

Die Ir_relevanz von Geschlecht

Eine erkenntnistheoretische, methodologische
und empirische Studie zu Intraaktionen
auf dem Spielplatz

Alina Zils



Alina Zils

Die Ir_relevanz von Geschlecht

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 15

Alina Zils

Die Ir_relevanz von Geschlecht

Eine erkenntnistheoretische,
methodologische und empirische Studie zu
Intraaktionen auf dem Spielplatz

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Die Publikation basiert auf der im Jahr 2025 an der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eingereichten und am 8. Juli 2025 verteidigten Dissertation „Die Ir_relevanz von Geschlecht. Eine (erkenntnis-)theoretische, methodologische und empirische Studie“. Gutachter*innen: Prof. Dr. Bettina Hünersdorf, Prof. Dr. Juliane Engel

Gefördert durch den Publikationsfonds der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

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

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743191>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden.
Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3191-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3329-3 (PDF)
DOI 10.3224/84743191

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Lisa-Rike Birkholz, „o.T. (dance studies)“, 2016

Satz: Angelika Schulz, Zülpich

Korrektorat: Magdalena Luise Ritter

Danksagung

An all die, die Halt und Raum gaben,
die mich berührten in ihren je eigenen Arten,
diese Arbeit mitzutragen.

An die, die mit mir fühlten.
Die sich stets bedacht der Umwege, der Irrwege,
der neu und anders beschrittenen Wege annahmen.

An all die, die neu hinzukamen,
oder doch schon immer irgendwo da waren.
Und an die, die in Distanz dennoch verbunden sind.

An die, die von anderswo zuschauen,
und an die, die mit Worten nicht zu fassen sind
– sie alle in mir tragen.

Und an all die, die diese Arbeit weitertragen,
auf Wegen, die noch unbekannt sind.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Aufriss: Re(kon)figurierendes Werden in und mit Welt – Die Ir_relevanz von Geschlecht empirisch erforschen	11
Einleitung.....	15
A Theorie- und empiriebasierte Annäherung an den Forschungsgegenstand Geschlecht	25
I Theoretische Grundlagen und re(kon)figurierende Verortungen der empirischen Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht.....	25
1 Sich ethnomethodologisch mit Geschlecht bewegen	27
2 Sich praxistheoretisch mit Geschlecht bewegen	30
3 Sich poststrukturalistisch mit Geschlecht bewegen.....	39
II Sich re(kon)figurierender Wissens- und Forschungsstand: Empirische Geschlechterforschung zu Kindern, Interaktion und Spiel(platz).....	48
1 An Aktualität beibehaltende Forschungen	49
2 ...und neuere Forschungen zu Geschlecht in der frühen Kindheit.	52
3 Die Studie einer Ir_relevanz von Geschlecht verorten.....	55
III Erkenntnistheoretisch-methodologische Grundlegungen für die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht	56
B Erkenntnistheoretische Grundlegungen	59
I Die Macht der Materie oder die Wendung zum Materiellen.....	59
1 Das Umdenken von Diskurspraktiken und materiellen Phänomenen hin zu einer posthumanistischen Sichtweise auf Performativität	60
2 Agentiell-realistische Begrifflichkeiten und die Rekonzeptualisierung des erkenntnisgenerierenden Apparates....	66

3	Die Bedeutung einer Onto-epistemo-logie für die eigene Forschungspraxis.....	69
II	Die Ir_relevanz von Geschlecht im ‚Agentiellen Realismus‘: Methodologische Re(kon)figurationen und intraaktive Wissensproduktion.....	71
C	Method(olog)ische Zugänge – qualitativ-rekonstruktive Forschung	73
I	Die Dokumentarische Methode.....	73
1	Die Dokumentarische Methode und ihre grundlagentheoretische Praxeologische Wissenssoziologie.....	74
2	Der Spielplatz als Forschungsfeld: Von teilnehmenden Beobachtungen zu Videografien	77
3	Von Videografien zu Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode: Eine sich re(kon)figurierende Datenerhebung und Forschende als Teil der zu erkennenden Welt.....	78
4	Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode: Die Re(kon)figuration goes on and on	83
II	Die Dokumentarische Methode zur Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht kontinuierlich method(olog)isch re(kon)figurieren	98
1	Die Dokumentarische Methode mit den ‚un_doing gender‘- Ansätzen und der Subjektivierungsforschung relationieren.....	99
2	Zur Bedeutung von Materialität: Eine kritische Erweiterung und ein reflektierender Ausblick	107
3	Die Kameraintraaktionsanalyse.....	113
D	Empirische Rekonstruktionen der Gruppendiskussionen.....	119
I	Falldarstellungen.....	120
1	Falldarstellung ROTEICHE	122
2	Falldarstellung PURPURWEIDE.....	142
II	Empirische Ergebnisse und method(olog)ische Erkenntnisse.....	162
1	Sinngenetische Typenbildung – Zur Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf Geschlecht.....	163
2	Geschlecht(ergrenzen) in Auflösung?! Aktualisierungen und Transformationen von geschlechtlichen Wissensordnungen.....	168

E Empirische Rekonstruktionen der Videografien.....	171
I Falldarstellungen.....	173
1 Falldarstellung SILBERWEIDE	175
2 Falldarstellung SUMPFEICHE	235
II Empirische Ergebnisse	296
1 Die Ir_relavanz von Geschlecht: Ein Widerspruch?	296
2 Mit der Kameraintraaktionsanalyse die Ergebnisse erweitern	312
F Ein (vorläufiger) Schluss: Die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht als ein Phänomen im Werden	321
1 Zusammenfassende Darlegung der (erkenntnis-)theoretisch-method(olog)ischen Re(kon)figurationen des erkenntnisgenerierenden Apparates	322
2 Zusammenfassende Darlegung der empirischen Ergebnisse und diese (erkenntnis-)theoretisch-method(olog)isch erweitern .	327
3 „Sich immerfort erneuern“: Stimmen zur Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode	335
4 Die Dokumentarische Methode relationieren: Ein Ausblick.....	337
5 Nochmal anders ansetzen.....	338
Literatur	339
Anhang.....	351

Aufriss: Re(kon)figurierendes Werden in und mit Welt – Die Ir_relevanz von Geschlecht empirisch erforschen

„Menschen setzen nicht einfach verschiedene Apparate zur Erfüllung bestimmter Erkenntnisprojekte zusammen, sondern sind selbst spezifische Teile der fortlaufenden Rekonfiguration der Welt.“
(Barad 2012a, S. 100)

Den Forschungsprozess im Sinne Karen Barads (2007, 2012a) als materiell-diskursiven zu verstehen, bedeutet, die verschiedenen Entitäten zu beachten, die kollektiv beteiligt und ko-konstitutiv inszenierend den Forschungsgegenstand der „Ir_relevanz von Geschlecht“ hervorbringen.¹ Als Forschende stehen wir nicht außerhalb der Welt, die wir zu verstehen anstreben, sondern sind Teil von materiell-diskursiven Verflechtungen, sind Teil des Werdens der Welt. In diesem Sinne haben unsere Erkenntnispraktiken materielle Konsequenzen. Es sind spezifische materielle Handlungen mit denen wir – zusammen mit anderen Entitäten innerhalb des Forschungsprozesses – an der Re(kon)figuration² der Welt beteiligt sind (vgl. Barad 2007, S. 91). Erkenntnisproduktion in diesem Sinne zu verstehen, bedeutet zugleich, dass wir nicht „fertig vorgeformte, schon existierende Subjekte“ (Barad 2012a, S. 69) sind, sondern durch materiell-diskursive Praktiken, an denen wir beteiligt sind, mitkonstituiert resp. figuriert werden (vgl. ebd., S. 70). Sich mit (Erkenntnis-)Theorien und method(olog)ischen Konzepten auseinanderzusetzen, sie auf sich wirken zu lassen, sie zu denken und zu durchdringen, lässt uns zu spezifisch denkenden Wesen werden. Von diesen durchdringungen fangen wir an, uns als Teil der Welt forschend anders zu bewegen. Das Werden in und mit Welt, in der wir dazu angehalten sind, die Grenzziehungen zwischen uns und den anderen, zwischen Natur und Kultur, immer wieder zu hinterfragen, lässt den Gegenstand der Ir_relevanz von Geschlecht zu erforschen als ein im Werden

- 1 Der Aufriss umfasst Textteile, die ich bereits in Zils (2023) veröffentlicht habe.
- 2 Re(kon)figurationen werden in dieser Studie als dynamische, transformierende Prozesse der Um- und Neugestaltung des erkenntnisgenerierenden Apparates gemeinsam mit anderen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten verstanden. Re(kon)figurationen als Prozesse der Veränderung, passen sich aufgrund ihrer Dynamik den aus dem Forschungsprozess entstehenden Anforderungen immer wieder neu an, erweitern mit einer relationalen Haltung die Perspektivität und können als (endlos) fortlaufende, erweiterbare Praktiken in einem diskontinuierlichen, offenen Werdensprozess verstanden werden.

begriffenes Phänomen verstehen, was Auswirkungen auf den Forschungsprozess hat.

Vor diesem Hintergrund verwende ich³ den Begriff des re(kon)figurierenden Werdens in und mit Welt, der es erlaubt, den dieser Arbeit zugrundeliegenden dynamischen, materiell-diskursiven Forschungsprozess zu beschreiben. Während diesem kam es immer wieder zu Re(kon)figurationen des Erkenntnisapparates vor dem Hintergrund, dem eigenen Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht weiter nachgehen zu können: jede Erfahrung mit der empirischen Herangehensweise und dem Forschungsgegenstand der Ir_relevanz von Geschlecht, jede neu anzutreffende Forschungsherausforderung, jeder Austausch mit anderen Wissenschaftler*innen⁴, forderte dazu auf, den Forschungsgegenstand auf je unterschiedliche Weise zu problematisieren, neu zu perspektivieren und zu modifizieren. Sich auf diesen Prozess dynamischer Re(kon)figurationen zu konzentrieren, bedeutet, die Arbeit – auch mit dieser Publikation – als fortlaufend, sich verändernd, nicht endend und als offen zu rahmen: „I’m re-turning, turning it over and over again“ (Barad in Juelskjaer et al. 2021, S. 133). Diese Vorgehensweise wird als eine wichtige Irritation der eigenen Wissensproduktion gesehen, um diese kontinuierlich produktiv zu hinterfragen. Der Prozess des re(kon)figurierenden Werdens in und mit Welt als zentrale analytische Überlegung lenkt die Aufmerksamkeit auf die sich wandelnden Konzeptualisierungen des Diskursiven und des Materiellen. Und nochmal: Re(kon)figurationen als Prozesse der Veränderung, passen sich aufgrund ihrer Dynamik den aus dem Forschungsprozess entstehenden Anforderungen immer wieder neu an, erweitern die Funktionalität und können als (endlos) fortlaufende, erweiterbare Praktiken in einem diskontinuierlichen, offenen Werdensprozess verstanden werden.

Der Unterstrich im Wort der Ir_relevanz von Geschlecht wird von mir strategisch verwendet. Dieser hebt die verschiedenen Bedeutungsebenen der Relevanz und Irrelevanz hervor und verdeutlicht die Untrennbarkeit der Begriffe vom jeweils anderen. Diese Vorgehensweise ermöglicht auf die Paradoxien zu verweisen, die eine Setzung der Ir_relevanz von Geschlecht mit

- 3 Der Verwendung oder Nicht-Verwendung der *Ich*-Form in dieser Studie liegt eine Systematik zugrunde, die der Repräsentationslogik meiner Erkenntnistheorie folgt. Als Teil des Diskurses und der materiellen Praktiken sind es die Intraaktionen mit Anderen und Welt, in denen ich mal mehr, mal weniger hervorgebracht oder sichtbar werde.
- 4 Ich verwende den Asterisk (*) im Wort (Wissenschaftler*innen), um die (schrift-)sprachlichen Zweigenderungen, die lediglich eine Alternative von männlich* oder weiblich* suggerieren (e.g. der/die WissenschaftlerIn oder Wissenschaftler/in), herauszufordern. Anfangs sollten die daraus entstehenden Irritationen ein Anhalten und Nachdenken über die Wörter und Sprachhandlungen befördern. Der Asterisk drückt mit seinen Strahlen in verschiedene Richtungen die Diversität und Dynamik von Geschlecht resp. geschlechtlichen Positionierungen aus und steht hier ebenso für jene Personen, die sich außerhalb von Geschlecht verorten. Gleichwohl bin ich mir bewusst, dass diese Sprachhandlungen Weiblichkeit* und Männlichkeit* immer wieder aufrufen und dadurch alles andere als Sonderzeichen positionieren (vgl. Hornscheidt/Sammila 2021, S. 45).

sich bringen und ist – neben Sichtbarkeit über meinen eigenen Erkenntnisprozess im Forschen und meine „*entanglements*“⁵ (Barad 2007, S. ix) in die Wissensproduktion herzustellen – für meine Ausführungen immer wieder von Bedeutung. Die vorherrschenden erkenntnistheoretischen Rahmungen im Sinne einer Erkenntnispolitik in Frage zu stellen, bedeutet ebenfalls, den Unterstrich als politisch und ethisch begründet zu sehen.⁶

Nachfolgend werde ich in meine Studie einleiten, den anfänglichen Gegenstand der Arbeit darstellen und zeigen, wie sich dieser im gemeinsamen Bewegen und Erforschen re(kon)figurierte und mich dazu veranlasste den Forschungsprozess als materiell-diskursive Praktik zu verstehen.

- 5 Barad rahmt „*entanglements*“ (in deutschsprachigen Texten als Verwobenheiten, Verflechtungen oder Verschränkungen übersetzt) wie folgt: „To be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence. Existence is not an individual affair. Individuals do not preexist their interactions; rather, individuals emerge through and as part of their entangled intra-relating“ (Barad 2007, S. ix).
- 6 Den Ausführungen im Aufriss liegen tiefere Bedeutungen zugrunde, die ich systematisch in Kapitel B der erkenntnistheoretischen Grundlegungen dieser Studie vorstelle.

Einleitung

„Right now, in my art practice, I've been thinking about what it means to carry a controversial body as a gender non-conforming person. I say carry as if my body is not mine because what I realize is that gender is never something that I consented to, it was totally forced on me. I never chose to have a gender. The problem wasn't that I was misgendered, the problem was that I was gendered to begin with anyways.“
(Vaid-Menon 2016)

„one finds oneself addressed by a language one never chose.“
(Butler 2001a, S. 33)

Mit dem Inkrafttreten des Selbstbestimmungsgesetzes 2024 können alle, einschließlich trans* und nicht-binäre Menschen⁷, ihren Vornamen und den Geschlechtseintrag in männlich⁸, weiblich* oder divers ändern lassen. Eine andere Möglichkeit ist den Geschlechtseintrag aus dem Personenstandsregister streichen oder offen und damit Geschlecht obsolet werden zu lassen.⁹ Trotz dieses nun anerkannten Intelligibelwerdens in und mit Welt, erfasst uns jedoch weiterhin ohne selbst unsere Einwilligung geben zu können, wenn nicht pränatal, dann oftmals bei der Geburt, die ritualisierte Zuweisung eines Geschlechts resp. eines bestimmt(en) Geschlechts. „Es ist ein Mädchen“ resp. „Es ist ein Junge“ ist nicht nur eine machtvolle geschlechtliche Benennung, sie impliziert zugleich eine anweisende Festlegung. Butler zufolge lässt dieser performative Akt uns nicht nur zu einem Geschlecht werden, zugleich weist dieser uns an, ein Geschlecht, und zwar ein *bestimmtes* Geschlecht, zu sein (vgl. Butler 1997, S. 317f.). Eine uns adressierende Sprache, die wir uns

- 7 Mit dem 2018 verabschiedeten Gesetz zur „Dritten Option“, i.e. „Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben“ wurde „versäumt, eine selbstbestimmte Geschlechtsangabe für alle Menschen, einschließlich trans* und nicht-binärer Menschen, zu öffnen, deren Geschlechtsidentität nicht dem weiblichen oder dem männlichen Geschlechtseintrag entspricht“ (OII 2018).
- 8 Als machtvolle und sozial wirksame Konstruktionen, die Realisierungsformen diskriminierender Strukturen und Sprachhandlungen sind, werden weiblich*, männlich*, Weiblichkeit(en)* und Männlichkeit(en)* als auch Mädchen*, Junge*, Frau* und Mann* zur Verdeutlichung durch Asterisk (*) markiert. Da geschlechtliche Selbstpositionierungen der an der Studie teilnehmenden Kinder und Erwachsenen veränderbar und zudem nicht erfragt worden sind, gleichwohl sich diese (wechselseitig) geschlechtlich einlesen resp. aufrufen, wird in der Studie der Asterisk (*) durchgängig verwendet.
- 9 Das Selbstbestimmungsgesetz fordert nicht länger eine medizinische Bescheinigung, die eine „Variation der Geschlechtsentwicklung“ bei Menschen bestätigt und erfolgt ohne eine medizinische Pathologisierung.

nicht ausgesucht haben, eine Festlegung, die uns aufgezwungen wurde. Und viel mehr noch: eine Benennung, „ohne davon zu wissen“ (Butler 2006, S. 55), eine Benennung, die dem eigenen Willen vorausgeht (vgl. ebd., S. 66).

„Es gibt keinen möglichen Schutz vor der Verletzbarkeit und Empfänglichkeit für den Anruf der Anerkennung, der gleichsam die Existenz herbeiruft, oder vor der primären Abhängigkeit von einer Sprache, die wir nicht selbst gemacht haben, damit wir einen zumindest vorläufigen ontologischen Status erhalten. So halten wir manchmal an Ausdrücken fest, die uns weh tun, weil sie uns wenigstens irgendeine Form der gesellschaftlichen und diskursiven Existenz bieten“ (ebd., S. 48f.).

Eine Kritik an Butler wäre jedoch, dass *ens*¹⁰ die binäre Strukturierung von Geschlecht zwar immer kritisiert und transformiert, aber zugleich reifiziert. In dieser Studie wird zugleich eine entgendernde Perspektive eingenommen, demnach Kinder Geschlecht zunächst nicht internalisiert und inkorporiert haben (Fast 1991; Trautner 1991) und erst im Laufe ihres Aufwachsens erfahren, dass es Geschlecht, i.e. (angeblich) „zwei – und nur zwei – Geschlechter gebe und das Geschlecht im Laufe des Lebens konstant bleibe“ (Tervooren 2006, S. 56). Auch nach Butler bedarf es einer andauernden wiederholenden Benennung, um ein geschlechtliches Subjekt werden und bleiben zu können. All das verweist meines Erachtens auf blinde Flecken, die eine temporäre Inexistenz eines geschlechtlichen Subjekts herauskristallisieren könnten.

