in der einzelne Bauteile liegen. Patrick nimmt einen Teil und beginnt. Plötzlich kommt ein anderer Schüler und fragt schelmisch: Was macht ihr denn da? Lea: Na, wir bauen gemeinsam einen Turm! Patrick grinst. Der Schüler wendet sich ab.

(Affen – Reizen BpP 270509)

Die Gruppe um Lendi, Christoph etc. kommt mit ihrem Haki Sack in die Klasse. Im hinteren Teil der Klasse befindet sich eine freie Fläche, wo Patrick und Lea bauen. Die Jungen beginnen zu spielen. Marianne beobachtet die Gruppe und stellt sich plötzlich zwischen die spielenden Jungen. Christoph (genervt): Na, bitte net! Marianne geht. Lendi stellt sich auf Mariannes Platz. Der Lärm wird immer mehr. Die Lehrerin

beobachtet die Schüler. L: Nicht so wild, Lendi! Gerald kommt auch zur Gruppe. Die Jungengruppe beginnt zu protestieren – sie reden wild durcheinander. Ein lautes „Nein“ ist zu vernehmen. Gerald beleibt trotzdem, das Spiel geht weiter. Es wird zunehmend schneller und lauter. L: Nicht so wild!

(Gang 2 – BpP 270509)

Während die Burschen in den Klassenraum gewandert sind, beginnen die Mädchen am Gang zu spielen. Sie haben Tücher in der Hand und spielen damit. Zwei Mädchen lehnen an der Wand und plaudern.. Keiner der Mädchen hat ein Jausenbrot in der Hand.

(Befragung nach der Pauseninteraktion)

Da während der Pause beobachtet werden konnte, dass die Jungen am Beginn der Pause vermehrt mit den Spielgeräten gespielt haben und auch sehr viel Raum eingenommen haben – wurde versucht daraus eine Fragestellung für ein Kurzinterview abzuleiten. Auffällig war außerdem, dass die Mädchen zuerst ihr Pausenbrot gegessen haben und erst dann spielen gegangen sind.

B (Beobachterin): Hallo Laura, kannst du mir kurz eine Frage beantworten.

L (schaut skeptisch): Ja

B: Sag mal, was spielt ihr denn in der Pause so?

L (überlegt): Naja, oft mit der Springschnur.

B: Warum habt ihr denn erst so spät zu spielen begonnen?

L: Zuerst ess ich immer meine Jause, vorher soll man net spielen, sagt die Fr. Lehrer!

B: Danke, Laura!

7:35-

7:40

(Pausenglocke BpK 100609)

Die Pausenglocke läutet die Kinder sitzen noch nicht alle auf ihren Plätzen. Janine und Lea sprechen miteinander (Mimik wird aufgeregt und emotional). Die Leherin wirft einen Blick in deren Richtung. L: Die Janine und die Lea beruhigen sich jetzt, die Pause ist vorbei!

Steffi: Es war gar net Pause! Ihr Sitznachbar Marco schüttel den Kopf.

(Zettel einkleben - BpK 100609)

Die Lehrerin fordert die Kinder auf ihre Hausübungshefte abzugeben und die Lesehefte herauszuholen. Ein Zettel sollte dbaei eingeklebt werden. Julian gibt das Heft ab und hat den Zettel nicht eingeklebt. L: Das hab ich dir gestern gesagt! Julian antwortet

nicht und schüttelt den Kopf. Einige Sekunden später sagt er dann der Lehrerin, dass er das Leseheft vergessen hat. L: Julian, du vergisst ständig was!

(Ansage – BpK 100609)

L: So, jetzt werden die Schultaschen aufgestellt, bevor wir mit der Ansage beginnen.

Die Schülerinnen und Schüler stellen sehr rasch die Schultaschen auf und warten bis die Lehrerin durchgeht und die Schultasche kontrolliert. Sie wartet bis alle Schülerinnen und Schüler ruhig sind und beginnt dann mit der Ansage. Nach dem ersten Satz wird sie von Michelle unterbrochen. Die Lehrerin geht zu ihr. Plötzlich wird sie von Julia unterbrochen. Julia (panisch): Fr. Lehrer da kommt was aus meinem Ohr! L: (beschwichtigend) Vielleicht bist du verkühlt. Steffi: Vielleicht hast du eine Mittelohrentzündung. Die Lehrerin wendet sich ab und liest weiter. Es gibt keine Zwischenfragen mehr.