Hinführung zum Erkenntnisinteresse und der erkenntnisleitenden Fragestellung

Im englischsprachigen Raum werden bereits seit Ende der 1980er Jahre konstruktivistische und dekonstruktivistische Ansätze zu Geschlecht in der empirischen Forschung im Feld der frühen Kindheit verfolgt, die Geschlechterdifferenzen nicht als vorgängig oder natürlich, sondern als Konstruktionsprozesse verstehen (u.a. Davies 1989; Thorne 1993). In der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung im deutschsprachigen Raum nehmen

10 In einem Interview von Jules Gleeson mit dem Titel „Judith Butler: We need to rethink the category of women“ für The Guardian, spricht Butler über Pronomen: „I still rather think that pronouns come to me from others, which I find interesting, since I receive an array of them – so I am always somewhat surprised and impressed when people decide their own pronouns or even when they ask me what pronouns I prefer. I don't have an easy answer, though I am enjoying the world of ‚they‘. When I wrote Gender Trouble, there was no category for ‚nonbinary‘ – but now I don't see how I cannot be in that category“ (Butler in Gleeson 2021). Als geschlechtsneutrales, äquivalentes Pronomen im Deutschen wird in dieser Studie ‚ens‘ (Mittelteil von Mensch) herangezogen, das auf Lann Hornscheidt und Ja’N Sammla (2021) zurückgeht. Durch die für manch lesende Person entstehende Irritation wird die unsichtbare Norm der Zweigeschlechtlichkeit sichtbar.

diese im Feld der frühen Kindheit erst langsam zu. Während primär die Herstellung von Geschlecht, i.e. „*doing gender*“ im Zentrum steht (Kubandt 2016a), wird „*undoing gender*“ sichtbar oder in den Forschungen explizit aufgegriffen. Dies wird jedoch vor dem Hintergrund der Reduzierung von Geschlechterdifferenz hin zu Geschlechtergleichheit analysiert (Nentwich/Vogt 2014, 2021). Die Analyse eines „*not doing gender*“ bleibt aus. Mit dem Inkrafttreten der Änderungen des Personenstandsgesetzes und eines erweiterten Intelligibelwerdens ist „die Erschließung des Verworfenen und das Sagen des Unsagbaren“ (Butler 2006, S. 71) teils eingetreten, sodass aktuell ein Ansatz an Relevanz gewinnt, der die Nicht-Vergeschlechtlichung als anerkennenswert findet und darauf besonders schaut. Vor diesem Hintergrund folgt meine Studie dem Erkenntnisinteresse einer *Ir_relevanz von Geschlecht* und geht der erkenntnisleitenden Fragestellung nach, ob *Geschlecht ir_relevant wird und wenn ja, wie es ir_relevant wird*. Dazu werden Int(ra/er)aktionen¹¹ zwischen Kindern und anderen Entitäten – seien es Menschen und/oder Dinge – in ihrem Werden erforscht, mit einer interdependenten Perspektive auf Alter. Als exemplarischer Feldzugang eignet sich dabei der Raum Spielplatz aufgrund offener Situationen und entstehender Irritationen. Vor allem können dort die für die Studie relevanten Altersphasen ab dem Säuglingsalter bis hin zur frühen Kindheit fokussiert werden.

Die Studie re(kon)figurieren

Im Forschungsprozess ist es wiederholt zu Re(kon)figurationen des erkenntnisgenerierenden Apparates gekommen, um dem Erkenntnisinteresse einer *Ir_relevanz von Geschlecht* nachgehen zu können. Diese begründen sich darin, dass ich mit bestimmten theoretischen und method(olog)ischen Ansätzen bei der Erforschung einer *Ir_relevanz von Geschlecht* auf Herausforderungen gestoßen und an Grenzen gekommen bin. Vor diesem Hintergrund ist

11 Nach Barad (2007) setzt der Begriff der Intraaktion, anders als der der Interaktion, keine voneinander unabhängigen interagierenden resp. intraagierenden, präexistenten Entitäten voraus. Mit der Inblicknahme menschlicher als auch mehr-als-menschlicher Entitäten, gehen diese ihren Intraaktionen also nicht voraus, sondern sind als sich in Intraaktionen gemeinsam hervorbringend zu verstehen. Ist diese Erkenntnis der Beteiligung mehr-als-menschlicher Entitäten an einer *gemeinsamen* Hervorbringung erst aus der Analyse des Materials generiert worden, wird an gewissen Stellen bewusst der Begriff der Int(ra/er)aktion anstatt der Intraaktion verwendet, um dies deutlich zu machen. Diese Schreibweise verdeutlicht das Prozessuale, verwischt keine Spuren und stülpt im Nachhinein nicht etwas über, dass nicht die anfängliche Ausgangsposition der Analysen war. Der Begriff der Interaktion anstatt der Intraaktion oder Int(ra/er)aktion wird wiederum bewusst verwendet, wenn in den Begriffsrahmungen der jeweiligen Autor*innen verblieben wird, die diesen Ansatz in ihren Arbeiten nicht berücksichtigen.

das gegenstandsbezogene Erkenntnisinteresse nur der Anlass, im Kern meines Erkenntnisinteresses steht vielmehr die Hinführung, i.e. ich weise in der Studie auf, wie ich die Herausforderungen und Grenzen vor dem Hintergrund meiner Erkenntnistheorie auf theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Ebene überwunden habe, sodass ich neben einem anfangs gegenstandsbezogenen Erkenntnisinteresse im Verlauf des Forschungsprozesses einer erkenntnistheoretisch-method(olog)ischen Erweiterung dessen gefolgt bin. Ziel der Studie ist es demnach, (erkenntnis-)theoretische als auch method(olog)-ische Vorgehensweisen darzulegen, die die empirische Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht oder die Ir_relevanz anderer Differenzierungskategorien ermöglichen. Mit den empirischen Rekonstruktionen einer Ir_relevanz von Geschlecht sollen außerdem Anstöße und neue Perspektiven für eine grundlagenwissenschaftlich fundierte Diskussion zu Geschlecht offeriert werden.

Das gegenstandsbezogene Erkenntnisinteresse für eine Überarbeitung zu öffnen und meinen Gegenstand zu re(kon)figurieren, ergab sich – neben den Paradoxien und Herausforderungen in der empirischen Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht – aus meinen Begegnungen mit den Ausarbeitungen Barads ‚Agentiellen Realismus‘, den ens¹² in dem Buch „Meeting the Universe Halfway“ (2007) erarbeitet hat und Grundlage meines erkenntnistheoretischen Rahmens ist. Ist uns Barads Ansatz bereits im Aufriss dieser Studie begegnet, durchdringt dieser – mit seiner dynamischen, materiell-diskursiven Haltung und Sichtweise auf Forschen und auf Forschende *als Teil von und in Welt* – die Aufmachung dieser Studie. Barad eröffnet ein erweitertes Verständnis von Wissens- und Forschungspraktiken, demnach wir als Forschende nicht länger als souveräne und autonome Erkenntnissubjekte zu verstehen sind, die ‚ihrem‘ Erkenntnisobjekt angeblich äußerlich gegenüberstehen. Stattdessen hält Barads Ansatz einen Zugang zur Analyse der Beziehung zwischen Diskurspraktiken zusammen mit materiellen Phänomenen bereit, sodass der Forschungsprozess als materiell-diskursive Praktik analysiert werden kann. Über wechselseitige Austausch- und Konstruktionsprozesse, Grenzziehungen, Berührungen und Bewegungen, durch Hindernisse und neue Möglichkeiten hindurch, ist diese Studie von einer Barad’schen Haltung umgeben und zugleich durchdrungen, um das Theoretische, Method(olog)ische und Empirische für Überarbeitungen zu öffnen. Meine Ausarbeitungen zu einer Ir_relevanz von Geschlecht lassen sich vor diesem Hintergrund als „Phänomene-in-ihrem-Werden“ (Barad 2015, S. 159) rahmen. In Anbetracht dieser Rahmungen wird nachfolgend der Aufbau der Studie dargelegt.

12 In dem experimentellen Vortrag „On Touching the Stranger Within – The Alterity that therefore I Am“ (Barad 2021) verhält sich Barad zu Pronomen folgendermaßen: „So for example, you know, I use they/them pronouns, I identify as nonbinary“. Als geschlechtsneutrales, äquivalentes Pronomen wird in dieser Studie ‚ens‘ herangezogen.

Aufbau der Studie

Die vorliegende Studie besteht aus sechs Kapiteln. In Kapitel A wird der Forschungsgegenstand Geschlecht aus diversen theoretischen Konzepten fundiert und in den aktuellen Forschungsstand eingebettet. Anschließend werden in Kapitel B die erkenntnistheoretischen und in Kapitel C die method(olog)-ischen Verortungen mit den jeweiligen Re(kon)figurationen des Erkenntnisapparates dargelegt. Kapitel D stellt die empirischen Befunde aus den Gruppendiskussionen und Kapitel E aus den Videografien dar. Abschließend erfolgt in Kapitel F ein vorläufiger Schluss, der die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht als ein im Werden begriffenes Phänomen darlegt. Gleichwohl hier der Eindruck entsteht, es handele sich aufgrund der Darstellung der Kapitel um eine lineare Vorgehensweise, ist der Forschungsprozess vielmehr zirkulär angelegt.

Theoretische Zugänge zum Material

In theorie- und empiriebasierten Annäherungen an den Forschungsgegenstand Geschlecht (Teil A) werden Grundlagen und re(kon)figurierende Verortungen der empirischen Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht (Kapitel A.I) und empirische Forschungstendenzen zu Geschlecht samt Leerstellen (Kapitel A.II) dargestellt. Nachdem *eine* (naturalistische) wissenschaftliche Geschlechterwirklichkeit aufgegriffen wird, werde ich diese anhand *anderer* theoretischer Annahmen zu Geschlecht kontrastieren, um die dieser Forschung zugrundeliegende Lesart von Geschlecht zu verdeutlichen: der ethnomethodologische Ansatz nach West/Zimmerman (1987), der praxistheoretische Ansatz nach Hirschauer (1994, 2001, 2014, 2020) und der poststrukturalistische Ansatz nach Butler (1991, 1997, 2001b, 2006, 2009). Dazu werden die drei verschiedenen methodologischen Ansätze und ihre je spezifischen Konzeptionalisierungen eines „*un*_doing gender“¹³ dargestellt, welche als sensibilisierende Konzepte innerhalb der Studie fungieren. Während ich mit den jeweiligen Ansätzen in der Annäherung an den Gegenstand einer Ir_relevanz von Geschlecht an Grenzen komme, stelle ich dar, wie ich diese unter Hinzunahme eines anderen Ansatzes überwinde. Dies führt zu re(kon)figurierenden Verortungen und konturiert den Forschungsgegenstand einer Ir_relevanz von Geschlecht (Kapitel A.I). Anschließend werden vor

13 Das Präfix „*doing*“ ist „eine von Harold Garfinkel und Harvey Sacks in den 1960er-Jahren in die Ethnomethodologie eingeführte methodologische Heuristik, mit der sich alle möglichen kompakten sozialen Tatsachen temporalisieren und als praktische Vollzugswirklichkeiten dekomponieren lassen“ (Hirschauer 2016, S. 115).

dem Hintergrund eines sich re(kon)figurierenden Wissens- und Forschungsstandes an Aktualität beibehaltende und neuere empirische Forschungstendenzen zu Geschlecht im Feld der frühen Kindheit dargestellt. Neben den sich bereits in den späten 1980er Jahren von differenztheoretischen Vorstellungen von Geschlecht abgrenzenden empirischen Forschungen (Davies 1989; Thorne 1993), werden zugleich aktuelle konstruktivistische Forschungen aus dem deutschsprachigen Raum (Nentwich/Vogt 2014, 2021; Kubandt 2016a) elaboriert (Kapitel A.II). Dies vor dem Hintergrund, um anschließend in Abgrenzung zu diesen meinen eigenen erkenntnistheoretisch-methodologischen Grundlegungen zur Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht zu konturieren (Kapitel A.III).

Der ‚Agentielle Realismus‘ als erkenntnistheoretischer Ansatz

Der erkenntnistheoretische Bezugsrahmen der Studie wird anhand Barads posthumanistischem Ansatz des ‚Agentiellen Realismus‘ (2007, 2012a) entfaltet. Dieser eröffnet den Forschungsprozess als eine materiell-diskursive Praktik zu verstehen und den erkenntnisgenerierenden Apparat vor dem Hintergrund der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht zu re(kon)figurieren. Dafür werden in diesem Kapitel die Grundlagen des ‚Agentiellen Realismus‘ zur Darstellung gebracht und die Wendung vom ‚*linguistic*‘ zum ‚*material turn*‘ beschrieben. Zunächst wird dargelegt, wie Barad mittels diffraktiver Methodologie eine posthumanistische Sichtweise auf Performativität erarbeitet, die in einem Umdenken der Vorstellungen von Diskurspraktiken und materiellen Phänomenen besteht, aber gleichzeitig auch deren Beziehung zueinander beleuchtet (Kapitel B.I.1). Barad räumt Materie einen wesentlichen Anteil als aktive*r Teilhaber*in am Werden der Welt ein, weil eine solche Agentialität der Materie durch die poststrukturalistisch geprägte linguistische Wende wenig beachtet worden sei. Anschließend wird in die dieser Studie zugrundeliegenden agentiell-realistischen Begrifflichkeiten eingeführt und anhand dieser eröffnet, den Blick auf eine Rekonzeptualisierung des erkenntnisgenerierenden Apparates zu richten, demnach Forschende als auch (menschliche und nicht-menschliche) Erforschte durch diesen zuallererst hervorgebracht werden (Kapitel B.I.2). Vor diesem Hintergrund wird die aufgegriffene Bedeutung einer Onto-epistemo-logie für die eigene Forschungspraxis relevant (Kapitel B.I.3). Im Anschluss an die Darstellung dieser Grundlagen des ‚Agentiellen Realismus‘, wird der Mehrwert erläutert, der ein agentiell-realistisch ausgerichteter Ansatz für die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht hat (Kapitel B.II).

Die Dokumentarische Methode als method(olog)ischer Ansatz

Den method(olog)ischen Zugang zur Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht eröffnet die Dokumentarische Methode und ihre Praxeologische Wissenssoziologie. Neben dem Wechsel der Analyseeinstellung von propositionaler zu performativer Logik ist die Dokumentarische Methode für diese Studie von Bedeutung, da sie im Sinne einer „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88) eine Enthaltsamkeit bei der Bedeutungszuschreibung durch die Forschenden praktiziert. Anfangs wird die Entstehungsgeschichte der Dokumentarischen Methode sowie ihre grundlagen-theoretische Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie skizziert. Außerdem werden die methodologischen Grundlagen erläutert, wobei insbesondere das zentrale Prinzip der Dokumentarischen Methode – der Wechsel der Analyseeinstellung – dargelegt wird (Kapitel C.I.1). Anschließend folgt die Darstellung, wie eine agentiell-realistische Perspektive die Komplexität des Gegenstandes einer Ir_relevanz von Geschlecht im Rahmen der Datenerhebung, -sichtung und -aufbereitung bearbeitbar macht. Dazu wird zunächst der Spielplatz als Forschungsfeld beschrieben, sodann folgt, weshalb sich im Forschungsprozess ein Wechsel von der Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung zur Videografie als notwendig erwies (Kapitel C.I.2). Daraufhin werden Videografien und Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode eingeführt. Außerdem wird beschrieben, weshalb es sich als sinnvoll erweist, neben den Videografien ebenso Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode hinzuzunehmen, um den Gegenstand einer Ir_relevanz von Geschlecht bearbeiten zu können (Kapitel C.I.3). In diesem Kapitel zeigt sich dann, weshalb Forschende als Teil und nicht außerhalb der zu erkennenden Welt betrachtet werden sollten. Daraufhin werden die der Datenauswertung zugrundeliegenden erkenntnisgenerierenden Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode dargelegt, auch in ihren re(kon)figurierten Erweiterungen (Kapitel C.I.4). Neben einer iterativ-intraaktiven Art der Datensichtung, wird auch die Datenaufbereitung erweitert. Auf der Ebene der formulierenden Interpretation sind die Videotranskripte modifiziert und eine Art des Sprachhandelns eingeführt worden, die Geschlecht nicht reifiziert. Die Dokumentarischen Methode wird ferner dahingehend ergänzt, dass sie mit anderen Wissenschaftspraktiken wie den im theoriebasierten Kapitel dargelegten „*unDoing gender*“-Ansätzen und der Subjektivierungsanalyse relationiert, als auch in ihren methodologischen Homologien, und somit anschlussfähigen Verbindungslien, ausgearbeitet wird (Kapitel C.II.1). Zudem wird an die in der Subjektivierungsanalyse eröffnete materiale Dimension angeknüpft und das Mitwirken sowie die situativ entstehende Bedeutung von Materialität und Gegenständen dargestellt und schließlich die Anschlussfähigkeit an die Dokumentarische Methode verdeutlicht. Die sich ergebenden

Grenzen werden durch eine Erweiterung im Sinne von Barad überwunden, woraufhin Überlegungen und ein vorgezogener Ausblick auf weitere Formen des Sprachhandelns in der eigenen Forschungspraxis folgen (Kapitel C.II.2). Anschließend wird die dokumentarische Bild- resp. Fotogramminterpretation mit einem videoethnografischen Ansatz relationiert und einer Barad'schen Perspektive zugeführt, sodass daraus eine Kameraintraaktionsanalyse für die Analyse der Videografien als forschungspraktisches Instrumentarium generiert wird (Kapitel C.II.3).

Empirische Rekonstruktionen der Gruppendiskussionen

Die empirischen Rekonstruktionen der Gruppendiskussionen basieren auf zwei Falldarstellungen. Neben einer Einführung in den Eingangsstimulus und die Eingangsfrage, werden in den Falldarstellungen die Diskursbeschreibung, die dramaturgische Entwicklung und die zentralen Orientierungsmuster rekonstruiert. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses einer Ir_relevanz von Geschlecht werden die Falldarstellungen der Dokumentarischen Methode insofern re(kon)figuriert, als dass mit der Subjektivierungsanalyse geschlechtliche und teilweise generationale Ordnungen der Gruppendiskussionsteilnehmenden im Sprechen über sich selbst und im Einlesen anderer rekonstruiert werden. Offenbart sich in der Analyse der Gruppendiskussionen die Verwobenheit von menschlichen Körpern und (Spiel-)Gegenständen, wird das gemeinsame „*becoming with*“ (Haraway 1991, S. 4, Herv. i.O.) geschlechtlicher und generationaler Materialisierungsprozesse analysiert (Kapitel D.I).

Anschließend werden die basistypischen Gemeinsamkeiten der einbezogenen Fälle aufgewiesen und die unterschiedlichen Muster in Bezug auf Geschlecht abstrahiert und zu drei sinngenetischen Typen zusammengefasst. Für die Erforschung einer Ir_relevanz erweist sich im Forschungsprozess jedoch nicht ausschließlich die Typenbildung als zentral. Den in der Interpretation darüber hinaus relevant werdenden Spuren wird gefolgt, sodass weitere gegenstandsbezogene Erkenntnisse vor dem Hintergrund method(olog)ischer Erweiterungen generiert werden, die in diesem Kapitel dargelegt werden. So lässt sich das Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion als ein Intraaktionsformat in den Blick nehmen, mit aufgerufenen und zur Aufrufung angeруfenen Materialitäten als auch intraagierenden Forschenden. Dies lässt die sich in den Gruppendiskussionen materialisierenden geschlechtlichen Wissens(neu)ordnungen der Erforschten rekonstruieren (Kapitel D.II).

Empirische Rekonstruktionen der Videografien

Die empirischen Rekonstruktionen der Videografien basieren auf zwei Falldarstellungen mit jeweils drei Passagen. Das Besondere an der Falldarstellung ist, dass die Dokumentarische Methode in der empirischen Rekonstruktion der Videografien mit weiteren erkenntnisgenerierenden Schritten verflochten wird. Entsprechend fließen die „*unDoing gender*“-Ansätze als auch die Subjektivierungsanalyse ein, da diese über die Dokumentarische Methode hinaus weiteres Erkenntnispotential für die Analyse von Int(ra/er)aktionen zwischen Kindern und anderen Entitäten – seien es Menschen und/oder Dinge – ergeben. Auf jede Passage folgen zusammenfassende Ergebniskapitel, die neben fallinternen und fallübergreifenden Komparationen als auch Rekonstruktionen von Modi der Int(ra/er)aktionsorganisation, die adressierungs- und anerkennungstheoretischen Einsichten mit einer schärferen Konturierung der materiell-diskursiven Dimension einbeziehen. Anders als in den Gruppendiskussionen, können mit den Videografien die Int(ra/er)aktionen im Handlungsvollzug auf dem Spielplatz rekonstruiert werden, in dem die (Spiel-)Gegenstände nicht (nur) in der Anrufung, sondern als intraagierende Entitäten in den Blick geraten. Auf die zusammenfassenden Ergebniskapitel folgen nach jeder Passage zudem die Dokumentarische Methode erweiternde Kameraintraaktionsanalysen, dementsprechend die Intraaktionen zwischen abgebildeter, abbildender forschender bild- resp. videoproduzierender Person und Kamera analysiert werden (Kapitel E.I).