(Ansagentext – BpK 100609)

Das Länderfest.

Ein Länderfest. In Österreich leben viele Menschen aus anderen Ländern. Auch in der 3a gibt es österreichische und ausländische Kinder. Beim Sommerfest darf jeder etwas Mitbringen. Kemal hat mit seiner Mutter einen türkischen Kuchen gebacken. Domenica hat polnische Wurst gekauft. Ivan hat eine CD mit kroatischer Musik mit. Anna bringt viele kleine Schnitzel mit. Alles schmeckt köstlich.

(Rechenübung – BpK 100609)L: So, du nimmst jetzt das blaue Rechenbuch heraus. Die Kinder kramen in ihren Taschen und holen ihre Hefte heraus. L: Wir haben von einem Längemaß gelernt. Sofort zeigen drei Mädchen, sowie Marin und Julian auf. L: Heute lernen wir über Gewichte.

Tobias Marin und Lendi diskutieren. Die Lehrerin bemerkt das und nimmt Tobias dran. Danach kommt Michelle dran. Sie wirkt überrascht und versucht Anschluss zu finden. L: Die Michelle weiß leider nicht, wo wir sind! Gerald wird drangenommen. Er gibt der Lehrerin eine richtige Antwort. L: Der Gerald hat zwar nicht nachgedacht, aber er hat trotzdem die richtige Antwort! In der Zwischenzeit sprechen Lendi und Christoph miteinander (Geheiminteraktion). Die Lehrerin bemerkt das und reagiert: Der Lendi schaut, dass er von Anfang an nicht so weit hinten bleibt.

(Rausschreien – BpK 100609)

Die Kinder rechnen weitere Rechnungen. L: So, was können wir jetzt noch ausrechnen? Marco will antworten. L: Hab ich dich gefragt (an Marco adressiert)? Sie Lehrerin wendet sich an Michelle. L: Weißt du die Rechnung? Michelle schüttelt den Kopf. L: Na denk nach!. Michelle schafft es dann noch die Rechnung zu lösen. Und rechnet an der Tafel vor. L: Schau, nicht immer die gleiche Zahl nehmen, sondern denken.

(Nicht so schnell – BpK 100609)

Steffi ist an der Reihe. Sie versucht die Rechnung sehr schnell zu rechnen. L: Nicht so schnell Steffi, dasselbe wie bei da Michelle. Lassts euch Zeit zum Denken. Steffis Blick ist skeptisch.

(Etwas Fehlt – BpK 100609)

Es wird die Nächste Rechenaufgabe vorgelesen. Steffi meldet sich. S: Da fehlt was! L: Ja, stimmt, aber das ist nicht so wichtig!

(Richtige Lösung – BpK – 100609)

Gerald zeigt sehr schnell auf. L: Wir warten noch leise, bis die anderen auch fertig sind. L: Was glaubst du Gerald? Gerald's Antwort ist falsch. Die Lehrerin nimmt nacheinander andere Schülerinnen dran. Schließlich kann Judith die Aufgabe lösen. Sie sagt schüchtern das Ergebnis und rechnet an der Tafel. L: Das hast du gut gemacht! Judith geht begeistert an ihren Platz zurück. Marianne lächelt ihrer Sitznachbarin anerkennend zu und sagt: Super Judith!

(Schummeln und Schätzen – BpK 100609)

Die Kinder sollen das Gewicht bestimmter Tiere schätzen, ohne dabei zu rechnen. L: Marco du schummelst, du sollst schätzen und net rechnen! Michelle zeigt in der Zwischenzeit mehrmals auf wird aber von der Lehrerin ignoriert. Bernadette ruft hinaus. B: Michelle hat geschummelt. Die Lehrerin ignoriert die Aussage. Die Kinder sollen nun schätzen, ob eine Kuh schwerer ist als eine Tonne. Marco will wieder hinausschreien. L: Marco, du glaubst dauernd du bist dran, du warst aber schon oft dran! Sie nimmt Laura dran.

(Vatertag – BpK 100609)

Die Schülerinnen und Schüler sollen jeweils einen Text umformen, der auf den Vater bezogen sein soll. Dieser wird dann auf die Tafel geschrieben, dabei soll das Subjekt und das Prädikat unterstrichen werden. Judith und Marianne packen ihre Stifte aus und diskutieren über die Farbwahl. L (ermahnend): Die Farben sind jetzt halb so wichtig, auch wenns schön is, meine Damen! Judith und Marianne schauen sich unsicher an.

(Flirt – BpK 100609)

Währenddessen findet eine Neben Bühneninteraktion statt. Bernadette und Michelle drehen sich ständig nach Christoph um. Dieser ändert seine Sitzposition damit er mit den Mädchen sprechen kann. Sie grinsen sich zu und flüstern. L: Ich weiß nicht, ob wir alles machen, Christoph passt jetzt schon net auf! Bernadette grinst.

(Frage - BpK 100609)

Während des nächsten Satzes plaudern Michelle, Christoph und Bernadette noch immer aufgeregt. Plötzlich stellt Bernadette eine Zwischenfrage. B: Fr. Lehrerin stimmt bäckt auf der Tafel, weil der Christoph sagt es gehört groß? L: Ja, daran is nix falsch!

(Michelle und Gerald – BpK 100609)

Gerald sitzt Michelle gegenüber. Plötzlich meldet sich ein anderes Kind an ihrem Tisch. K: Die Michelle lacht den Gerald immer so blöd an. L: Gerald setz dich ordentlich hin und pass auf. Gerald's Miene wirkt beleidigt.

(Du störst – BpK 100609)

Die Neben Bühneninteraktion zwischen Michelle, Bernadette und Christoph gehen die

ganze Stunde über weiter. Christoph lächelt Bernadette immer wieder zu. Danach lässt sich Bernadette die Hand von Christoph bemalen. Sie lächelt ihm zu. Die Lehrerin bemerkt diese versteckten Interaktionen sehr oft gar nicht- Sie ermahnt Julian und Lendi. L: Das ist richtig fesch, dass du alle störst (meint damit Julian)

Zeit	Protokollaufzeichnungen	Datum
	Situation: Pause(BpK)	3.6.2009

7:35-	Die Schülerinnen und Schüler rutschen schon unruhig auf ihren Plätzen herum. L: Du wirst die Glocke nicht hören, wenn du so laut bist!
-------	--

7:40	(Pausenglocke – 30609)
------	------------------------

Die Schülerinnen und Schüler springen von ihren Plätzen. Steffi fragt die Lehrerin: Gehen wir heute in den Schulhof? L: Ja, ihr könnt schon mal vorgehen. Eine Mädchengruppe läuft gemeinsam die Stufen zum Schulhof hinunter. Die anderen kommen schön langsam nach.

Die Beobachtungen im Schulhof gestalten sich etwas Schwierig, weil viele Klassen gleichzeitig am Schulhof sind . Daher wurde versucht die 3a Klasse im Blickfeld zu haben.

(Jause essen – 030609)

Es tummeln sich viele Schülerinnen und Schüler im Schulhof. Die Lehrerinnen stehen an der Stiege und beobachten das Treiben. Anfangs fällt auf, dass beinahe jede/r Schülerinnen die Jause in der Hand hält und gegessen wird. Es sind ca. 10 Gruppen zu unterscheiden – nach Geschlecht getrennt. So sitzt eine Jungengruppe unter sich und isst Jause und als auch eine Mädchengruppe auf einer Eisenstange sitzend.

(Verschiedene Interaktionen 030609)

Michelle lehnt alleine an der Mauer und knabbert an ihrer Semmel. Die Jungengruppe steht auf und geht gemeinsam über den Schulhof. Sie blicken sich um, Marin flüstert Christoph zu. Plötzlich beginnen Steffi, Michelle und Janine mit einem Fangspiel. Sie kreischen und laufen um ein Blumenbeet.

(Patrick und Janine – 030609)