In den Videografien zeigt sich, und wird anschließend elaboriert, dass für die Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht nicht die Typenbildung mit ihren konjunktiven Erfahrungs- resp. Orientierungsrahmen zentral ist, sondern vielmehr die Analyseeinstellung der Dokumentarischen Methode, die darauf abzielt, implizites und inkorporiertes Wissen sowie Handeln explizit zu machen (Kapitel E.II). Es werden zum einen erneut beide Fälle aufgegriffen und die Handlungspraxis resp. der Handlungsvollzug dieser mit den Erkenntnissen aus den Gruppendiskussionen relationiert. Zum anderen werden die Strukturen des Prozesses herausgearbeitet, unter denen in unterschiedlichen Agentiellen Entanglements, i.e. Verflechtungen unterschiedlicher menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten, Geschlecht ir_relevant wird (Kapitel E.II.1). Abschließend wird dargelegt, wie mit der Kameraintraaktionsanalyse die zuvor generierten gegenstandsbezogenen Erkenntnisse erweitert werden (Kapitel E.II.2).

Ein (vorläufiger) Schluss

Im Schlusskapitel wird gekürzt dargelegt, welche Herausforderungen in der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht oder anderer Differenzierungskategorien entstehen können und wie diese über Re(kon)figurationen des erkenntnisgenerierenden Apparates auf der Ebene von Erkenntnistheorie, Theorie und Method(ologi)e überkommen werden können (Kapitel F.1). Die zentralen Ergebnisse werden mit den über die re(kon)figurierenden Schritte sichtbar werdenden Erkenntnissen zusammengefasst dargestellt (Kapitel F.2). Anschließend werden Diskurse zur Veränderung der Dokumentarischen Methode aufgegriffen (Kapitel F.3) und ein Vorschlag eingebracht, die Dokumentarische Methode nicht kanonisiert anzuwenden, sondern diese für relationierende Re(kon)figurationen zu öffnen (Kapitel F.4). Zuletzt wird betrachtet, wo die Studie nochmal anders ansetzen könnte (Kapitel F.5).

A Theorie- und empiriebasierte Annäherung an den Forschungsgegenstand Geschlecht

I Theoretische Grundlagen und re(kon)figurierende Verortungen der empirischen Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht

„Theorizing, a form of experimenting, is about being in touch. What keeps theories alive and lively is being responsible and responsive to the world’s patternings and murmurings. Doing theory requires being open to the world’s aliveness, allowing oneself to be lured by curiosity, surprise, and wonder. Theories are not mere metaphysical pronouncements on the world from some presumed position of exteriority. Theories are living and breathing reconfigurings of the world. The world theorises as well as experiments with itself. Figuring, reconfiguring.“
(Barad 2012b, S. 207)

Das Feld der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung ist ein komplexes und im Inneren diverses Feld mit einem breiten Spektrum an Wissenschaftler*innen und verschiedenen wissenschaftlichen Diskurslinien zu Geschlecht. In Zeiten des Wandels und gesellschaftlicher Transformation ist gleichwohl empirische Forschung gefordert, reflexivere Herangehensweisen der Erforschung zu Geschlecht und dessen Konzeptionalisierungen vorzunehmen und zu hinterfragen, wie (erkenntnis-)theoretische und methodologische Annahmen die möglichen Ergebnisse jeglicher Forschung vorbestimmen. Mein nachfolgend dargelegter Ansatz besteht im Sinne eines diffraktiven Lesens (Barad 2007, S. 74ff.) darin, die Theorien und Erkenntnisse, die aus verschiedenen methodologischen Praktiken hervorgehen, miteinander ins Gespräch zu bringen und sie zu verbinden, sie auseinanderzuschneiden und doch nie vollends zu trennen („*cutting together-apart*“, Barad 2014, S. 176, Herv. i.O.), um das dieser Studie zugrundeliegende Verständnis von Geschlecht zu konturieren. Dabei werden in meinen Ausführungen wichtige Details hinsichtlich Geschlecht und die jeweiligen Argumentationslinien innerhalb der theoretisch-methodologischen Ausrichtungen im Blick behalten, ohne einen Ansatz unkritisch zu befürworten oder bedingungslos zu bevorzugen. Vielmehr werde ich aufzeigen, wie ich mit Theorien an Grenzen komme und wie diese re(kon)figurierend überwunden werden: welcher Wechsel entsteht im Hinblick auf die Hinzunahme einer weiteren Theorie,

wie legitimiert sich der Wechsel und was eröffnet resp. verschließt dieser Wechsel? Welche neuen forschenden Handlungsmöglichkeiten ergeben sich daraus? Ich zeige also auf, wie ich Theorien sowie ihre zugrundeliegende methodologische Verortung vor dem Hintergrund meiner eigenen Empirie relationiere, die Theorien zugleich trenne, ohne sie jemals ganz zu trennen: sie werden geöffnet, aerifiziert, sodass sie weiteratmen können (vgl. Barad in Barad/Gandorfer 2021, S. 31). Es handelt sich um ein prozessuales, mit Wechselwirkungen verbundenes Geschehen, welches zu re(kon)figurierenden Verortungen führt, aus denen sich zugleich neue forschende Handlungsmöglichkeiten ergeben und die Studie als im Werden rahmt. Es wird bewusst nicht von einer Verortung im Singular, sondern von Verortungen im Plural gesprochen, um diesen dynamischen Prozess des Forschens zu verdeutlichen: die Ausgangsposition war eine andere, als es diese jetzt ist. Einführend beginne ich nachfolgend mit einem kurzen Einblick in eine mit Macht aufgeladene wissenschaftliche als auch alltagsweltliche Überzeugung der Zweigeschlechtlichkeit, um von dort aus zum einen unterschiedliche Geschlechterwirklichkeit(en) und zum anderen auf Geschlecht basierende Konzeptionalisierungen zu verdeutlichen.

Die auch heute noch in der Geschlechterforschung aufgerufene „*sex/gender*“-Unterscheidung, in der dem von Natur aus gedachten biologisch *unveränderlichen Geschlecht* („*sex*“) ein über gesellschaftlich bedingte Soialisationsprozesse hervorgebrachtes und damit *veränderbares* soziales Geschlecht („*gender*“) gegenübersteht, ist von Robert Stollers (1968) Arbeiten maßgeblich geprägt. Trotz dieser differenzierteren Sichtweise auf Geschlecht, die Geschlecht nunmehr zum Teil als sozial konstruiert ansieht, bleibt diese weiterhin dem Essenzialismus des differenztheoretischen Ansatzes verhaftet. Raewyn Connells (1985) hält den Diskurs anfragend fest: „There must be [...] a really thorough rejection of the notion that natural difference *is* a ‘basis’ of gender, that the social patterns are somehow an *elaboration* of natural difference“ (ebd., S. 268, Herv. i.O.). Obwohl von Stoller anders intendiert, werden Unterschiede zwischen Männern* und Frauen* weiterhin auf biologische Tatsachen zurückgeführt, aus denen sich angeblich kohärente soziale Praktiken ergeben. Eröffnet die „*sex/gender*“-Unterscheidung zunächst Möglichkeiten den Gegenstandsbereich differenzierter zu betrachten, kritisiert auch Regine Gildemeister (2008) für den deutschsprachigen Diskurs, dass „implizit von einem ‚natürlichen Unterschied‘ ausgegangen und die kulturellen Ausprägungen von ‚gender‘ lediglich als gesellschaftlicher Reflex auf Natur gefasst wurde“ (ebd., S. 137, Herv. i.O.). Ferner führt Gildemeister gemeinsam mit Wetterer (1992) an, dass dieser unhinterfragten Akzeptanz der Unterscheidung zwischen „*sex*“ und „*gender*“ ein „verlagerter“ und „latenter“ Biologismus (ebd., S. 206f.) inhärent sei, sodass die Annahme einer Grundstruktur der Zweigeschlechtlichkeit „reifziert und verdoppelt“ (ebd., S. 220) werde. Während manche Menschen die Einteilung in zwei Geschlechter als

Stabilität und Sicherheit erleben, wird sie für andere zum Zwang und führt zur Einschränkung ihrer Wahrnehmungs-, Handlungs- und Seinsmöglichkeiten. Und auch wissenschaftliche Ansätze der Geschlechterforschung kommen zu je verschiedenen Antworten hinsichtlich der Vorstellung von Geschlecht als einer essentialistischen Eigenschaft.

Nachdem *eine* wissenschaftliche Geschlechterwirklichkeit aufgegriffen wurde, werde ich diese anhand *anderer* theoretischer Annahmen zu Geschlecht kontrastieren, um die dieser Forschung zugrundeliegende Lesart von Geschlecht zu verdeutlichen. Damit einhergehend werden drei verschiedene theoretisch-methodologische Ansätze und ihre je spezifischen Konzeptionalisierungen eines ‚(un)doing gender‘ dargestellt, gefolgt von Reichweiten und Grenzen dieser Konzeptionalisierungen, die zu re(kon)figurierenden Verortungen geführt haben. Demnach wird die Arbeit mit West/Zimmermans Konzeptionalisierung des ‚doing gender‘-Ansatzes (Kapitel A.I.1) fortsetzen. Daran anschließend wird sich vertieft mit dem Konzept des ‚undoing gender‘ nach Hirschauer befasst und der Horizont zum Nachdenken über ein ‚not doing gender‘ eröffnet (Kapitel A.I.2). Während ich mit den jeweiligen Ansätzen in der Annäherung an den Gegenstand einer Ir_relevanz von Geschlecht an Grenzen komme, kann ich diese auf Grundlage Butlers poststrukturalistisch-feministischer Überlegungen überwinden. Butler stützt das zuvor aufgeworfene entnaturalisierende Verständnis von Geschlecht als eine Konstruktion und eröffnet mit Ausführungen zu geschlechtlichen Subjektivierungsprozessen in Verbindung mit performativitäts- und anerkennungstheoretischen Einsichten macht- und herrschaftskritische Perspektiven auf den Gegenstand (Kapitel A.I.3). Anschließend wird anhand von Aktualität beibehaltender und neuerer Forschungen ein sich re(kon)figurierender Wissens- und Forschungsstand zu Geschlecht dargestellt, konkret: geschlechtertheoretische Forschung zu Kindern, Interaktion und Spiel(platz) und die vorliegende Studie darin verortet (Kapitel A.II). Nach diesen Ausführungen folgen die der Studie zugrundeliegenden erkenntnistheoretisch-methodologischen Grundlegungen zur Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht (Kapitel A.III).

1 *Sich ethnomethodologisch mit Geschlecht bewegen*

In einer expliziten Abgrenzung zu dieser im westlichen Diskurs als natürlich hervorgerufenen Basis stellen sozialkonstruktivistisch-ethnomethodologische Perspektiven seit Ende der 1970er Jahre die Biologisierung und Naturalisierung von Geschlecht in Frage. Sie fragen sich, warum und wie Geschlecht dieser ontologische Status verliehen wird, i.e. Geschlecht von den Menschen als naturgegeben, unhinterfragbar, selbstverständlich und als von ihrem Handeln unabhängige, objektive Ordnung erfahren wird. Candace West und Don

H. Zimmerman (1987) antworten in ihrem Artikel „Doing Gender“¹⁴ auf die gesellschaftliche Natürlichsetzung von Geschlecht: „a person's gender is not simply an aspect of what one is, but, more fundamentally, it is something that one does, and does recurrently, in interaction with others“ (ebd., S. 140). Dieses als „doing gender“ benannte Konzept, entwickelten und prägten West/Zimmerman in Rückgriff auf die ethnomethodologischen Arbeiten zu Transsexualität Garfinkels (1967) und Kessler/McKenna (1978), als auch Goffmans (1976, 1977) Arbeiten zur interaktiven und institutionellen Konstruktion von Geschlechtsstereotypen.

In Abgrenzung und Kritik an sozialisations- und rollentheoretischen Konzeptionen von Geschlecht konzeptionalisieren sie Geschlecht weder als unauflösbar und essenziell, noch als körperliche Eigenschaft oder Merkmal von Individuen. Stattdessen ist Geschlecht in soziale Praktiken eingelassen, also wird in alltäglichen Interaktionen zwischen Menschen hergestellt und entfaltet seine Wirkmächtigkeit. Um die naturalisierenden Effekte von Geschlecht in der „sex/gender“-Unterscheidung zu überwinden, überarbeiten West/Zimmerman dieses mit ihrer dreiteiligen Neufassung aus „sex“, „sex categorization“ und „gender“:

1. „Sex“ wird von ihnen als initiale Geschlechtszuordnung des „körperlichen“ Geschlechts bei Geburt des Kindes betrachtet und findet auf Basis sozial vereinbarer biologistischer Kriterien statt (vgl. West/Zimmerman 1987, S. 131f.). Ähnlich beschreibt Hirschauer die Geburtssituation als eine soziale Situation, in der die Organe des Neugeborenen als Zeichen der Geschlechtszugehörigkeit gelesen werden, oder anders: in der die Bedeutung der Genitalien erst hergestellt wird, aufgrund einer „präkonstruierten Zeichenhaftigkeit der Genitalien“ (Hirschauer 1989, S. 101).¹⁵ Im Sinne sprachlicher Äußerungen als wirkungsvolle Handlungen weiß auch Hirschauer homolog zu West/Zimmerman in der Art und Weise der Textproduktion Reifizierungen zu umgehen: die Geburtssituation als eine soziale Situation darstellend, in der die Bedeutung der Genitalien erst hergestellt wird, umschreibt Hirschauer als „Hautfältelungen dort zwischen den Beinen“ (ebd.). Die geburtshelfende Person nimmt bei der Initialunterschei-

14 Das Manuskript „Doing Gender“ ist bereits 1977 verfasst und im selben Jahr bei der jährlichen Tagung der American Sociological Association in Chicago präsentiert worden, wobei gleich ihnen eine Veröffentlichung zunächst mehrfach verwehrt wurde (vgl. Fenstermaker/West 2002, S. xii). Die alltagsweltliche Vorannahme natürlicher Körper zu erschüttern und die Praktiken der Geschlechterdifferenzierung hervorzuheben, kann als „intellectually dangerous“ (ebd., S. vii) gefasst werden, denn es ist „a fundamental challenge to the existence of consequential biological differences between the sexes“ (ebd.). Dies lässt die mehrfache Verwehrung einer Veröffentlichung begründen.

15 Hier sei angemerkt, dass die Konstruktion genitaler Signifikanz nicht nur bei der Geburt stattfindet, nach Hirschauer können auch verschiedene Urinierpraktiken „natürliche Unterschiede“ inszenieren und sexuelle Praktiken die Genitalien akzentuieren“ (Hirschauer 1989, S. 102, Herv. i.O.).

- dung resp. der geburtlichen Zuschreibungspraxis des Neugeborenen eine konstruktive Feststellung vor und erneuert zugleich den Bedeutungsgehalt (vgl. ebd.).
2. „Sex category“ meint hingegen die *soziale* Zuordnung zu einem Geschlecht. Aufgrund der „sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit“ (Gildemeister 2008, S. 138) zu einem Geschlecht werden Rückschlüsse auf die Geburtsklassifikation („sex“) gezogen, ohne dass ein „körperliches“ Geschlecht sichtbar wird. In Rekurs auf Kessler und McKenna (1978) wird diese Zeichenhaftigkeit interaktiven Handelns anhand eines Kindes illustriert. Das Kind betrachtet eine Person auf einem Foto und schließt, diese habe einen „pee-pee“ aufgrund des Tragens eines Anzuges und einer Krawatte, sodass West und Zimmerman (1987) zu dem Schluss kommen: „Neither initial sex assignment (pronouncement at birth as female or male) nor the actual existence of essential criteria for that assignment (possession of a clitoris and vagina or penis and testicles) has much—if anything—to do with the identification of sex category in everyday life“ (ebd., S. 132).
 3. Die dritte Dimension „(doing) gender“ fasst die interaktive Validierung einer angeblich les- und erkennbaren Geschlechtszugehörigkeit, jedoch ohne normativen Erwartungen von Weiblichkeit* oder Männlichkeit* entsprechen zu müssen, sondern „managing such occasions so that, whatever the particulars, the outcome is seen and seeable in context as gender-appropriate or, as the case may be, gender-inappropriate, that is, *accountable*“¹⁶ (West/Zimmerman 1987, S. 135, Herv. i.O.). Um die Zeichen innerhalb der Interaktionen zu verstehen und sich zum Geschlechtshandeln anderer zu verhalten, wird im Sinne der „accountability“ (ebd., S. 136ff.), also der geschlechtlichen Les- und Erkennbarkeit, auf ein implizites, handlungspraktisches Wissen rekurriert.

West und Zimmerman stellen sich im Verlauf ihrer Ausarbeitungen die eher rhetorisch anmutende Frage, ob wir damit aufhören können Geschlecht fortlaufend herzustellen (vgl. ebd., S. 137). Sie kommen in ihren frühen Schriften zu dem Schluss, dass dies nicht möglich sei, da „Geschlecht als die grundsätzliche Kategorisierbarkeit jeglichen Verhaltens entlang der zweigeschlechtlichen Norm verstanden wird“ (Nentwich/Vogt 2021, S. 12). Die Geschlechtszugehörigkeit rahmen sie als situationsübergreifend und andauernd im Sinne einer „master identity“ (Hughes 1945), weswegen keine Interaktion denkbar sei, ohne dass sich die Interaktionsteilnehmenden nicht entlang der „sex category“ zu erkennen geben müssten.

¹⁶ Mit dem Begriff der „accountability“ wird sodann die Wirkung von Institutionen in die Interaktion hineinverlegt (West/Zimmerman 2009).

1.1 Den Gegenstand praxistheoretisch re(kon)figurieren

Ausgehend von einer fortlaufenden Herstellung von Geschlecht im Sinne der Omniprävalenzannahme Wests und Zimmermans muss es in meiner Forschung unweigerlich zu einer re(kon)figurierenden Verortung kommen, wenn dem eigenen Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht empirisch nachgegangen werden soll. Ermöglicht mir ihr „*doing gender*“-Ansatz die Herstellungsprozesse von Geschlecht in Interaktion zu erforschen, interessieren im Rahmen dieser Studie neben der Relevanz vor allem die Prozesse, welche eine Irrelevanz von Geschlecht ins Zentrum rücken. Mit Hirschauer kann der Forschungsgegenstand neu perspektiviert und modifiziert werden, indem mit *ens*¹⁷ Erweiterung die Kontingenz hinterfragt werden kann, die der Konzeptionalisierung des „*doing gender*“-Ansatzes zugrundeliegt. Außerdem wird die Omniprävalenzannahme durch den Einbezug einer Inaktivierung von Geschlecht erweitert.