	Patrick streift gemeinsam mit Janine über den Hof, sie schauen sich interessiert um. Als er die Mädchengruppe seiner Klasse sieht läuft er auf sie zu und will mitspielen. Steffi und Michelle verziehen das Gesicht. Michelle: Fang mich doch! Patrick grinst und läuft ihr nach. Die anderen Mädchen machen nach einiger Zeit auch mit. Plötzlich kommt Christoph und schaut der Gruppe zu, er integriert sich aber nicht in das Spiel. (Geheime Aktionen – 030609) Unter einer Trauerweide ist eine Jungetraube versammelt, die eng im Kreis stehen und reden. Hin und wieder löst sich ein Junge von der Gruppe und geht woanders hin. (Hänseln – 030609) Michelle und Steffi reden mit Janine. Es wirkt als würdem Michelle und Steffi Janine pisacken. Man kann nur ein leises „Lass uns in Ruh, du sollst uns net nachlaufen“ vernehmen. (Hühnerleiter /Hahnenleiter – BpP 030609) Am Beginn der Pause versammelt sich eine große Mädchengruppe der 3a an einer Eisenstang. Sie sitzen aufgereit wie an einer Hühnerleiter auf der Stange und knabbern an ihrem Essen, beobachten die Gegend und plaudern miteinander. Dasselbe wird bei der Jungengruppe sichtbar – sie interagieren innerhalb der Geschlechtergruppe, beziehen die andere Gruppe jedoch nicht mitein. (Tempelhüpfen – BpP 030609) Eine dreier Gruppe (Marianne, Beatrix und Judith) spielen die ganze Pause über Tempelhüpfen.
Zeit	Protokollaufzeichnungen Datum 10.6.2009 Situation: Pause
7:35-	Pausenglocke – 100609
7:40	Die Schülerinnen und Schüler springen von ihren Plätzen und verstreuen sich in kleine Gruppen. Marco, Tobias und Marin stehen zusammen und kauen an ihren Wurstsemmeln. Eine Minute später stellen sich auch Gerald und Steffi dazu. (Mädchenrunde – 100609) An Julia und Melanies Tisch versammeln sich einige Mädchen der Klasse. Melanie hat Kirschen mitgebracht und verteilt sie an die Gruppe (sind immer die selben Mädchen die zusammenstehen – Laura, Bernadette, Melanie, Julia ; Beatrix manchmal Janine, Michelle und Steffi) (Allergisch auf Buben – 100609) Michelle wirft einen bösen Blick in Gerald's Richtung Gerald steht gerade bei einigen anderen Jungen. Christoph und Gerald stecken die Köpfe zusammen. Gerald (laut).

Michelle is allergisch auf Buben! Christoph nickt im zu und grinst. Zwei weitere Buben gesellen sich zu der Runde hinzu. Sie sprechen über Michelle (man kann aber nicht genau hören, worüber) und werfen hin und wieder einen Blick in ihre Richtung.

(Streit – 100609)

Plötzlich wird es in der Klasse laut. Steffi und Lea streiten. S: Du bist ein Schwein, das tut man net jemanden auf die Knie zu zwingen! Lea sagt nichts und verdreht die Augen. Die Lehrperson kommt dazu und will den Streit schlichten. Als die Lehrerin wieder geht sagt Steffi zu Janine: I wollt dir nur helfen!

Zeit	Protokollaufzeichnungen	Datum
	Situation: Pause	10.6.2009

7:35-

Pausenglocke – 100609

7:40

Die Schülerinnen und Schüler springen von ihren Plätzen und verstreuen sich in kleine Gruppen. Marco, Tobias und Marin stehen zusammen und kauen an ihren Wurstsemmeln. Eine Minute später stellen sich auch Gerald und Steffi dazu.

(Mädchenrunde – 100609)

An Julia und Melanies Tisch versammeln sich einige Mädchen der Klasse. Melanie hat Kirschen mitgebracht und verteilt sie an die Gruppe (sind immer die selben Mädchen die zusammenstehen – Laura, Bernadette, Melanie, Julia ; Beatrix manchmal Janine, Michelle und Steffi)

(Allergisch auf Buben – 100609)

Michelle wirft einen bösen Blick in Gerald's Richtung Gerald steht gerade bei einigen anderen Jungen. Christoph und Gerald stecken die Köpfe zusammen. Gerald (laut). Michelle is allergisch auf Buben! Christoph nickt im zu und grinst. Zwei weitere Buben gesellen sich zu der Runde hinzu. Sie sprechen über Michelle (man kann aber nicht genau hören, worüber) und werfen hin und wieder einen Blick in ihre Richtung.

(Streit – 100609)

Plötzlich wird es in der Klasse laut. Steffi und Lea streiten. S: Du bist ein Schwein, das tut man net jemanden auf die Knie zu zwingen! Lea sagt nichts und verdreht die Augen. Die Lehrperson kommt dazu und will den Streit schlichten. Als die Lehrerin wieder geht sagt Steffi zu Janine: I wollt dir nur helfen!

Zeit Protokollaufzeichnungen Datum 27.5.2009 Situation: Bewegung und Sport

7:35-

(Stirnreihe – BpS 270509)

7:40

Nach und nach kommen die Schülerinnen in den Turnsaal. Lendi, Marin und Christoph sind die ersten im Turnsaal. Sie sprinten von der Eingangstür in quer über die Halle und setzen sich ins Eck. Es wird geplaudert und gelacht. Die zwei Lehrpersonen betreten den Turnsaal und gehen auf die Kinder zu. L: So, es ist jetzt wirklich laut hier. Manche von euch müssen sich fruchbar aufregen.“

(Abschießen . BpS 270509)

L: Wir spielen Abschießen mit Runden laufen.“ Zwei Schülerinnen rufen: Juhhh! Eine Schülerin wirkt verängstigt. Die Kinder dürften das Spiel schon öfter gespielt haben, weil sie sofort aufspringen und wissen was zu tun ist. Die Lehrerin wirft den Ball in die Menge. Es wird in den einzelnen Aktionen sichtbar, dass bei 8 von 10 Schüssen, die Jungen der Klasse werfen und Mädchen die Ziel der Interaktionen sind. Die Mädchen sind ständig am Laufen, während sich die Jungen im Abschussfeld bewegen. Eine Mädchengruppe sammelt sich in einem Eck und wartet das Spiel ab.

(Herräumen – 270506)

L: Stop, das Spiel ist aus.“ Die Schülerinnen und Schüler versammeln sich wieder im Mittelkreis und warten auf die Anweisungen der Lehrperson. Eine Jungen sitz beisammen, sowie eine Mädchengruppe (ca. je 5 TeilnehmerInnen). Marin sieht sich im Kreis um und zeigt auf ein Mädchen. Er beginnt im Kreis durchzuzählen (wahrscheinlich vermutet er das Gruppen gebildet werden). L: Ich brauche ein paar Kinder die mir helfen.“ Beinahe alle Mädchen zeigen auf, während sich drei Jungen melden. Es werden Turnbänke hergeräumt. L: Dann brauche ich noch drei Reifen.“ Zwei Mädchen gehen und holen die Reifen. L: Außerdem fünf Bälle.“ Schnell meldet sich Gerald und holt mit Marco die Bälle.

(Gruppeneinteilung – 270509)

Alle versammeln sich wieder im Kreis. Die Kinder sind aufmerksam. L: Wir brauchen vier Gruppen, deshalb musst du jetzt durchzählen.“ Marin sieht sich um und verzieht das Gesicht. Marco: Na supa!“ Die Kinder zählen der Reihe nach durch. Marianne, ist bei der ersten Gruppe – sie besteht aus 2 Mädchen und 3 Jungen. M: Das is unfair!“

(Koordinationsparcour – Erklärung – BpS 270509)

Die Stationen sind sehr schnell aufgebaut. Die Lehrerin teilt die Gruppen den jeweiligen Stationen zu. Die Klasse wirkt unruhig. Die Lehrerin beginnt die Stationen zu erklären. Michelle geht in ihrer Gruppe auf und ab und flüstert ihren GruppenkollegenInnen abwechselnd zu. L: Michelle! Wenn du nicht zuhörst, gehst du dich umziehen!“ Michelles Miene wirkt beleidigt. Die Lehrerin beginnt wieder mit den Erklärungen. Michelle flüstert wieder und wirkt etwas Zappelig. L: Michelle! Bei der nächsten Station lässt die Lehrerin durch eine Schülerin vorzeigen. Steffi nimmt den Ball und versucht ihn in den Korb zu werfen. Es gelingt ihr nicht. L: Das war es jetzt nicht ganz.“ Christoph und Lendi grinsen.

(Koordinationsparcours – Interaktionen)

Im Laufe des Interaktionsparcours konnten einige, voneinander unabhängige Beobachtungen gemacht werden.

(Situation 1 – ich hab mehr als du 270509)

Die Gruppe ist gemischtgeschlechtlich arrangiert. Die Schülerinnen müssen den Ball an die Wand werfen, dieser muss in einem Reifen landen und dann gefangen werden. Anfangs ist nicht auffälliges zu beobachten. Die Schülerinnen und Schüler interagieren miteinander. Ein Mädchen wirft. Plötzlich ruft ein männlicher Schüler: Ha, du hast weniger Punkte als ich!“ Das Mädchen schaut ihn böse an und sagt nichts. Christoph stellt sich an und drängt nach vorne. Daraufhin weist ihn ein Mädchen zurecht. M: Hey, du drängst dich vor!“

(Situation 2- Geschlechtertrennung 270509)

Die Schüler/innen stehen auf umgedrehten Turnbänken und sollen sich einen Ball zuspielen. Die Gruppe besteht aus drei Jungen und zwei Mädchen. Die Jungen schießen sich gegenseitig den Ball zu. Gerald schießt seinem Partner in den Bauch und grinst. Daraufhin wirft dieser ihm den Ball mit voller Wucht an den Oberschenkel. Die Mädchen werden sich in moderatem Tempo den Ball zu.