2 Sich praxistheoretisch mit Geschlecht bewegen

Stefan Hirschauer (1994, 2001, 2014, 2020) befasst sich in den eigenen Arbeiten aus praxistheoretischer Perspektive auf der Ebene von Interaktionsverläufen, institutionellen Arrangements¹⁸ und historischer Entwicklungen mit Fragen nach der sozialen Kontingenz als auch der erlebten Faktizität und Be-

- 17 Hält Hirschauer (2016) die Geschlechterdifferenz für überholt und schreibt über sich selbst „eine Soziologin meines Namens“ (ebd., S. 127), wird nachfolgend die geschlechtsneutrale Pronominaform „*ens*“ verwendet.
- 18 Hirschauer (2020) führt an, dass West und Zimmermans Konzept des „*doing gender*“ um die theoretischen Überlegungen institutioneller Arrangements ergänzungsbedürftig sei (vgl. Hirschauer 2020, S. 319), gleichwohl Fenstermaker/West (2002) diese Lesart des Artikels „*Doing Gender*“ für eine nach wie vor stattfindende Fehlinterpretation halten und entgegnen: „„*doing*“ gender involves both the interpersonal *and* the institutional“ (ebd., S. xv, Herv. i.O.), was sie gemeinsam mit Zimmerman in ihrem Artikel „*Gender Inequality: New Conceptual Terrain*“ (2002) weiter ausführen. In ihren Bemühungen die Mechanismen hinter Ungleichheitspraxen aufzuklären, verweisen sie bereits in „*Doing Gender*“ auf die Verwobenheit zwischen Interaktion und Institution: „If we do gender appropriately, we simultaneously sustain, reproduce, and render legitimate the institutional arrangements that are based on sex category. If we fail to do gender appropriately, we as individuals – not the institutional arrangements – may be called to account (for our character, motives, and predispositions)“ (West/Zimmerman 1987, S. 146). Ihre Konzeptionalisierung von „*doing gender*“ beschränkt sich demnach nicht auf mikrointeraktionalen Austausch und sie rekapitulieren, dass dies ihres Erachtens nach auf eine Spiegelung „of the deep-seated devotion to the bifurcation of the social world into ‚micro‘ and ‚macro‘ phenomena, as if they are not only separable but governed by different forces“ (Fenstermaker/West 2002, S. xv, Herv. i.O.) zurückzuführen sei. Argumentiert Hirschauer (2020), dass Goffman zu den in institutionellen Arrangements bereits 1977 einen Vorschlag machte, sei darauf verwiesen, dass das Manuskript „*Doing Gender*“ ebenso 1977 verfasst und präsentiert wurde, jedoch aufgrund des radikalen Hinterfragens eines biologischen Geschlechts zunächst einer öffentlichen Anerkennung im Sinne einer Veröffentlichung verwehrt blieb.

ständigkeit im Sinne einer situationsübergreifenden Stabilität der sozialen Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit. Hirschauer erweitert den Gegenstand, indem nicht nur die Herstellung resp. Aktivierung (Relevanz), sondern auch die Inaktivierung (Irrelevanz) von Geschlechterdifferenzierung praxis-theoretisch rekonstruierend in den Blick genommen wird. In Anlehnung an die sozialkonstruktivistisch-ethnomethodologischen Wissenschaftler*innen versteht auch Hirschauer die Geschlechterunterscheidung als „implizit naturalisiert“ (ebd. 1994, S. 669), wenngleich es zwei, die Omniprävalenzannahme relativierende und somit intervenierende Denkbewegungen eröffnet, innerhalb dieser die Bedeutsamkeit von Geschlecht variiert.

Zum einen hat Geschlecht in diesem Ansatz nur eine relative Bedeutsamkeit und wird von anderen praktisch vollziehenden Unterscheidungen und Zugehörigkeiten wie Alter, Ethnizität, Klasse¹⁹ usw. überlagert oder gar mit diesen gekreuzt oder gekoppelt²⁰ (vgl. ebd., S. 676). Hier ist die Frage nach dem *Wie* der Konstruktion von Geschlecht zur Herstellung anderer Differenzen und andersrum zentral. Die Überlagerungen, Kreuzungen oder Kopplungen von Mehrfachzugehörigkeiten können verstärkend, relativierend aber auch distinguerend wirken und mit der Hervorbringung einer „Pluralität von alltagsweltlichen Geschlechtstypen“ (ebd., S. 677) einhergehen. In den Ausführungen verdeutlicht Hirschauer, dass Geschlecht sprachlich und lebensweltlich in hybriden Verknüpfungen auftaucht: „In der Kategorie ‚Mädchen‘ überschneiden sich beispielsweise Geschlecht und Alter, und in den Praktiken ‚mädchenhaften Verhaltens‘ findet sich entsprechend ein ‚doing gender while doing age‘“ (Hirschauer/Boll 2017, S. 13, Herv. i.O.). Zugleich hebt Hirschauer hervor, dass nicht immer von einer Gleichzeitigkeit („doing XYZ“) ausgegangen werden kann. Die Verknüpfungen können auch miteinander konkurrieren und die Interaktionsteilnehmenden „die Polysemie ihrer Darstellungen immer wieder faktisch reduzieren, also durchaus bestimmen, ob es hier und jetzt vorrangig um X, Y oder Z geht“ (Hirschauer 2016, S. 116), so dass neben Interferenzen ebenso Konkurrenzen zwischen den „doings“ bestehen.

Zum anderen entgegnet Hirschauer der Omniprävalenzannahme mit der Möglichkeit einer „Diskontinuität der Geschlechtskonstruktion“, die sich in

- 19 West zusammen mit Fenstermaker (1995) greifen in ihrer Weiterentwicklung des „doing gender“-Ansatzes in ihrem „doing difference“-Ansatz neben Geschlecht zusätzlich „race“/Ethnizität und Klasse auf, die sowohl gleichzeitig auftreten als auch sich gegenseitig bedingen können. Im Gegensatz zu Hirschauer halten sie allerdings an der Omniprävalenzannahme fest, wenngleich sie homolog zu Hirschauer davon ausgehen, dass die Kategorien „may be stressed or muted, depending on the situation“ (ebd., S. 30). Mit diesem Wechsel des in den Vorder- oder Hintergrund Rückens der Kategorien lässt sich vermuten, dass ein jeweils anderes Verständnis von Omniprävalenz den Überlegungen zugrundeliegt.
- 20 Später wird dies präzisiert, sodass diese „gleichzeitig“ vollzogen werden und miteinander interferieren“ (Hirschauer/Boll 2017, S. 13, Herv. i.O.) und hervorgehoben, dass diese nicht einzeln oder isoliert auftreten.

ens Frage widerspiegelt, „wann, wie und wo die Hintergrunderwartung in den Vordergrund sozialer Situationen tritt, also zu ihrem Thema wird“ (Hirschauer 1994, S. 677, Herv. i.O.). Hirschauer betont, dass die Omniprävalenzannahme insbesondere aus den Studien über transidente Menschen abgeleitet wurde, die besonders in der Phase der Transition eine „thematische Obsession mit Geschlecht“ hätten, sodass für sie Geschlecht „beinahe dauerthematisch“ (ebd., S. 676) sei. An dieser Stelle wird deutlich, dass sich die Thematikierung von Geschlecht bei transidenten Menschen vor dem Hintergrund des nicht mehr Selbstverständlichen vollzieht. Während Hirschauer Geschlecht für die Alltagserfahrungen von transidenten Menschen für omnipräsent hält, stellt ens in den eigenen Ausführungen eine Inaktivierung von Geschlecht, konkret: die Inaktivierung von Geschlechterdifferenzierung an cis-zweigeschlechtlichen Personen dar. Voraussetzung dafür ist jedoch eine Sichtbarkeit und eine eindeutige Zuordenbarkeit von Geschlecht, denn „[m]an kann nur etwas ungeschehen machen, das geschehen ist; nur von etwas absehen, das man gesehen hat“ (Hirschauer 2001, S. 216). Auch wenn Geschlecht allgegenwärtig ist, wird es nicht in jeder Situation relevant, sodass Hirschauer mit ens Ausführungen neben dem auch das episodenhafte Aufkommen der Herstellung von Geschlecht hervorhebt: Geschlecht taucht in sozialen Situationen auf und verschwindet (vgl. Hirschauer 1994, S. 677). Hirschauer konzeptionalisiert diese Denkbewegung als „undoing gender“ und präzisiert:

„Ohne eine solche Aktualisierung der Geschlechterdifferenz, die aus Gelegenheiten situative Wirklichkeiten macht, ereignet sich eher ein praktiziertes ‚Absehen‘ von ihr, eine Art *soziales Vergessen*, durch die sich die Charakterisierung von Geschlecht als ‚seen but unnoticed feature‘ von Situationen verschiebt: nicht von etwas Notiz zu nehmen, ist selbst eine konstruktive Leistung“ (ebd., S. 678, Herv. i.O.).

Während „*sex categorization*“ fortlaufend erfolge, Hirschauer spricht im Sinne der „accountability“ von einem durchaus bestehenden „Ausweiszwang“ (Hirschauer 2013, S. 160), kann „*gender*“ aufgegriffen und interaktiv aktualisiert oder neutralisiert werden. Im Forschungsprozess bedeutet dies zu analysieren, ob zwischen Interaktionsteilnehmenden eine Geschlechterdifferenzierung fortgesetzt, aufrechterhalten und für die Interaktion in Gebrauch genommen wird oder ob sie in den Hintergrund tritt, nicht weiter berücksichtigt resp. ruhen gelassen wird (vgl. ebd.).

Bevor nachfolgend exemplarisch dargestellt wird, wie die theoretischen Ausführungen von den Akteur*innen einer Interaktion handlungspraktisch vollzogen werden, sei erneut hervorzuheben, dass Hirschauers Konzeptionalisierung des „*undoing gender*“-Ansatzes immer einen Bezugspunkt vorsieht, auf den sich die „negatorische Aktivität“ (Hirschauer 2016, S. 117) der Interaktionsteilnehmenden im Horizont der Geschlechterdifferenzierung bezieht. In der Handlungspraxis kann sich das so vorgestellt werden, dass sich Inter-

aktionsteilnehmende im Verlauf als Frau* oder Mann* im Sinne eines „*doing gender*“ konstituieren, „indem sie sich nicht nur als solche erkennen, sondern in ihrer Erkennbarkeit adressieren (und adressieren lassen)“ (Hirschauer 2013, S. 160). Bezieht sich Hirschauer in den eigenen Ausführungen auf Erwachsene, wird eine

„Frau zur sozialen Existenz gebracht, sobald eine Äußerung, eine Geste oder ein Blick eines der Stereotypen aktualisiert, die eine anwesende Person in die Position einer ‚Frau‘ versetzt und als Exemplar dieser Kategorie kenntlich macht. Bleibt eine solche Aktualisierung der Geschlechterdifferenz aus, praktizieren die Teilnehmer eher ein aktives ‚Abschließen‘ von ihr, eine Art *soziales Vergessen*, ein ‚*un-doing gender*‘“ (ebd., Herv. i.O.).

Je nachdem wie sich cis-zweigeschlechtliche Interaktionsteilnehmende aufeinander beziehen, können sie die Interaktion mittels initialer Geschlechterdifferenzierung²¹ und Aktualisierung geschlechtlich relevant machen oder aktiv neutralisieren resp. passiv ruhen und somit irrelevant werden lassen. Als Geschlechtszeichen wirken u.a. materielle, körpernahe Artefakte wie Kleidung, Accessoires, Frisur oder auch materielle, köperferne Artefakte wie Spielgegenstände, die Goffman (1977) als „*gender display*“ benennt. Wenngleich für Hirschauer darüber hinaus dies in Blickmustern, Haltung Gestik, Mimik und Proxemik, aber auch der Wahl von Gesprächsthemen und in Gruß- und Anredeformen sichtbar wird. Um den Blick auf das der Studie zugrundeliegende Material zu schärfen und den Prozess des Interaktionsvollzugs zu präzisieren, wird letzteres beispielhaft expliziert:

„Die Geschlechterunterscheidung kann interaktiv dadurch relevant gemacht werden, dass die Teilnehmer sich nicht nur wechselseitig ein Geschlecht zuschreiben, sondern sich in ihrer Erkennbarkeit als Männer und Frauen adressieren und als Exemplar dieser Kategorien kenntlich machen. Es macht einen Unterschied, ob das Geschlecht nur beiläufig mitregistriert („Hallo Simone“) oder auch in einer Grußformel ratifiziert („Tach Frau Beauvoir“) oder ob es mit einem Platzanweiser vergegenwärtigt wird, der Teilnehmer daran erinnert, als was sie initial klassifiziert wurden (im Extremfall sprachlich explizit: „Sie als Frau““ (Hirschauer 2001, S. 218).

Gewiss soll zugleich vor dem Hintergrund der für diese Forschung interessierenden Irrelevanzen von Geschlecht für diese sensibilisiert werden, sodass Hirschauers Ausführungen für Int(ra/er)aktionen auf dem Spielplatz weitergedacht werden können. So rahmt Hirschauer das Übergehen, Unterlaufen oder Leerlaufen von geschlechtlichen Adressierungen als eine Variante der Neutralisierung, zugleich können Adressierungen der Geschlechtszugehörigkeit auch mit anderen praktisch vollziehenden Unterscheidungen und Zuge-

21 Demnach zu Beginn einer Interaktion zweier sich weniger vertrauter Personen über die Darstellung des „*gender displays*“ (Goffman 1977) eine gegenseitige Zuordnung vorgenommen werde.

hörigkeiten wie Alter, Ethnizität, Klasse etc. oder auch Status, Professionalität konkurrieren. An dieser Stelle wird den Interaktionsteilnehmenden eingeräumt selbst Unterscheidungen und Zugehörigkeiten – bei Kindern auf dem Spielplatz sind dies primär die Dimensionen Alter oder auch Können – zu akzentuieren. Überdies kann in der Interaktion die Aktualisierung von Geschlechtszugehörigkeit ganz ausbleiben und auf diese Art und Weise ruhen gelassen werden (vgl. ebd., S. 221). Die Inaktivierung von Geschlecht oder anderen Strukturen ist allerdings nicht gleichzusetzen mit dem Aussetzen ihrer Wirksamkeit.

Erstmals in einer Fußnote in „Das Vergessen des Geschlechts“ (2001) erwähnt, hinterfragt Hirschauer in ens aktuelleren Überlegungen die Sinnhaftigkeit der Bezeichnung des „*undoing gender*“, wenn in Praktiken „Geschlecht nur noch in Spurenelementen oder überhaupt nicht mehr sinnhaft enthalten ist: *not doing gender, but anything else*“ (Hirschauer 2016, S. 118, Herv. i.O.). Anders als Butlers (2009) Konzeptionalisierung des „*undoing gender*“ im Sinne einer subversiven Aktivität, in der Praktiken Strukturen brechen, geht es Hirschauer mit dem Ansatz eines „*not doing gender*“, „um ein Indifferenzverhältnis, das Praktiken und Strukturen entkoppelt, sodass Geschlecht schlicht nicht stattfindet“ (Hirschauer 2016, S. 117). Mit erneutem Verweis auf das Ziehen und Zurückziehen, Aufrechterhalten oder Unterlaufen von Geschlechterdifferenzierungen beim „*doing* und *undoing gender*“, liegt am

„Horizont solcher Formen des Ungeschehen-Machens [...] aber auch die Option, dass eine Unterscheidung schlicht gar nicht vorgenommen wird, dass sie in bestimmten Situationen, Organisationen oder Feldern überhaupt nicht stattfindet (*not doing X*), sondern etwas Anderes (*Y*)“ (Hirschauer/Boll 2017, S. 11, Herv. i.O.).

Geschlecht als situierte Handlungspraxis zu konzeptionalisieren hat die Theorieentwicklung in bedeutender Weise vorangebracht, zugleich greifen Nentwich und Vogt (2021) die verschiedenen Konzeptionalisierungen²² eines „*undoing gender*“ auf und fragen sich, wie diese empirisch erforscht werden können:

„Wie aber können wir erkennen, dass es sich bei einer Interaktion um *doing gender*, einer anderen um *undoing gender*, in einer dritten dann aber um etwas ganz anderes handelt, das außerhalb dieses binären Rahmens liegt? Wie lässt sich ein *not doing gender* identifizieren, das eben gerade nicht passiert?“ (ebd., S. 16, Herv. i.O.).

22 Für eine ausführliche Darstellung der jeweils unterschiedlichen Konzeptionalisierungen eines „(un)doing gender“, die in den letzten Jahren an unterschiedlichen Orten stattgefunden haben (West/Zimmerman 1987, 2009; Hirschauer 1994, 2001; Deutsch 2007; Risman 2009; Kelan 2010; Nentwich/Kelan 2014; Aumais 2017), siehe zusammenfassend Nentwich und Vogt (2021).

Homolog dazu hält Hirschauer fest, „*not doing gender*“ sei kein möglicher empirischer Gegenstand, ein solcher Ruhezustand von Unterscheidungen sei empirisch „kaum“ beobachtbar, stattdessen ließe sich „nur eine Phase der Unterscheidungsnegation“ (Hirschauer 2014, S. 183, Fußnote) beobachten. Im Attestieren der Unmöglichkeit als empirischer Gegenstand, zugleich aber eines teilweisen Widerrufes aufgrund der Aufrufung als *kaum* beobachtbar, wird eine Vagheit und Ambivalenz sichtbar. Dies verdichtet sich, wenn Hirschauer wiederholt Horizonte oder Ränder aufruft, an denen die Formen des Ungeschehen-Machens in ein „*not doing gender*“ übergehen, gleichwohl ens aber keine systematische Vorstellung davon entwickelt, wie dies empirisch – womöglich zurückzuführen auf die vage gehaltene Unmöglichkeit – vonstatten geht:

„Das aktive Konterkarieren oder passive Unterlassen von *Genderings* bildet nur einen schmalen Saum des *doing gender*, eine negatorische Aktivität, die noch in dessen Horizont verbleibt, an den Rändern aber bereits im *not doing gender* verschwindet“ (Hirschauer 2016, S. 117, Herv. i.O.).²³

Das situative „*undoing gender*“ im Modus eines aktiven Neutralisierens oder passiven Ruhenlassens einer Geschlechterdifferenzierung hat einen klaren empirischen Bezugspunkt, der negiert wird. Am Rande des „*undoing gender*“ findet also ein nahtloser Übergang vom Tun in etwas ganz anderes resp. ein Wechsel zu anderen Unterscheidungen statt, die vor dem Hintergrund einer im Erwartungshorizont signifikanten Inaktivität erkennbar werden (vgl. Hirschauer 2014, S. 183). Zugleich verweist Hirschauer darauf, wie schwer empirisch festzustellen sei, dass etwas nicht stattfindet. Die Erwartungsstruktur müsse zunächst identifiziert werden, um zu sehen, dass auf diese bezogen etwas erkennbar nicht eintritt.

2.1 Den Gegenstand poststrukturalistisch re(kon)figurieren

Anstatt von einer fortlaufenden Herstellung von Geschlecht nach West und Zimmerman (1987) auszugehen, überkommt Hirschauer die Omniprävalenzannahme. Die Konzeptionalisierung des „*undoing gender*“-Ansatzes und dessen theoretische Weiterentwicklung eröffnet mir, unterschiedliche Dynamiken int(ra/er)aktiver Vergeschlechtlichungspraktiken zu analysieren. Sind in Hirschauers anfänglichen Ausarbeitungen geschlechtliche Differenznegatio-

23 In dem von Stefan Hirschauer herausgegebenen Buch „Undoing Differences“ (2017) beschreibt Damaris Nübling ein „*not doing gender*“ anhand von Nachnamen. Damaris konstatiert, dass im Deutschen „Familienamen von jeglicher Geschlechtsauskunft befreit“ (Nübling 2017, S. 314) seien, i.e. eine Indifferenz für den blanken Familiennamen gelte. Doch müsste viel eher hervorgehoben werden, dass diese zunächst befreit resp. historisch entdifferenziert wurden, wenn im darauffolgenden Satz beschrieben wird, dass das „einstige maskuline Genus (Neumann, Müller)“ (ebd.), als auch die bis ins 19. Jh. von Frauen* benutzten Familiennamen (Luise Millerin, die Wolfin, die Wagnersche) gelöscht wurden.

nen zentral, wird aktuell die Geschlechterindifferenz signifikant. Die oben dargestellten Einblicke in die Konturen und Erweiterungen des Konzeptes ermöglichen mir demnach neben der Relevanz gleichsam der Irrelevanz von Geschlecht nachzuspüren, die mit Hirschauer in der Differenznegation resp. Indifferenz von Geschlecht verortet werden kann. Die praktische Geschlechterindifferenz ist jedoch „nicht ohne die Frage zu denken, *wer* sich ihrer *unter welchen Bedingungen* bedient“ (Westheuser 2015, S. 120, Herv. i.O.). Erfolgt die Erkenntnisproduktion je nach referenziertener Denkschule auf unterschiedliche Weise, wird in Hirschauers Ausarbeitungen im Hinblick auf Reichweite und Grenzen sichtbar, dass ens bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht miteinbezieht, weil ens tendenziell dem interaktionistischen Paradigma folgt, in welchem Strukturen nur existieren, wenn sie interaktiv hervorgebracht werden. Dies wird mit einer Re(kon)figuration der Annäherung an den Gegenstand unter Hinzunahme Butlers poststrukturalistisch-feministischer Ausarbeitungen überwunden.

Wenn Hirschauer konstatiert, dass „die Forschung zwar für die Geschlechterunterscheidung sensibilisiert sein, sich andererseits aber zum strikten Kriterium machen [müsste, A.Z.], ob diese Unterscheidung auch in der beobachteten Praxis stattfindet, ob sie also mitvollzogen oder zurückgewiesen wird“ (Hirschauer 2001, S. 214), ist kritisch anzumerken, dass sich dies bei ens vor dem Hintergrund „der initialen Herstellung eines *offensichtlichen* Geschlechts in Interaktionen“ (Hirschauer 2020, S. 320, Herv. i.O.) vollzieht. Es sei der „Wille zum Wissen“ und die „visuelle und sprachliche Dauerpräsenz des Geschlechts“ die nach Hirschauer exemplarisch in einer Kleiderordnung und einem „System geschlechterdifferenzierender Vornamen“ (Hirschauer 2001, S. 214) sichtbar wird, in deren Zuge von einer „massiv gesicherten Erkennbarkeit“ (ebd., S. 215) ausgegangen wird. Hingegen zentriert Butler die Nicht-Erkennbarkeit, die zugleich cis-zweigeschlechtliche Normverschiebungen vorantreibt. Hirschauer ist der Annahme, dass die initiale Herstellung eines offensichtlichen Geschlechts „immer schon habituell und vestimentär getan“ (Hirschauer 2020, S. 320) sei, also mittels habitualisierten Verhaltens und konventioneller Kleidung ausgedrückt werde, sodass sich eine „verkörperte Geschlechterdarstellung [...] schlecht ,stoppen‘“ (ebd., Herv. i.O.) lasse. Vor dem Hintergrund dieser Offensichtlichkeit würde Geschlecht jedoch im weiteren Verlauf in Vergessenheit geraten (vgl. Hirschauer 1994, S. 678).

Hervorzuheben ist, dass Hirschauer in ens Ausführungen eine geschlechtliche Indifferenz immer nur in Anbetracht einer als cis-zweigeschlechtlich einlesbaren Person zum Ausgangspunkt der eigenen Überlegungen macht. Ein anfängliches Einlesen dieser sei zunächst unvermeidbar, je nach Situation und Kontext könne aber die cis-Zweigeschlechtlichkeit einer Person sozial vergessbar und irrelevant werden (vgl. Hirschauer 2001, S. 216). Anders sei dies für transidente Personen, denen Hirschauer eine Omnipräsenz von Ge-

schlecht im Sinne West und Zimmermans (1987) zuschreibt. Während Hirschauer hinsichtlich einer Geschlechtszugehörigkeit von einer „kulturell garantierten Sichtbarkeit“ (Hirschauer 2001, S. 214, Herv. i.O.) schreibt, würde eine*r meinen, Hirschauer übersieht Personen, die aufgrund von uns eingeschriebener und eingebüter äußerlicher Marker („gender display“) nicht länger in (ein) Geschlecht eingelesen werden können. Jedoch erwähnt Hirschauer in ens frühen Schriften neben „dritter Geschlechter“ in Anlehnung an ens Studie zu „Transsexualität“ (Hirschauer 1993) darüber hinaus „geschlechtslose Personen“ (Hirschauer 1994, S. 683), gleichwohl ens diese im gesamtgesellschaftlichen Verständnis als undenkbar rahmt resp. wenn „Geschlechtsneutralität derart dauerhaft an *Personen* festgemacht wird, [...] ein hochspezifischer Fall“ (Hirschauer 2001, S. 215, Herv. i.O.) sei. Dem Menschen wird – und hier zieht ens exemplarisch die traditionelle Psychoanalyse heran – ein tief verwurzeltes Bedürfnis der Geschlechtszugehörigkeit unterstellt (vgl. Hirschauer 1994, S. 682f.). In Rekurs auf die Habilitationsschrift „Geschlechterspannung“ der psychoanalytisch und sexualwissenschaftlich arbeitenden Person Reimut Reiche (1990) wird dargestellt, dass Personen ohne Geschlechtszugehörigkeit in traditionell psychoanalytischen Diskursen zur damaligen Zeit als „gestört“ oder gar als „monströs“ (Hirschauer 1994, S. 683) positioniert werden²⁴, was bedeutet, dass ihnen Subjektivität vorenthalten wird: „Die Impulse, als ungeschlechtliche Person handeln zu wollen, stehen unter der Drohung, eine geschlechtliche Unperson zu werden“ (ebd., S. 679).²⁵

Hirschauers Ausarbeitungen nach 1993 beziehen sich primär auf offensichtlich cis-zweigeschlechtlich einlesbare Personen und sind in einer ‚Semantik der Gleichheit‘ verortet, die die geschlechtliche Indifferenz von klar einzulesenden männlichen* und weiblichen* Personen im Sinne einer cis-Zweigeschlechtlichkeit denkt.²⁶ Nach Butler bedarf es jedoch genau dieser

- 24 Während Hirschauer auf den traditionell psychoanalytischen Diskurs rekuriert, vollzieht ens dies nicht vor dem Hintergrund einer eigenen (ab)wertenden Haltung, sondern eines Verdeutlichens, dass all die „Ausnahmen“ (Hirschauer 1994, S. 638) immer wieder das Gegebensein des Geschlechtsunterschiedes bestätigen würden.
- 25 Hirschauer führt an dieser Stelle eine Frau* in einem männlich* konnotierten und von Männern* dominierten Beruf an, die im Gegensatz zu diesen ihrem Arbeitsumfeld „ihrer normalen [sic!] Geschlechtszugehörigkeit [versichern muss, A.Z.], bevor sie auf deren Irrelevanz bestehen kann“ (Hirschauer 1994, S. 679). Während Männer* in diesem Arbeitsfeld Geschlechtsneutralität genießen, müssen Frauen* sich erst als diese zu erkennen geben, um von dort aus „ihrer Geschlechtszugehörigkeit unabhängige Wertschätzung ihrer Arbeitsleistung“ (ebd., S. 678) zu erfahren, andernfalls werden sie als „Mannweib“ oder „Emanze“ (ebd.) verkannt. Vor diesem Hintergrund ist eine geschlechtliche Irrelevanz für letztere gar nicht erst vorgesehen.
- 26 Außer Acht gelassen werden soll nicht, dass Hirschauers Studie „Die soziale Konstruktion der Transsexualität“ (1993) andere nicht cis-zweigeschlechtliche Personen miteinbezieht, wobei diese mit der Transition in der Zuordnung erneut aufgehen und nicht zur ‚geschlechtlichen Unperson‘ werden.

,geschlechtlichen Unpersonen‘ resp. einem Bereich „verworfener Wesen [...], die noch nicht ‚Subjekte‘ sind, sondern das konstitutive Außen zum Bereich des Subjekts abgeben“ (Butler 1997, S. 23, Herv. i.O.), um Subjektbildung vor dem Hintergrund des Objektes zu ermöglichen, demnach sich das Subjekt erst Kraft des Ausschlusses konstituiert:

„Das Verworfene [*the abject*] bezeichnet hier genau jene ‚nicht lebbaren‘ und ‚unbewohnbaren‘ Zonen des sozialen Lebens, die dennoch dicht bevölkert sind von denjenigen, die nicht den Status des Subjekts genießen, deren Leben im Zeichen des ‚Nicht-Lebbaren‘ jedoch benötigt wird, um den Bereich des Subjektes einzugrenzen“ (ebd., Herv. i.O.).

Als das verworfene, ausgeschlossene Andere haben sie einen prekären Status und wirken wie Gespenster im hegemonialen Geschlechterdiskurs (vgl. Butler 1991, S. 38). Zugleich markieren sie den Bereich, der intelligible (Geschlechter-)Subjekte erst denkbar macht.

Es sind eben diese sinnhaften Geschlechter-Subjekte, denen Hirschauer in ens Überlegungen einer geschlechtlichen Indifferenz „Chancen auf identitäre Selbstvergessenheit“ (Hirschauer 2020, S. 332) eröffnet. In Rückbezug auf die Frage, *wer* sich der geschlechtlichen Indifferenz oder einer identitären Selbstvergessenheit *unter welchen Bedingungen* bedienen kann, wird an dieser Stelle sichtbar, dass Hirschauer bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse und ihre subjektivierende, als auch ihre ausschließende Wirkung nicht miteinbezieht. Hirschauers Ausarbeitungen sind in einer „Semantik der Gleichheit“ (Westheuser 2015, S. 120) verortet, die die geschlechtliche Indifferenz von klar einzulesenden männlichen* und weiblichen* Personen im Sinne einer cis-Zweigeschlechtlichkeit denkt. „[D]ie Fähigkeit auszublenden“ (Hirschauer 2020, S. 332), in der wir aufgrund von Offensichtlichkeit dazu angehalten sind, eine routinierte Indifferenz unseren Gegenübern entgegenzubringen, lässt den Schmerz außer Acht, den Hirschauers als ‚geschlechtliche Unpersonen‘ Bezeichnete zu spüren bekommen. Entsprechend sollten wir uns der Position bewusst sein, aus der unsere Erkenntnisproduktion erfolgt – gleichwohl jene hier von mir eingebrachte Kritik sich damit nicht der angestrebten Irrelevanz und einem Außerhalb von Geschlecht nähern kann. „Identitäre Selbstvergessenheit“ (Hirschauer 2020, S. 332) ist womöglich nur aus einer Perspektive möglich, in der sich Mann als universell denkt.

Es lässt sich festhalten, dass Hirschauer neben der Relevanz von Geschlecht, gleichsam eine Irrelevanz von Geschlecht zu erforschen eröffnet. Beziehen sich Hirschauers Ausarbeitungen auf cis-zweigeschlechtliche erwachsene Personen, betont ens die Irrelevanz vor dem Hintergrund einer vorigen Relevanz von Geschlecht. Kontrastiv zu Hirschauer zentriert meine Forschung ebenso eine der Herstellung von Geschlecht vorausgehende Irrelevanz von Geschlecht, sodass es in meiner Studie erneut zu einer re(kon)figurierenden Verortung kommt. Mit der Annahme, dass Kinder zunächst fernab von einem internalisierten und inkorporierten (Zwei-)Geschlechter-

modell aufwachsen und Geschlecht ein sich materialisierender Effekt (vgl. Butler 1997, S. 32) von Sprache und Darstellung sei, werden die videografierten, als auch von den Erwachsenen in den Gruppendiskussionen aufgerufenen Kinder meiner Studie, anders als Hirschauers Forschungssubjekte, zunächst nicht als cis-zweigeschlechtlich von mir eingelesen resp. aufgerufen. Um dem eigenen Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht und der Annahme einer vorausgehenden Irrelevanz von Geschlecht empirisch nachgehen zu können, können Butlers geschlechtliche Anrufungs- und Subjektivationsprozesse in Verbindung mit macht- und herrschaftskritischen performativitäts- und anerkennungstheoretischen Einsichten bedeutsame Neuperspektivierungen und Modifizierungen ermöglichen, die nachfolgend dargestellt werden.

3 Sich poststrukturalistisch mit Geschlecht bewegen

Judith Butler verändert mit den eigenen Arbeiten radikal das Denken innerhalb der Geschlechterforschung, indem ens Geschlecht nicht als essentialistisch, sondern als diskursiv hervorgebracht begreift. Der Ausgangspunkt Butlers anfänglicher Schriften ist es, die feministische Kritik hinsichtlich der Norm der Heteronormativität und einer Zweigeschlechtlichkeit voranzutreiben. Auf dieser Grundlage erweitern Butlers Thesen und Argumente den Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung in dreierlei Hinsicht:

Erstens begreift Butler, ähnlich wie in den vorausgegangenen Ansätzen, Geschlecht insgesamt als sozial hervorgebracht und entnaturalisiert den zuvor als biologisch gegeben angenommenen (Geschlechts-)Körper. Zweitens sprengt ens das enge Korsett der normativen Rahmung von Zweigeschlechtlichkeit vor dem Hintergrund subversiver Praktiken weiter auf und wendet sich dem Entmenschlichten und Verworfenen zu. Drittens erweitert Butler das Verständnis von Geschlecht („sex“ und „gender“) um die Dimension des Begehrns, welche – vorausgesetzt einer linearen Verwobenheit – über eine heterosexuelle Matrix vermittelt, diese kohärenten Geschlechter-Subjekte als intelligible anerkennt. In diesem Sinne wird Zweigeschlechtlichkeit stabilisiert und Heterosexualität als Norm ausgewiesen, wodurch heterosexuelles Begehrn naturalisiert und privilegiert wird.

Mit dem Werk „Gender Trouble“ (1990, dt. „Das Unbehagen der Geschlechter“, 1991) trägt Butler substantiell zur Entwicklung und Erweiterung eines poststrukturalistisch-feministischen Diskurses bei, indem Butler – verkürzt gesagt – das soziale Geschlecht „gender“ und das biologische Geschlecht „sex“ als diskursive Konstruktionen entwirft. Butler überwindet die sich im feministischen Diskurs der zweiten Frauen*bewegung etablierte Einteilung von Geschlecht in biologisches („sex“) und soziales („gender“), die das als gesellschaftlich konstruiert erweisbare „gender“ unabhängig von „sex“

postuliert (vgl. Butler 1991, S. 22). Die Trennung hatte der zweiten Frauen*bewegung verholfen gegen die gesellschaftliche Benachteiligung von Frauen* zu streiten, weil sie darauf verwies, „daß die Geschlechtsidentität eine kulturelle Konstruktion ist, unabhängig davon, welche biologische Bestimmtheit dem Geschlecht weiterhin hartnäckig anhaften mag“ (ebd.). Gleichwohl sie der Biologie als angebliches Schicksal entkommen wollten – wonach der Mensch zwar mit einem bestimmten biologischen Geschlecht geboren wird, dieses aber nicht das soziale Geschlecht festlegt –, hielten sie an dem biologischen Geschlecht als ‚natürlich‘ fest.²⁷

In einer kritischen Analyse des Verhältnisses von ‚gender‘ und ‚sex‘ argumentiert Butler hingegen, dass trotz der vorherrschenden Annahme des biologischen Geschlechts als binär, aufgrund der Erkenntnis eines gesellschaftlich konstruierten, sozialen Geschlechts, weder „das Konstrukt ‚Männer‘ ausschließlich dem männlichen Körper zukommt, noch daß die Kategorie ‚Frauen‘ nur weibliche Körper meint“ (Butler 1991, S. 23, Herv. i.O.). Demnach lässt das vom Körper losgelöst gedachte soziale Geschlecht nicht nur zwei Existenzweisen zu, vielmehr werden vielfältige Vorstellungen von Geschlecht freigesetzt. Mit dieser Sichtweise wirft Butler fragend auf:

„Können wir noch von einem ‚gegebenen‘ Geschlecht oder von einer ‚gegebenen‘ Geschlechtsidentität sprechen, ohne wenigstens zu untersuchen, *wie*, d.h. durch welche Mittel, das Geschlecht und/oder die Geschlechtsidentität gegeben sind? Und was bedeutet der Begriff ‚Geschlecht‘ (*sex*) überhaupt? Handelt es sich um eine natürliche, anatomische, durch Hormone oder Chromosomen bedingte Tatsache? [...] Werden die angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse [...]?“ (ebd., S. 23f., Herv. i.O.).

Butlers Art und Weise Fragen zu stellen, impliziert bereits Antworten, wonach Geschlecht nicht als ontologische Tatsache oder vordiskursive Gegebenheit zu verstehen ist, sondern der Körper als Effekt diskursiver Praktiken, konkret: als Wirkkraft von Bezeichnungen, der geschlechtlich gedeutet und in sich wiederholenden Alltagspraxen als solch einer verfestigt wird. Butler schlussfolgert, dass ‚sex‘ immer schon ‚gender‘ gewesen sei – was eine Unabhängigkeit obsolet werden lässt – und somit beide gesellschaftlich erzeugt werden und nicht natürlichen Ursprungs sind (vgl. ebd., S. 24). Geschlecht (‚sex‘ und ‚gender‘) insgesamt stellt eine soziale Kategorie dar, die erst in einer nachgeordneten Instanz dem Körper ein biologisches Geschlecht ein-

27 Ähnlich verhält es sich mit aktuellen Sichtweisen in eurozentrischen und US-amerikanischen, neoliberalen Gesellschaften, die Frau*- oder Mann*-Sein in letzter Instanz mit dem Vorhandensein biologischer Geschlechtsmerkmale begründen, auch wenn inzwischen eine Wendung zu einem Konsens bezüglich sozialisiertem Geschlechtsrollenverhalten zu erkennen ist. Die binäre Ordnung in ein vordiskursives Feld zu verlagern, veranlasst jedoch die Naturalisierung sozialer Konstruktionen und verunmöglicht eine Infragestellung dieser Kategorien.

schreibt. Butler postuliert, es sei das soziale Geschlecht, dass das biologische Geschlecht produziert und gleichzeitig als irreversible Naturgegebenheit erscheinen lässt, wodurch der Körper als ahistorische, natürliche Faktizität hervorgebracht wird: „Diese Produktion des Geschlechts als vordiskursive Gegebenheit muß umgekehrt als Effekt jenes kulturellen Konstruktionsapparats verstanden werden, den der Begriff ‚Geschlechtsidentität‘ (*gender*) bezeichnet“ (ebd., Herv. i.O.). Mit dieser Perspektiverweiterung schlussfolgert Butler, dass „die Geschlechtsidentität (*gender*) nicht zur Kultur [genauso wenig, A.Z.] wie das Geschlecht (*sex*) zur Natur“ (ebd., Herv. i.O.) gehört.²⁸

Während Butler Geschlecht als Effekt von Machtwirkungen lesbar macht, folgten auf diese entnaturalisierende Perspektive auf Geschlecht, neben bejahender, auch lauter werdende kritische Stimmen aus dem Spektrum der feministischen Frauen*- und Geschlechterforschung. Diese haben Butler eine Vernachlässigung von Materie und (Geschlechts-)Körper aufgrund der Zentrierung auf das Diskursive und Kulturelle vorgeworfen. Butler negiert jedoch nicht die Dimension der Körperlichkeit, i.e. die Materialität des biologischen Geschlechts. Demonstrativ nannte Butler die nachfolgende Veröffentlichung „Bodies that Matter“ (1993, dt. „Körper von Gewicht“, 1997), in welcher ens das Konzept der Performativität²⁹ erneut aufgreift, weiter verdichtet und als eine Praxis diskursiver Wiederholungen neubestimmt, die in spezifischen Materialisierungsprozessen den (Geschlechts-)Körper erzeugen. Meine Studie nimmt diesen Diskurs dahingehend auf, Geschlecht als *nicht gegeben* und mit Butler gesprochen als *materialisierenden Effekt* spezifisch historischer und gesellschaftlicher Diskurse (vgl. Butler 1997, S. 32), aber auch von Int(ra/er)aktionen zu sehen. In den in „Körper von Gewicht“ aufgeworfenen, geschlechtertheoretisch motivierten Überlegungen zu Materie „ist eine Rückkehr zum Begriff der Materie, jedoch nicht als Ort oder Oberfläche [vorzustellen, A.Z.], sondern als ein Prozeß der Materialisierung, der im Laufe der Zeit stabil wird, so daß sich die Wirkung von Begrenzung, Festigkeit und Oberfläche herstellt, den wir Materie nennen“ (ebd., Herv. i.O.). Materie ist daher „immer etwas zu Materie Gewordenes“ (ebd.). Von hier aus nehme ich weniger dezidierten Bezug auf die Materialität³⁰ von Diskurspraktiken bei Butler, gleichwohl auf Grundlage der nachfolgenden Ausführungen zum Konzept der Performativität von Geschlechtsidentität die Materialisierungspraxen sichtbar werden.