(Situation 3 – Du bist zu schwach 270509)

Die Schüler/innen sollen versuchen den Ball in den Basketballkorb zu werfen. Die Kinder stehen in einer Reihe und warten bis sie drankommen. Es sind zwei Mädchen und drei Jungen. Die Mädchen werfen zuerst. Sie treffen beide nicht. Alle drei lachen. Marianne: Jetzt lach net! G: Du bist zu schwach!. Danach wirft der Junge und trifft nicht. L: Nicht so wild!“

(Situation 4- Wo schießt denn du hin?)

Marco wirft den Ball. Die Lehrerin sieht ihm zu. Der Ball landet abseits. L. Wo schießt denn du hin? Der Ball prallt ab. L. Fang den Ball Marco!“ Der Schüler fängt den Ball etwas Ungeschickt. Ein anderer Junge grinst. Dann wirft Michelle. Sie trifft. L. Das hast du sehr gut gemacht. Michelle lächelt stolz und sieht dabei Marco an.

(Situation 5 – Punkterekord 270509)

Gerald springt voll Freude in die Luft und schreit: Juhhhhhh 25 Punkte! Danach wirft ein Mädchen und tut sich sehr schwer beim Wurf, sie kann nur wenige Punkte erzielen. Gerald lacht sie aus. Danach ist Tobias an der Reihe. Er kann auch nur wenige Punkte erzielen. Marin: Schwach!“

(Situation 6 – Leistungsvergleich 270509)

Michelle kann mit ihrem Wurf eine gute Punkteanzahl erzielen und springt vor Freude. M: Ich hab 5 Punkte geschafft. Tobias (achselzuckend): Na und ich hab 10!

(Kreis – 270509)

Die Lehrerin stoppt den Stationenbetrieb und ruft die Schüler/innen zu sich. L. Was hat mir heute an der Gruppenarbeit gefallen, was glaubst du? Du brauchst aber keinem die Schuld zugeben!“

Tobias: Wenn der Ball wegfiegt?“ L. Nein, dass ist nicht so schlimm!“ Melanie: ZU hoch schießen?“ L. Nein, das habe ich auch nicht gemeint. Steffi: Zu laut!“ Melanie: Wenn man mit dem Ball herumschießt. Die Lehrperson reagiert nicht und hört zu. Laura. Man kann über die Bälle fliegen, weil sie herumliegen. L: Es war heute einfach zu wild, manche hören einfach nicht zu! Ich sage zum Beispiel du sollst den Ball prellen und du schießt! Die Kinder hören der Lehrperson zu. Die Mienen sind ernst. Bernadette: Fr. Lehrer ich hab einmal in den Korb getroffen. Die Lehrerin nickt.

(Tätigkeit darstellen – BpS 270508)

Danach wird das Abschlussspiel erklärt: Ihr sollt euch eine Tätigkeit ausdenken, die aus dem Haushalt, der Schule oder der Arbeit ist und diese darstellen. Die Lehrerin nimmt die Schüler/innen dran. Es zeigen beinahe nur Mädchen auf. Bernadette beginnt. Ihre Tätigkeit war das Schreiben. Danach kommt Laura, sie zeigt das Bügeln vor. Michelles Tätigkeit ist Stricken. Melanie wählt das Putzen. Beatrix wählt einen Beruf, nämlich Tierpflegerin. Die Lehrerin lächelt als sie es vorzeigt. Danach kommt Marin – er hat Fernsehappen gewählt. Tobias hämmert herum. Janine wählt das Schnurspringen. Stefanie ist die letzte an der Reihe und wählt Klavierspielen. Während der Interaktion zeigen nur Mädchen auf, Marin ist der erste Junge der drankommt.

Interview nach der Interaktion

Aufgrund des Stundeninhaltes und den beobachteten Sequenzen, soll die Frage zum Thema Spielen und Ball gestellt werden.

B: Spielst du gerne mit dem Ball

Melanie: Ja, aber lieber Fangen.

B: Ist es dir egal mit wem du in der Klasse spielst.

L: Ja schon. Am liebsten spiele ich Merkball.