- 28 An dieser Stelle wird die Fragilität der heterosexuellen Matrix und ihrer kohärent gedachten Verbindung zwischen „sex“, „gender“ und „Begehrn“ erkennbar.
- 29 Butler hatte dies bereits am Ende des Buches „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) anhand von Drag Performances dargelegt und modifiziert dies in „Körper von Gewicht“ (1997).
- 30 Eine ausführliche Abhandlung von Butlers Verständnis von Materialität und Materie wird in Kapitel B.I.1 vorgenommen, wenn es um den Vergleich mit Barads (2003) posthumanistischer Sichtweise auf Performativität geht.

Charakterisiert Butler Sprechen grundsätzlich als wirkungsvolle Handlung, schließt ens mit dem Konzept der Performativität an John L. Austins Sprechakttheorie an. Im Rahmen Austins Vorlesungsreihe „How to Do Things with Words“ (1962, dt. „Zur Theorie der Sprechakte“, 1972) vertritt Austin die These, dass sprachliche Äußerungen bestehende Tatsachen nicht nur deskriptiv wiedergeben. Vielmehr sind performative Sprechakte soziale Tatsachen produzierend und, qua ihrer Veränderung entfaltenden Wirksamkeit, handlungsvollziehend. Statt der Überprüfung des Wahrheitsgehalts von Äußerungen, steht der Vollzug einer Handlung einschließlich des Gelingens oder Misserfolgs im Zentrum performativen Sprechens. Mit dem Konzept der Performativität verweist Austin somit auf die soziale Wirksamkeit sprachlicher Handlungen und Diskurse und konkretisiert: jenes Sprachhandeln beruht nicht darauf Realität in Worte zu fassen; das mit Sprache verbundene Handeln greift vielmehr in die Realität ein und konstituiert Wirklichkeit. Vor diesem Hintergrund schließen die Sprechenden an soziale Konventionen und gesellschaftliche Normen an und bringen hervor, was sie benennen (vgl. Austin 1972, S. 26f.). Die an Konventionen und Normen orientierte performative Feststellung: „Es ist ein Mädchen“ (Butler 1997, S. 318), ist neben Sprachhandlung zugleich Hervorbringung und (Neu-)Setzung einer zweigeschlechtlichen Ordnung. Dabei nimmt sie aber den Status einer sozialen Tatsache ein, die unveränderbar wirkt. Während zunächst die rein sprachliche Ebene der Sprechakte im Vordergrund steht, erweitert Butler die Performativitätstheorie im Verlauf dahingehend, dass dies auch körperliche Vollzüge seien: „Wir sagen etwas und meinen etwas mit dem, was wir sagen, aber wir tun auch etwas mit unserem Sprechen“ (Butler 2009, S. 319). Die performative Macht von Sprechakten verbindet Butler ferner mit Jacques Derridas (1988) kritischer Relektüre der Austinischen Sprechakttheorie, demnach die Bedeutungskraft normativer Anrufungen – die dem zuvor bezeichneten Körper des Mädchens* ein und nur ein Geschlecht zuordnet –, aus der Zitathafteit resp. Wiederholbarkeit von sprachlichen Zeichen resultiere. Derrida zufolge können Sprechakte soziale Wirklichkeit demnach ausschließlich unter der Bedingung oder aufgrund der Wiederholbarkeit produzieren. Mit Derridas entlehntem und modifiziertem Konzept der Iteration resp. Wiederholbarkeit auf der Ebene von Zeichen transportiert und konkretisiert Butler dieses auf gesellschaftlicher Ebene am Beispiel der Hervorbringung von Geschlechtsidentität. In diesem Sinne steht Performativität laut Butler nicht für einen einmaligen Akt, sondern wirkt in zitierenden Wiederholungen wie folgt:

„wechselt das Kleinkind von einem ‚es‘ zu einer ‚sie‘ [...]; und mit dieser Benennung wird das Mädchen ‚mädchenhaft gemacht‘, [...] endet das ‚Zum-Mädchen-Machen‘ des Mädchens noch nicht, sondern jene begründete Anrufung wird von den verschiedensten Autoritäten und über diverse Zeitschnitte hinweg immer

aufs neue wiederholt, um die naturalisierte Wirkung zu verstärken oder anzufechten“ (Butler 1997, S. 29, Herv. i.O.).³¹

Und nochmal: Butler fasst Geschlecht nicht als natürliches Merkmal. Es resultiert aus sprachlichen Unterscheidungen, die ihre Wirkmacht aus vorausgegangenen, sich zu Normen verdichtenden Wiederholungsspraxen ziehen, oder anders: Geschlecht ist Resultat einer dauerhaft zitierenden Wiederholung von Geschlechternormen. Demnach kann die Materialisierung der (Geschlechts-)Körper als Produkt und Effekt performativer Handlungen aufgefasst werden. Die Materialisierung ist jedoch niemals vollständig abgeschlossen, schließlich bedarf es der ständigen Wiederholung (vgl. ebd., S. 21). Von Anbeginn werden an das Neugeborene geschlechtliche Normen, Normierungspraktiken und Normalisierungen herangetragen und eingeschrieben. Im Laufe des Aufwachsens nimmt es sich dieser durch aktives Einüben und Zitieren an, um erkennbares und anerkanntes Subjekt bleiben zu können. Vor diesem Hintergrund sei erwähnt, dass Butler bereits in „Körper von Gewicht“ (1997) auf die enge Verwobenheit von Subjektwerdung und Vergeschlechtlichung verweist, die in der Anrufung resp. Interpellation gleichermaßen ihren Ausgangspunkt nehmen:

„Dem sozialen Geschlecht unterworfen, durch das soziale Geschlecht aber auch zum Subjekt gemacht, geht das ‚Ich‘ diesem Prozeß der Entstehung von Geschlechtsidentität weder voraus, noch folgt es ihm nach, sondern entsteht nur innerhalb der Matrix geschlechtsspezifischer Beziehungen und als diese Matrix selbst“ (ebd., S. 29).

Existiert weder Geschlecht, noch ein ‚Ich‘ vor der Anrufung, oder anders formuliert, geht der Subjektstatus der Vergeschlechtlichung nicht voraus, ist die dauerhafte und eindeutige (Wieder-)Annahme eines Geschlechts die Bedingung, um sozial intelligibel zu sein und somit eine kohärente und lebbare Ich-Identität zu erreichen. Da sich die vorliegende Studie mit Subjektivierungsprozessen primär von Kindern befasst, einhergehend mit der in der Anrufung verankerten Anerkennung, fragt sich, wie sich dies für das Kind verhält, welches sich im Vergleich zu Althuslers ‚Ruf der Polizei‘ nicht immer zu Anrufungen hinwendet? An dieser Stelle werden Butlers Erklärungen in „Excitable Speech“ (1997, dt. „Haß spricht“, 2006) relevant. Wenn wir bei der Geburt benannt werden und wir mit der Namensnennung zugleich gesell-

31 Vermächtsgeist wird, dass vor dem Hintergrund des Kleinkindes („es“) als sächlich, „das Mädchen“ im Vergleich zu „der Junge“ noch nicht vollständig personalisiert ist. Die drei bestimmten Artikel „der, die, das“ verweisen auf drei grammatische Geschlechter – während „das Mädchen“ grammatisch als Neutrrum, „der Junge“ aber grammatisch als Maskulinum aufgerufen wird, entsteht ein Ungleichgewicht. Erst als „die Frau“ vollzieht sich auf grammatischer Ebene eine Vergeschlechtlichung. Dadurch ist „das Mädchen“ dem geschlechtsneutralen Kleinkind („es“) näher, i.e. es wird „verjüngt“ und ist demnach grammatisch weniger reif als „der Junge“.

schaftlich konstituiert werden, „so geschieht dies ohne das Wissen der Person“ (Butler 2006, S. 55). In dieser frühen Phase benannt zu werden, ohne dies zu wissen, bedeutet, dass wir von Zuschreibungen betroffen sind, deren Geltung nicht von Akzeptanz der Adressierten abhängig ist: „Das Subjekt muß sich nicht immer umwenden, um als Subjekt konstituiert zu werden“ (ebd., S. 55f.). Währenddessen wird der Körper im Modus des Werdens auf eine spezifische Art und Weise formiert: „Als Körper, der von Anfang an der Welt der anderen anvertraut ist, trägt er ihren Abdruck, wird im Schmelztiegel des sozialen Lebens geformt und ist erst viel später das, worauf ich mit einiger Unsicherheit Anspruch erhebe als mein eigener Körper“ (Butler 2009, S. 41). In diesem von Anbeginn Ausgeliefert-Sein gegenüber anderen sind wir verletzlich (vgl. ebd., S. 44) und zugleich geht mit dem Preis der Existenz eine für uns unvermeidbar geschlechtlich bestimmte Existenz einher. Den Gedanken dieser Abhängigkeit weiter aufgreifend argumentiert Butler:

„Obwohl wir für Rechte der Verfügung über unsere Körper kämpfen, sind genau die Körper, für die wir kämpfen, so gut wie nie nur unsere eigenen. Der Körper hat unweigerlich eine öffentliche Dimension; als ein in der Öffentlichkeit geschaffenes soziales Phänomen gehört mir mein Körper und gehört mir auch wiederum nicht“ (ebd., S. 41).

In dem späteren Werk „The Psychic Life of Power“ (1997, dt.: „Die Psyche der Macht“, 2001) lokalisiert Butler unsere Abhängigkeit im Ruf, der Anrede, der Benennung durch Andere und hebt den Aspekt der Subjektivation mit einhergehender Handlungsfähigkeit hervor. Machttheoretisch gelesen erzeugt die Macht der Anrufung, wovon sie spricht und impliziert eine elementare Angewiesenheit auf die Anrufung Anderer, sodass diese als zentraler Ort der Macht lokalisiert werden kann. In einer Erkundung der Theorien Louis Althussters und Michel Foucaults, um diese wechselseitig zu erhellen und eine eigene Lesart zu generieren, erläutert Butler entlang von Anrufung, dass Subjektivation „in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs [besteht, A.Z.], den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxalement erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (Butler 2001b, S. 8). Dazu werden wir zunächst spezifisch angerufen und mit der Anrufung in ein Verhältnis zu Normen gesetzt, die „als impliziter Standard der Normalisierung“ (Butler 2009, S. 73) wirken und die soziale Intelligibilität einer Handlung regieren. Doch kontrastiv zu Althusser wird nach Butler das Subjekt erst mit der Annahme und Verkörperung der normativen Anrufung handlungsfähig. Vor diesem Hintergrund erfolgt die Butler'sche Subjektivation in der Unterwerfung der im Anrufungsakt transportierten gesellschaftlichen, hegemonialen und somit auch geschlechtlichen Normen (v.a. durch Normierungs- und Normalisierungsprozesse). Um dies nun mit Derridas zuvor elaboriertem Konzept der Iterabilität zu verbinden, ist dieser zugleich eine Alterität inhärent: jede Wiederholung eines Zeichens impliziert zugleich sein Anderswerden, sodass eine Veränderung der Zeichenbedeutung bewirkt wird. Für

Derrida als auch Butler impliziert die Wiederholbarkeit ein Anderswerden, weil die wiederholende Sprachhandlung niemals eine identische Wiederaufrufung sein kann. Butler erkennt Handlungsmacht in den der Wiederholung inhärenten Verschiebungen, da diese wiederum dem in der Unterwerfung sich konstituierenden Subjekt Handlungsfähigkeit und Widerstand in der Umdeutung herrschender Normen eröffnet (vgl. Butler 1993, S. 125). In dieser grundlegenden Ambivalenz des performativen Aktes tritt das Subjekt zwar in Macht- und Herrschaftsverhältnisse ein und (re-)produziert an und mit diesen die gesellschaftliche Ordnung durch das Zitieren und Wiederholen von Normen, gleichwohl gehen mit der Neuinterpretation Unterwanderungen der herrschenden Normen einher. Geschlecht und Subjekt akzentuierend beutet dies,

„daß das unvergängliche, geschlechtlich bestimmte Selbst durch wiederholte Akte strukturiert ist, die zwar versuchen, sich dem Ideal eines substantiellen Grundes der Identität anzunähern, aber in ihrer bedingten *Diskontinuität*, gerade die zeitliche und kontingente Grundlosigkeit dieses ‚Grundes‘ offenbaren. Die Möglichkeiten zur Veränderung der Geschlechtsidentität sind gerade in dieser arbiträren Beziehung zwischen den Akten zu sehen, d.h. in der Möglichkeit, die Wiederholung zu verfeheln bzw. in einer De-Formation oder parodistischen Wiederholung, die den phantasmatischen Identitätseffekt als eine politisch schwache Konstruktion entlarvt“ (Butler 1991, S. 207, Herv. i.O.).

Die Geschlechtwerdung ist in der ständigen Wiederholung und Zitation von Normen an einem imaginären Idealbild orientiert, das keinem Original folgt. Die subjektivierende Wirkung von Anrufungen, und dem Akt der Anrufung inhärenten Anerkennung, sind für diesen Prozess von zentraler Bedeutung. In Butlers Worten bedeutet angerufen zu werden „nicht nur, in dem, was man bereits ist, anerkannt zu werden; sondern jene Bezeichnung zu erhalten, durch die Anerkennung der Existenz möglich wird“ (Butler 2006, S. 15). Voraussetzung ist jedoch anerkennbar zu sein, sodass Anerkennung immer auch an die soziale Ordnung und ihre Normativität gebunden ist. Machtanalytisch betrachtet ist das Subjekt „genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es selbst nicht hervorgebracht hat“ (Butler 2001b, S. 25), wonach „Unterordnung [...] der Preis der Existenz“ (ebd.) ist. Doch Subjektivation geht nicht in der Unterordnung auf, sondern ermöglicht und impliziert Überschreitung und hierin liegt der Widerstand. Butler verdeutlicht dies, indem es Subjektivität auch als eine Art von Macht beschreibt, „die nicht nur einseitig beherrschend auf ein gegebenes Individuum *einwirkt*, sondern das Subjekt auch *aktiviert* oder *formt*“ (ebd., S. 82, Herv. i.O.). Wird das Subjekt zwar nur in der Unterwerfung hervorgebracht und handlungsfähig, kann es in der Aktivierung und Formierung die normierenden Bedingungen seiner Hervorbringung überschreiten und dagegen wenden. In diesem Maß an Handlungsmacht liegt für

Butler die Möglichkeit eines „*undoing gender*“. So fasst Balzer (2014) den Moment der Überschreitung folgendermaßen:

„Überschreitung wird [...] in der Anerkennung deshalb möglich, weil der unterwerfende, anrufende Anerkennungsakt selber eine Bewegung eröffnet, die den Rahmen der Unterwerfung zu verschieben erlaubt: Das Subjekt muss die im Anerkennungsakt angebotenen Normen der Anerkennbarkeit annehmen, sie sich aneignen und verkörpernd wiederholen, um Subjekt sein, werden oder bleiben zu können, aber es kann sich nie den Normen entsprechend verkörpern bzw. verhalten“ (ebd., S. 480).

Um anerkennbar und intelligibel zu sein und von dort aus und innerhalb dieses Rahmens Handlungsmacht auszuüben, sind Subjekte angehalten aktuellen Geschlechternormen zu entsprechen. Sie sind jedoch zugleich damit konfrontiert, dass ihre geschlechtlichen Subjektivierungsprozesse stets scheitern oder nicht erreicht werden können. Vor diesem Hintergrund ist die mit der Geschlechtwerdung einhergehende Orientierung an einem imaginären Idealbild mit enormen Anstrengungen und Disziplinierungsbestrebungen verbunden.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Butler die Norm einer cis-Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität infrage stellt und dem regulativen Geschlechterdiskurs solch subversive Praktiken entgegenhält, mit denen die Konstruiertheit von Geschlecht insgesamt freilegt. Insbesondere Butlers Studien zu Performativität und Subjektivation, als auch zu Anerkennungstheorien, ergeben aus erziehungswissenschaftlich-geschlechtertheoretischer Perspektive relevante Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie. So sind sie im deutschsprachigen Raum für die theoretische Grundlagenreflexion in den Blick genommen und darüber hinaus für die empirische Erforschung auf einer Interaktionsebene – e.g. in Form einer Heuristik (Reh/Ricken 2012; Rabenstein 2018) – nutzbar gemacht worden. Sie ermöglichen mir die Subjektivierungsprozesse der in den Anrufungen hervorgebrachten Subjekte zu rekonstruieren, die im wechselseitigen Int(ra/er)aktionsgeschehen anhand zitiertener Normen je unterschiedlich positioniert werden. Sowohl in alltäglichen Handlungsvollzügen auf dem Spielplatz als auch über die in den Gruppendiskussionen elaborierten Erzählungen und Beschreibungen.

Als vermeintliche Gegensätze zu den Objekten, stehen die Subjekte in einer voneinander abhängigen und miteinander verwobenen Beziehung zueinander. Erst in der Veränderung von Normen, kann ein Teil dieser Objekte als Subjekte erkennbar und anerkennbar werden, jedoch immer vor dem Hintergrund des Ausschlusses weiterhin verkannter Anderer. Indem die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung in ihren Forschungen primär die Herstellungsprozesse von Geschlecht rekonstruiert und weniger die Irrelevanzen von Geschlecht in den Blick nimmt, werden dominante Ordnungen in pädagogischen Feldern reproduziert und der Bereich des Verworfenen weiterhin in diesen verwiesen.

Mit der Konzentration auf die Gleichzeitigkeit von normativer Beschränkung und verändernder Handlungsfähigkeit des Subjektes, können die in der Annäherung an den Gegenstand machttheoretisch informierten Diskurse Butlers die subversiven Zurückweisungen und Unterwanderungen von Normen beleuchten. Während sich das Subjekt in Butlers „*doing gender*“- Ansatz der limitierenden Kraft des Normativen unterwirft – wodurch Geschlecht zunächst reifiziert wird bevor es transformiert werden kann –, wird im „*undoing gender*“ die Norm unterwandert und in der Wiederholung performativer Akte verändert. Während Butlers performative Akte Normen verschieben und verändern, lässt Hirschauer diese zunächst intakt (vgl. Hirschauer 2016, S. 117). Ein „*undoing gender*“ im Sinne einer Differenznegation oder ein „*not doing gender*“ im Sinne einer Indifferenz von Geschlecht nach Hirschauer ist in Butlers Ausarbeitungen allerdings nicht zentral. Nochmal zusammengefasst: im Vordergrund steht wie normative Erwartungen von menschlichen Entitäten zitiert, bestätigt oder verworfen werden vor dem Hintergrund performativer Subjektivierungsprozesse.

Butler konzeptionalisiert die eigenen Ausführungen geschlechtlicher Subjektwerdung anhand der Zitation von binärgeschlechtlichen Normen und lässt die fortlaufenden Herstellungs-, als auch Destabilisierungsprozesse dieser analysieren. Dabei stellt Butler Zweigeschlechtlichkeit infrage und hält dem regulativen Geschlechterdiskurs solch subversive Praktiken entgegen, mit denen ens die Konstruiertheit von Geschlecht insgesamt freilegt. Butler denkt dabei immer Personen außerhalb cis-Zweigeschlechtlichkeit mit. Doch kommt mit Butler die Irrelevanz – außer im Bereich des Verworfenen – nicht in den Blick, weil sich die Dekonstruktion von Geschlecht („*undoing gender*“) homolog zu Hirschauer immer vor dem Hintergrund eines aufgerufenen Geschlechterbinärs bewegt. Meines Erachtens könnte die Irrelevanz von Geschlecht mit Butler aber insofern eingeholt werden, dass Geschlecht bei ens nicht vor der Anrufung existiert und es der (wiederholenden) Anrufung bedarf, um ein geschlechtliches Subjekt werden oder bleiben zu können.

Mein bisheriges Vorgehen zusammengefasst, habe ich zu Beginn *eine* (naturalistische) wissenschaftliche Geschlechterwirklichkeit aufgegriffen und diese anhand *anderer* theoretischer Annahmen zu Geschlecht kontrastiert, um ein entnaturalisierendes Verständnis von Geschlecht zu entfalten: der ethnomethodologische Ansatz nach West/Zimmerman (1987), der praxistheoretische Ansatz nach Hirschauer (1994, 2001, 2014, 2020) und der poststrukturalistische Ansatz nach Butler (1991, 1997, 2001b, 2006, 2009). Dazu sind die drei verschiedenen theoretisch-methodologischen Ansätze und ihre je spezifischen Konzeptionalisierungen eines „*(un)doing gender*“ dargestellt worden. West/Zimmermans Konzeptionalisierung des „*doing gender*“-Ansatzes (Kapitel A.I.1), Hirschauers „*undoing gender*“-Ansatz, der den Horizont zum Nachdenken über ein „*not doing gender*“ eröffnet (Kapitel A.I.2). Mit West/Zimmerman, Hirschauer und Butler sind Wissenschaftler*innen benannt,

deren Erkenntnisse über eine theoretische Basis hinaus als Analyseinstrumente sozialer Wirklichkeit herangezogen werden können. Während mir die jeweiligen Ansätze in der Annäherung an den Gegenstand einer Ir_relevanz von Geschlecht Zugangsmöglichkeiten eröffnen, komme ich zugleich aufgrund limitierender Reichweiten an Grenzen, die zu re(kon)figurierenden Verortungen führen. Auf Grundlage Butlers poststrukturalistisch-feministischer Überlegungen kann ich diese erneut überwinden. Im Sinne eines diffraktiven Lesens waren die re(kon)figurierenden Verortungen davon geleitet, welche Neuperspektivierungen im Hinblick auf die Hinzunahme eines weiteren Ansatzes entstehen, wie sich der Wechsel legitimiert und was dieser Wechsel eröffnet resp. verschließt. Nun stellt sich die Frage, welche neuen forschenden Handlungsmöglichkeiten sich daraus ergeben. Butler stützt das zuvor aufgeworfene entnaturalisierende Verständnis von Geschlecht resp. Geschlecht als eine Konstruktion, bezieht „*undoing gender*“ im Sinne von subversiven Akten ein und eröffnet mit Ausführungen zu geschlechtlichen Subjektivierungsprozessen in Verbindung mit performativitäts- und anerkennungstheoretischen Einsichten macht- und herrschaftskritische Perspektiven auf den Gegenstand (Kapitel A.I.3). Jedoch kommt mit Butler die Irrelevanz von Geschlecht weniger in den Blick, bei Hirschauer nur vor dem Hintergrund einer offensichtlich cis-zweigeschlechtlich einlesbaren Person. Nachfolgend werden an Aktualität beibehaltende und neuere geschlechtertheoretische Forschungen zu Kindern, Interaktion und Spiel(platz) aufgegriffen, um in Abgrenzung zu diesen die Spezifik meiner eigenen Forschung zu verdeutlichen und in den Wissens- und Forschungsstand einzubetten.

II Sich re(kon)figurierender Wissens- und Forschungsstand: Empirische Geschlechterforschung zu Kindern, Interaktion und Spiel(platz)

„Making knowledge is not simply about making facts but about making worlds, or rather, it is about making specific worldly configurations.“ (Barad 2007, S. 91)

Als Forschende sind wir an der fortlaufenden Re(kon)figuration der Welt beteiligt und legen mit unseren wissensgenerierenden Praktiken eine bestimmte Version dieser offen. Die Kindheitsforschung bleibt oftmals einer differenz-theoretischen Vorstellung von Geschlecht verhaftet (Bartholomaeus/Senkevics 2015), setzt Geschlecht immer schon als gegeben voraus und verfestigt normative Vorstellungen von Geschlecht. Seit Ende der 1980er Jahre sind empirische Forschungen in der frühen Kindheit vorgenommen worden, die Geschlechterdifferenz nicht als vorgängig oder natürlich, sondern als Konstruktionsprozesse verstehen. Anstatt von Geschlechter*differenz* als gegeben

auszugehen, zentrieren sie in ihren wissensgenerierenden Praktiken die Geschlechterdifferenzierung. Während tendenziell „*doing gender*“ im Zentrum steht (Davies 1989; Thorne 1993; Hyun/Choi 2004; Kubandt 2016a), wird „*undoing gender*“ im Sinne Butlers sichtbar oder in den Forschungen explizit aufgegriffen (Nentwich/Vogt 2014; 2021). Die Welt nicht als stillstehend, sondern permanent im Wandel zu begreifen, bedeutet, die nachfolgend dargestellten, forschenden Annäherungen an den Gegenstand Geschlecht vor dem Hintergrund je spezifisch historischer und soziostrukturerlicher Entwicklungen zu begreifen. Während die Konturen von Geschlecht als sich verändernd oder gar in Auflösung zu verstehen sind, behalten die nachfolgend dargestellten Studien an Aktualität insofern bei, als dass sie im Lesen dieser die Wissensproduktion und Forschungstendenzen anderer Forscher*innen beeinflussen und somit an der Konstitution neuer Phänomene beteiligt sind (vgl. Barad 2007, S. 26). Als Forschende werden wir und das zu untersuchende Phänomen, dessen Teil wir sind, mit anderen und durch andere bewegt – entsprechend auch durch Studien: uns wird Neues eröffnet oder durch entdeckende Homologien werden wir veranlasst, gründlicher, tiefer, anders zu schauen. Forschung als einen Prozess dynamischer Re(kon)figurationen zu verstehen, bedeutet, die nachfolgend dargestellten Studien sowie meine Forschung, als ein im Werden begriffenes Phänomen zu verstehen. Mit der Verschriftlichung wird der Moment einer spezifischen Realität dargestellt, zugleich bewegt sich die Forschung als Phänomen weiter, lässt bereits Neues entstehen und kann nie ganz als abgeschlossen gelten. Nachfolgend werden Forschungen im Feld der frühen Kindheit, i.e. in Kindertageseinrichtungen, in Vor- aber auch in Grundschulen erhobene Forschungen dargestellt, die sich mit Geschlecht, Interaktion und teilweise mit Spiel(plätzen) befasst haben, um eine Kontextualisierung meiner eigenen Studie vorzunehmen.

1 An Aktualität beibehaltende Forschungen

Wie Geschlecht, Spiel und Kinder konzeptualisiert werden, ist insbesondere von Barrie Thornes Buch „Gender Play: Girls and Boys in School“ (1993) grundlegend beeinflusst worden. Es bezieht sich auf von Thorne durchgeführte, umfassende ethnografische Forschungen in zwei Grundschulen in unterschiedlichen Teilen der Vereinigten Staaten von Amerika Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre mit einer Felddauer von elf Monaten. In dieser Zeit beobachtete Thorne in einem klassenähnlichen Setting im Kindergarten auch 5-jährige Kinder, was die Arbeit anschlussfähig an den von mir gewählten Altersbereich macht. Neben Gesprächen mit Lehrer*innen und Schüler*innen (2., 4. und 5. Klasse) beobachtete Thorne zugleich ihre Interaktionen in Klassenzimmern, in der Schulcafeteria und auf Gängen. Darüber hinaus hielt sich Thorne auf den zu den Grundschulen dazugehörigen Spielplätzen auf. Thorne beschreibt, dass das eigene dekonstruktivistische Denken

von feministischen Theoretiker*innen (insbesondere Butler 1990, Flax 1987 und Scott 1988) beeinflusst worden sei, wenngleich eine theoretische Darstellung in den Arbeiten nicht aufgeführt wird. Anstatt zu fragen, wie sich Jungen* und Mädchen* unterscheiden und wie sie dazu gekommen sind, dass sie sind, wie sie sind, entwickelt Thorne auf Grundlage der o.g. Einflüsse eine Perspektive, die danach fragt: „how do they come together to help create – and sometimes challenge – gender structures and meanings?“ (Thorne 1993, S. 4). Im Hinblick auf Spiel arbeitet Thorne heraus, dass das Spielen Spaß machen kann, aber nicht trivial ist – es sei wichtig für das Verständnis von Geschlechterkonstruktionen unter Kindern. Mit den Ausarbeitungen zu „border work“ (ebd., S. 64) entwickelt Thorne ein Konzept, welches „helps conceptualize interaction across – yet interaction based on and even strengthening – gender boundaries“ (ebd.). Diese subjektive Handlungsstrategie der Kinder schärft den Blick auf die Frage, in welchen Situationen Geschlechterdifferenzen betont, in welchen sie heruntergespielt werden. Entsprechend rahmt Thorne Geschlechtergrenzen zum einen als „quickly built and quickly dismantled“ und zum anderen als „episodic and ambiguous“ (ebd., S. 84). Gerade an dieser Stelle könnte die Verwobenheit mit anderen Differenzierungskategorien von Bedeutung sein, wie es unter Hinzunahme Hirschauers dargelegt wurde (Kapitel A.I.2). Thorne resümiert, keine neuen theoretischen Aussagen über die Interdependenzen herausgearbeitet zu haben. Zu beobachten war jedoch, wenn sich Interaktionsteilnehmende auf eine der Kategorien berufen, sie gelegentlich die Relevanz anderer unterdrücken oder aber verschiedene Differenzlinien sich gegenseitig verstärken oder widersprechen (vgl. ebd., S. 10). Zu fragen bleibt, wie die verschiedenen Formen von „border work“, i.e. das *Unterlaufen* von oder *Überschreiten* oder auch *Reififizieren* von Geschlechtergrenzen von anderen Personen vernommen und darauf interaktiv reagiert wird?

Hierzu können die lange Zeit unbeachteten Arbeiten von Bronwyn Davies eine Antwort geben, wenn in „Frogs and Snails and Feminist Tales“ (1989) zu den Erfahrungen eines „becoming gendered“ von Vorschulkindern in Australien geforscht wird und wie Geschlecht – hier bezieht sich Davies sowohl auf „sex“ als auch „gender“ – das Leben der Kinder in vielerlei Hinsicht beeinflusst. Ähnlich zu Thornes Studie wendet sich Davies davon ab Geschlecht als binär zu verstehen, jedoch steht die *diskursive* Herstellung von Geschlecht im Zentrum und die Ausarbeitungen bieten eine stärker theoretisch basierte, poststrukturalistische Grundierung. Grundlage für die Analyse bilden zum einen die gemeinsamen Unterhaltungen über feministische Geschichten, die Davies den 4-5 jährigen Kindern vorgelesen hatte und zum anderen deren anhaltende Reaktionen auf die Geschichten sowie ihre spielerischen und fantasievollen Elaborationen im Klassenzimmer und auf dem Spielplatz. Anfangs interessierte Davies, wie Kinder ihre Geschlechtsidentität ausbilden und dabei die binäre und hierarchische Geschlechterordnung *her-*

stellen und aufrechterhalten. Dieses Erkenntnisinteresse war geknüpft an die Frage, wie Identität mit biologischen Unterschieden und insbesondere genitalen Unterschieden hinsichtlich der Herstellung und Aufrechterhaltung männlicher* und weiblicher* Identitäten verknüpft wird. Während einzelne Kinder die scheinbare Zwangsläufigkeit dieser binären Aufteilung von Geschlechtsidentität *durchbrechen*, generiert Davies im Material das Konzept „category-maintenance work“ (Davies 1989, S. 29), demnach Kinder an sich selbst und miteinander daran arbeiten, um diese Übertretungen zu verhindern und die binäre und hierarchische Geschlechterordnung nach ihrem Bruch wieder herzustellen. Davies erklärt dies wie folgt:

„individuals can deviate, but their deviation will give rise to category-maintenance work around the gender boundaries. This category-maintenance work is aimed partly at letting the deviant know they've got it wrong – teasing is often enough to pull someone back into line – but primarily it is aimed at maintaining the category as a meaningful category in the face of the individual deviation that is threatening it“ (ebd.).

Zum einen finden sich hier Homologien und, obwohl die Schrift vor der von Thorne erschienen ist, Anschlüsse zu Thornes Konzept des „*border work*“, zum anderen werden zugrundeliegende subjektivierende Anerkennungs- resp. Verkennungsprozesse sichtbar, die Bestandteil meiner Studie sind. Hervorzuheben ist, dass Davies‘ poststrukturalistische Perspektive Geschlecht als eine fortlaufende Konstruktionsleistung betrachten lässt, die niemals fest und einheitlich ist, sodass Individuen je nach Kontext immer wieder unterschiedlich positioniert werden.

Hyun und Choi (2004) erheben in Südkorea und den Vereinigten Staaten von Amerika auf Grundlage von Interviews, Gruppendiskussionen und Zeichnungen, wie Kinder (3-6 Jahre) aus zwei verschiedenen Kulturen geschlechtsspezifische Merkmale in ihrem Spiel zum Ausdruck bringen („*doing gender*“). Zugleich interessiert sie, wie diese kulturübergreifend verändert oder umgedeutet werden können („*bending gender*“). Wenngleich die Studie Geschlecht als konstruiert anlegt, wird ein Wissen der Kinder über Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechterstereotype angenommen, was sich primär in ihrem geschlechtshomogenen Spiel zeigt. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass bei den Mädchen* beider Länder eine höhere Geläufigkeit des „*gender bending*“ in ihrem Spiel stattfand, wohingegen die koreanischen Jungen* am wenigsten Interesse an gemeinsamem geschlechtsübergreifendem Spiel zeigten (vgl. Hyun/Choi 2004, S. 63).

Während sowohl Thorne, Davies als auch Hyun und Choi Herstellungsprozesse von Geschlechterdifferenzierung („*doing gender*“) beobachten, werden die mich insbesondere interessierenden *Unterlauflungen*, *Überschreitungen* und *Durchbrechungen* (im Sinne Butlers „*undoing gender*“) sichtbar oder im Rahmen des „*gender bending*“ explizit fokussiert. All diese verweisen wiederum auf eine Brüchigkeit von Geschlecht, nicht nur Geschlechterdiffe-

renz, insgesamt. Wenngleich es bei Thorne und Davies noch mehr um das *Wie* der Herstellung geht, wird das *Wie* eines „*undoing gender*“ im Sinne Butlers zunächst nicht explizit aufgegriffen, vielmehr sind dies Erkenntnisse der Forschungen. Während das Konzept des „*gender bending*“ gleichwohl als eine Überschreitung von Geschlecht hätte eingelesen und prominent gemacht werden können, validieren Hyun und Choi ihre Ausgangshypothese, dass soziokulturelle Einflüsse das geschlechtsstereotype Spiel der Kinder beeinflusst und dieses mit zunehmendem Alter verstärkt wird. Allen drei Studien ist gemein, dass die untersuchten Kinder mindestens drei Jahre alt sind, demnach die Geschlechterdifferenzierung eine größere Rolle spielt. Eine Inaktivierung oder gar die Irrelevanz von Geschlecht im Sinne Hirschauers „*undoing gender*“ steht nicht im Horizont der Forschungen.

Auch im deutschsprachigen Raum sind in der frühen Kindheitsforschung empirische Studien durchgeführt worden, die Geschlechterdifferenz nicht als vorgängig oder natürlich, sondern als Konstruktionsprozesse verstehen und an die Arbeiten Thornes, Davies‘, Hyuns und Chois anschließen. Diese in Kindertageseinrichtungen erhobenen Forschungen werden nachfolgend dargestellt, um neuere geschlechtertheoretische Forschungstendenzen als auch Forschungslücken aufzuzeigen.

2 *...und neuere Forschungen zu Geschlecht in der frühen Kindheit*

Melanie Kubandt erforscht in der qualitativ-rekonstruktiven Studie „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung“ (2016a), wie Geschlecht von Kindern, Fachkräften und Erwachsenen als Akteur*innen innerhalb dieses Feldes interaktiv hergestellt wird. Vor dem Hintergrund einer normativ aufgeladenen frühpädagogischen Debatte um das Thema Geschlecht sowohl auf wissenschaftlicher als auch bildungspolitischer Ebene und der erst langsam Zunahme frühpädagogischer Forschungsarbeiten zu Geschlecht in Deutschland (Kubandt 2016b, S. 47), nimmt Kubandt einen anglo-amerikanisch geführten Diskurs auf, der mit dem sozialkonstruktivistischen „*doing gender*“-Ansatz nach West/Zimmerman (1987) den Prozess der sozialen Konstruktion von binärer Geschlechterdifferenzierung teilnehmend beobachtend in den ethnografischen Blick nimmt. Wenngleich Geschlechterdifferenz nicht vorausgesetzt wird, interessiert „wie Geschlecht im pädagogischen Alltag bedeutsam wird“ (Kubandt 2016a, S. 12) und somit als ein Interaktionseffekt relevant gesetzt wird.

Als Ergebnis auf der Ebene der Beobachtung von Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte rekonstruiert Kubandt, dass sich diese als geschlechtlich neutrale Beobachter*innen wahrnehmen, die an den Konstruktionsprozessen der Kinder nicht mitwirken (vgl. ebd., S. 279). Sie konstatieren, an einer Gleichbehandlung und Vermeidung geschlechtlicher Differenzierungen

orientiert zu sein. Geschlechterdifferenzierungen werden den Kindern zugeschrieben, wenn sie betonen, dass sie den kindlichen Differenzierungen entgegenwirken. Hingegen beobachtet Kubandt in den Alltagsinteraktionen eine auf Geschlechterstereotype basierende Praxis der Fachkräfte. Die Akteur*innengruppe der Eltern ist in Bezug auf den Ursprung von Geschlechterdifferenzen an dem Verhältnis von Natur und Kultur orientiert. Eigene Anteile und Einflussmöglichkeiten thematisieren sie kaum resp. marginalisieren diese implizit (vgl. ebd., S. 226). Es dokumentiert sich eine Tendenz, demnach die gelebten Erfahrungen mit den eigenen Kindern die vorige Annahme einer sozialen Gemachtheit von Geschlecht in den Hintergrund rücken lässt, zugunsten eines diese Sichtweise ausschließenden natürlichen Verständnisses von Geschlecht (vgl. ebd., S. 220). Für die Interaktionen unter den Kindern kann ein sich Bewegen zwischen starren und flexiblen Geschlechterdifferenzierungen rekonstruiert werden. Während sich bei den Kindern ein Differenzierungsinteresse nach Geschlecht beobachten lässt, wird an anderer Stelle zugleich ein Aufbrechen von Geschlechterdichotomien sichtbar (vgl. ebd., S. 183f.).

Diese sich in Kubands Studie dokumentierenden Destabilisierungsprozesse von Geschlecht in Form eines Aufbrechens von Geschlechterdifferenz in den Interaktionen der Kinder werden auch in dem von 2010 bis 2014 vom Schweizerischen Nationalfond im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms „Gleichstellung der Geschlechter“ (NFP 60) geförderten und von Julia C. Nentwich und Franziska Vogt geleiteten Forschungsprojektes „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing Gender in der Kinderkrippe“ auf der Ebene der Fachkräfte sichtbar. Ziel war es zum einen den aktuellen Stand der Gleichstellung in der Schweiz darstellen zu können, zum anderen gesellschaftliche und organisationale Praktiken, Strukturen und Prozesse der Herstellung von Ungleichheit zu untersuchen (vgl. Nentwich/Vogt 2021, S. 1). Neben institutionellen Arrangements und Männern als Kinderbetreuer, liegt ein dritter Schwerpunkt auf der Mikroanalyse der videobasierten Interaktionen. Dazu untersuchen sie Konstruktionen von Geschlecht in der fröhkindlichen Bildung und Betreuung und nehmen neben „*doing gender*“ zugleich „*undoing gender*“ auf Grundlage der Konzeptionalisierung Deutschs (2007) in den forschenden Blick. Diskursive, räumliche und interaktive Alltagspraktiken der Kindergruppe werden auf Basis interviewender, teilnehmend beobachtender und videoethnografischer Erhebungsmethoden zentriert.

Neben der Annahme, dass Geschlecht von Erzieher*innen, von Kindern, aber auch vom Raum-, Spielzeug- und Medienangebot in den Interaktionen dramatisiert („*doing gender*“) werden kann, untersuchen die Forscher*innen des Projekts anhand der Altersphase null- bis sechsjähriger Kinder, wie es de-thematisiert („*undoing gender*“) werden kann. Deutschs Konzeptionalisierungen betonen mit „*doing gender*“ Praktiken der Geschlechterdifferenz und mit „*undoing gender*“ Praktiken der Geschlechtergleichheit, sodass Geschlechter-

differenz reduziert wird. Mit Hirschauer argumentierend ist dies jedoch zu kritisieren, weil Deutsch die binär-zweigeschlechtliche Logik im Sinne eines Vergessens von Geschlecht nicht im Blick hat. Zugleich ist das Vergessen von Geschlecht nach Hirschauer erst dadurch möglich, dass zu Beginn der Interaktion eine klare Zuordnung bereits offensichtlich ist. Nentwich und Vogt schließen an die Logik von Deutschs Verständnis des „*doing*“ und „*undoing gender*“ an und erweitern es mit dem Einbezug der Dramatisierung und Dethematisierung von Geschlechterdifferenz nach Goffman (1977) und Faulstich-Wieland et al. (2004). Übertragen auf die von ihnen vorgenommene Interaktionsanalyse bedeutet dies, dass sie der Kategorie Gender verschiedene Subkategorien („*doing gender*“, „*undoing gender*“, Thematisierung, Dethematisierung) zuordnen, anhand der sie das Material kodieren resp. selektieren. Mit einer betonenden Aktivität oder Aussage des Kindes hinsichtlich einer Differenz resp. Gleichheit der Geschlechter folgt eine Reaktion der Kinderbetreuenden im Sinne einer *Dramatisierung*, also das in den Vordergrund Stellen von Geschlechterdifferenz resp. -gleichheit oder einer *Dethematisierung*, also ein im Hintergrund Verbleiben von Geschlechterdifferenz resp. -gleichheit. Ist die aus den Analysen sichtbar werdende Orientierung der Kinderbetreuenden an Gleichbehandlung und Gleichberechtigung von Mädchen* und Jungen* eine in Kinderkrippen relevante Norm, verwundert Nentwich und Vogt, dass „dem *doing gender* eines Kindes [weniger häufig, A.Z.] ein *undoing gender* in der Reaktion der Kinderbetreuenden entgegengesetzt“ (Vogt 2021, S. 105) wird.

Forschungslücken ergeben sich, weil der weitere Verlauf der Interaktion und damit die Reaktion der Kinder auf die Elaboration der Kinderbetreuenden nicht erfasst wird. Die wechselseitigen subjektivierenden Anerkennungsprozesse und die sich daraus ergebenen Positionierungen können nicht verfolgt werden. Darüber hinaus bedarf es einer Haltung die anders als Nentwich und Vogt keine Sortierung des Materials anhand von „*doing gender*“, „*undoing gender*“, Dramatisierung, Dethematisierung vornimmt, sondern erstmal offen bleibt zu schauen, was passiert generell in der beobachteten Sequenz. Um offen für die Relevanzsetzungen der Akteur*innen zu bleiben oder Beobachtungen miteinzubeziehen, die nicht in dieses Raster passen und damit nicht empirisch evident werden können. Eine vollständige Vorstrukturierung, die Codes aus Theorien generiert und an das Material legt, kann dieses zwar selektieren, ist aber wenig geeignet offen für Implizites sich in der Auswertung erst sichtbarmachendes zu behalten.

Nehmen Nentwich und Vogt anders als die anderen Studien und homolog zu meinem gegenstandsbezogenen Erkenntnisinteresse neben „*doing gender*“ explizit „*undoing gender*“ in den Blick, bezieht sich ihr Verständnis von „*undoing gender*“ ausgehend von Deutsch (2007) auf das einer Reduzierung von Geschlechterdifferenz hin zu Geschlechtergleichheit. Soll dieser binäre Rahmen verlassen werden, kommen sie im Nachgang ihrer Forschungen zur

Schlussfolgerung, dass „ein episodenhaftes, durch schnelle, fluide Wechsel gekennzeichnetes Verständnis von (*un*)*doing gender* für die empirische Analyse zielführender“ (Nentwich/Vogt 2021, S. 226, Herv. i.O.) erscheint. „*Undoing gender*“ als ausbleibende Dramatisierung oder Dethematisierung zu fassen, verbleibt in der Rahmung von (einem eindeutig einlesbaren) Geschlecht als Kategorisierungsprinzip für die Interaktionsteilnehmenden. Die Reduzierung von Geschlechterdifferenz hin zu Geschlechtergleichheit im Sinne Deutschs oder ein Vergessen von Geschlecht im Sinne Hirschauers setzt dessen Existenz, und dies in binärer Form, bereits voraus. In Rekurs auf Westheuser (2015) steht „Geschlecht [...] auch hier eher für das Funktionieren der Unterscheidung, ihre Offensichtlichkeit und Banalität, statt für ein Aussetzen ihrer Wirksamkeit“ (ebd., S. 112). Nachfolgend werde ich meine eigene forschungspraktische Verortung in Abgrenzung zu den vorausgegangenen Studien erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung im Feld der frühen Kindheit verdeutlichen.

3 *Die Studie einer Ir_relevanz von Geschlecht verorten*

Die jeweiligen Studien haben alle ein Verständnis von Geschlecht, als nicht statisch und ‚natürlich‘, sondern in sozialen Prozessen intersubjektiv, interaktiv und strukturell hergestellt. Dennoch wird in den Studien Geschlecht auf je unterschiedliche Weise verhandelt, wenn trotz des Erkenntnisinteresses, wie Geschlecht im pädagogischen Alltag bedeutsam wird, immer wieder von einem Relevantwerden von Geschlecht ausgegangen wird und dies im Sinne einer Geschlechterdifferenzierung, der primär eine binäre Unterscheidung in Mädchen* und Jungen* inhärent ist.³² Ich erweitere meinen Ansatz dahingehend, dass ich mit der empirischen Fragestellung untersuche, *ob Geschlecht ir_relevant wird und wenn ja, wie es ir_relevant wird*, um für die Irrelevanzen auch im Sinne einer (temporären) Inexistenz eines geschlechtlichen Subjekts offen zu bleiben. Dazu analysiert meine Studie Kinder in Int(ra(er)aktion mit anderen Entitäten – seien es Menschen und/oder Dinge und dies in einem von der Kindheitsforschung weitgehend unbeachteten Feld: der Spielplatz. Hier geraten die Altersdimensionen von 0-6 Jahren besonders gut in den Blick.

Geschlecht nicht vorauszusetzen und sich aus einer entgendernden Geschlechterperspektive dem Gegenstand zu nähern, bewegt sich zunächst innerhalb einer Konzeptionalisierung des „(*un*)*doing gender*“ als prozesshaft, performativ und fluide. Sie entfernt sich aber zugleich von Nentwicks und Vogts (2021) Annahme, *Gender* müsse als omnirelevant in den Blick ge-

32 Kubandts (2016a) Studie setzt die Relevanz von Geschlechterdifferenzen nicht voraus, sondern fragt nach der Konstruktion im Kitaalltag, sodass eine Offenheit gegenüber anderen Ausgangsmöglichkeiten besteht.

nommen werden und stehe als Ressource immer zur Verfügung, auch wenn sie nicht immer genutzt werde (vgl. ebd., S. 40). Zwar fragt meine Studie homolog zu ihnen die relative Bedeutsamkeit von Geschlecht an, indem dieses von anderen praktisch vollziehenden Unterscheidungen und Zugehörigkeiten, in meiner Studie konkret Alter, überlagert, mit diesem gekreuzt oder gekoppelt werden kann. Kontrastiv dazu interessiert jedoch, ob dies womöglich gar nicht erst auftaucht („not doing gender“). Während Hirschauer geschlechtliche Indifferenz nur vor dem Hintergrund klar einzulesender männlicher* und weiblicher* Personen im Sinne einer cis-Zweigeschlechtlichkeit denkt, legt meine Studie eine geschlechtliche Indifferenz vor dem Hintergrund geschlechtsloser Menschen an, weil zum Beispiel bezogen auf die untersuchte Altersgruppe fraglich wird, ob Geschlecht als Ressource für Kinder bis zweieinhalb Jahre tatsächlich verfügbar – weil für sie in ihrem Selbsterleben nicht existent – ist? Mit dieser Perspektive sich Int(ra(er)aktionsprozessen beobachtend zu nähern, die dazu beitragen, dass Menschen ein Geschlecht annehmen (oder auch nicht), evoziert nicht länger den Eindruck, jedes Subjekt sei ein geschlechtliches Subjekt und exkludiert nicht länger solche Lebensweisen, für die Geschlecht inexistent ist.

Dies würde dann zugleich voraussetzen, die Erforschten (als auch Spiel und (Spiel-)Gegenstände) nicht geschlechtlich einzulesen, sondern dies aus dem Material heraus zu generieren oder eben nicht zu generieren. An dieser Stelle eignet sich besonders die Dokumentarische Methode, weil diese einer „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88) folgend, eine Enthaltsamkeit in der Bedeutungszuschreibung resp. einer Suspendierung von Vor-Wissen der Forschenden beachtet, stattdessen werden diese aus dem Datenmaterial der Erforschten rekonstruiert.

Nachfolgend wird dargelegt, wie die Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht umgesetzt wird und wie sich ein solches Vorhaben kontinuierlich verändern muss. Es wird als ein Phänomen im Werden betrachtet, das stets Anpassungen und Re(kon)figurationen erfordert. Dazu werden die erkenntnistheoretisch-methodologischen Grundlegungen erläutert, die notwendig sind, um dem Erkenntnisinteresse nachgehen zu können.

III Erkenntnistheoretisch-methodologische Grundlegungen für die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht

Dem Gegenstand der Ir_relevanz von Geschlecht nachzugehen ist ein von Paradoxien und Herausforderungen begleitetes Forschen, das unweigerlich auf Grenzen stößt, aber zugleich neue Möglichkeiten im Forschungsprozess eröffnet. Im Forschungsprozess hat sich Barads (2007, 2012a) „Agentieller

Realismus‘ als besonders Aufschlussreich erwiesen, die Herausforderungen und Paradoxien in der Bedeutungs- und Wissensproduktion einer Ir_relevanz von Geschlecht zu fassen und in einer explorativ-experimentierenden Weise bearbeitbar zu machen. Insofern geht die Studie über die gegenstandsbezogene Ebene hinaus und legt dar, wie in der Erforschung des Gegenstandes einhergegangene Paradoxien zugleich erkenntnistheoretisch-method(olog)isch bearbeitet werden können.

Zur methodologisch-methodischen Umsetzung der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht wird in der Studie das rekonstruktive Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode und ihrer praxeologischen Wissenssoziologie (Bohsack 1989, 2014a, 2017) angewendet, um einen Zugang zu sozial verfassten und interaktiv hergestellten Wirklichkeiten zu generieren (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 759). Das Kernziel der Dokumentarischen Methode ist es, implizite und inkorporierte Wissensbestände explizit zu machen. Dem liegt das Prinzip eines methodisch kontrollierten Übergangs vom *Was* (was sind gesellschaftliche Tatsachen) zum *Wie* (wie werden diese interaktiv hergestellt), „von der Unterstellung von *Motiven* zur Rekonstruktion des modus operandi der Handlungspraxis, des *Habitus*“ (Bohsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 29) zugrunde. Um dem Umstand der Komplexität des Erkenntnisinteresses der Ir_relevanz von Geschlecht gerecht zu werden, umfasst die Datenerhebung von mir als forschender Person aufgenommene Videografien auf dem Spielplatz als auch Gruppendiskussionen. Über die erhobenen visuellen und verbalen Daten der Videografien erfolgt ein direkter Zugriff auf die Handlungspraxis der erforschten Kinder und Erwachsenen, die mit den in den Gruppendiskussionen aufgeworfenen Erzählungen und Beschreibungen über die Handlungspraxis als auch Theoretisierungen und Argumentationen aus der Perspektive der Erwachsenen relationiert werden. Die Relationierung von Erhebungsverfahren erlaubt es, das Forschungsinteresse und den Forschungsgegenstand mehrperspektivisch zu erfassen. Um die auch mit der Dokumentarischen Methode entstandenen Herausforderungen und Grenzen zu überwinden, und dem Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht weiter nachgehen zu können, wird Barads Ansatz des ‚Agentiellem Realismus‘ als Erkenntnistheorie hinzugezogen und der erkenntnisgenerierende Apparat immer wieder re(kon)figuriert.

Einer Barad'schen Haltung folgend, wird die Studie zu einer dynamischen Raumzeitre(kon)figuration, in der zusammen-getrennt schneidende Schnitte („*cutting together-apart*“, Barad 2014, S. 176, Herv. i.O.) diese als materiell-diskursives Phänomen hervorbringen und der Forschungsprozess als ein sich re(kon)figurierender, diskontinuierlicher, offener Werdensprozess betrachtet wird. Die sich aus den Paradoxien ergebenen Brüche und die daraus folgenden Prozesse der Neuanordnung, Neugliederung und (Neu-)Konfiguration als sich verändernde Erkenntnismöglichkeiten innerhalb der Studie, habe ich bereits systematisch auf der Ebene der theorie- und empiriebasierten

Annäherungen an den Forschungsgegenstand dargestellt und wird in den nachfolgenden Kapiteln auf die methodologisch-methodische Ebene ausgeweitet. Dies wiederum eröffnet neue Erkenntnismöglichkeiten auf den Gegenstand als auch die Gegenstandsproduktion und lässt Unsichtbares sichtbar werden, sodass weitere Erkenntnisse offengelegt werden, die andernfalls unsichtbar bleiben (Kapitel D.II und E.II). Ist eine Irrelevanz von Geschlecht bisher nicht erforscht und somit nicht methodologisch-methodisch erfasst worden, wird in der vorliegenden Studie in einer systematischen Aufbereitung ein Beitrag zur Erforschung von Ir_relevanzen geleistet, die auf andere Differenzierungskategorien übertragen werden können. Nachfolgend werden die eben kurz angerissenen erkenntnistheoretischen Grundlegungen (Kapitel B) und method(ologischen) Zugänge (Kapitel C) der Studie dargelegt. Während in Kapitel B die erkenntnistheoretischen Grundlegungen auf Barad beruhen, liegt den method(ologischen) Zugängen in Kapitel C mit den Analyse-schritten der Dokumentarischen Methode gleichwohl eine praxeologische Wissenssoziologie zugrunde, die unter einer agentiell-realistischen Perspektive erweitert wird.

B Erkenntnistheoretische Grundlegungen

I Die Macht der Materie oder die Wendung zum Materiellen

Karen Barad erfährt breiten Zuspruch in der feministischen Geschlechterforschung, weil ens Materie und Diskurs resp. Natur und Kultur nicht als unverzöglich entgegengesetzt begreift, sondern das Verhältnis der Verwobenheit aufzuweisen vermag.³³ Barad entfaltet die eigene Position innerhalb des Post-humanismus basierend auf ens Konzeption eines ‚Agentiellen Realismus‘ mit nachfolgender Abhandlung:

„Language has been granted too much power. The linguistic turn, the semiotic turn, the interpretative turn, the cultural turn: it seems that at every turn lately every ‚thing‘ – even materiality – is turned into a matter of language or some other form of cultural representation. [...] Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that doesn't seem to matter anymore is matter“ (Barad 2007, S. 132, Herv. i.O.).

Barad entwickelt die eigene theoretische Perspektive mit dem Ziel, der Materie einen wesentlichen Anteil als aktive*r Teilhaber*in am Werden der Welt einzuräumen, weil im feministischen Diskurs eine solche Agentialität der Materie durch die poststrukturalistisch geprägte ‚linguistische Wende‘ wenig beachtet worden sei. Mit der Zusammenführung einer onto-epistemologischen Sichtweise, welche die Untersuchung von Erkenntnispraktiken innerhalb des Seins ermöglichen soll, spezifiziert Barad den theoretischen Rahmen dahingehend, die Beziehung zwischen menschlichem und nicht-menschlichem Körper, Natur und Kultur, Subjekt und Objekt, Materie und Diskurs einer Analyse zugänglich zu machen. In dem Vorhaben setzt sich Barad im Sinne eines ‚diffraktiven Lesens‘ (ebd., S. 74ff.), i.e. Theorien durch die Perspektive jeweils anderer zu lesen, neben den Arbeiten von Foucault zur Diskurstheorie (1980), Butlers Performativität der Geschlechtsidentitäten (1991) und Materialität der Körper (1997) auseinander, die ens mit Niels Bohrs im Rahmen der Quantenphysik entstandenen erkenntnistheoretischen Einsichten zur Unabtrennbarkeit von menschlichen und nicht-menschlichen Körpern verbindet.

33 In Kapitel B.I verwende ich Textpassagen, die ich bereits in Zils (2023) aufbereitet und hier um weitere, umfassendere Ausführungen ergänzt habe.

Die Methode des diffraktiven Lesens, „reading insights through one another“ (Barad 2007, S. 71), beruht auf einem quanten-physikalischen Phänomen, das entsteht, wenn sich Wellen entweder gegenseitig überlagern oder auf ein Hindernis stoßen, sich sodann verstärken, ineinander übergehen und dabei bestimmte (Diffraktions-)Muster hervorgebracht werden (vgl. ebd., S. 74). Übertragen bedeutet dies, dass die Methode des diffraktiven Lesens und Denkens darin besteht, die Erkenntnisse, die aus verschiedenen disziplinären Praktiken hervorgehen, miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Vorgehensweise konkretisiert Barad in einem Interview wie folgt:

„diffractive readings must [...] entail close respectful responsive and responsible (enabling response) attention to the details of a text; that is, it is important to try to do justice to a text. It is about taking what you find inventive and trying to work carefully with the details of patterns of thinking (in their very materiality) that might take you somewhere interesting that you never would have predicted. It's about working reiteratively, reworking the spacetime-mattering of thought patterns; not about leaving behind or turning away from“ (Barad in Juelskjær/Schwennesen 2012, S. 13).

Während wir dazu tendieren Vergleiche und Kontraste herauszuarbeiten, werden mit dieser Methode vielmehr neue Denkweisen und Einsichten generiert, mit dem Ziel, „to remain rigorously attentive to important details of specialized arguments within a given field without uncritically endorsing or unconditionally prioritizing one (inter)disciplinary approach over another“ (Barad 2007, S. 93).

1 *Das Umdenken von Diskurspraktiken und materiellen Phänomenen hin zu einer posthumanistischen Sichtweise auf Performativität*

Die Methode des diffraktiven Lesens lässt Barad eine posthumanistische Sichtweise von Performativität zur Darstellung bringen, die in einem Umdenken der Vorstellungen von Diskurspraktiken und materiellen Phänomenen besteht, aber gleichzeitig auch deren Beziehung zueinander beleuchtet. Dazu schließt Barad zunächst an die Foucault'schen Diskurspraktiken an, weil diese die Materialität der Welt berücksichtigen:

„Foucault zufolge sind Diskurspraktiken die örtlichen, sozialgeschichtlichen, materiellen Bedingungen, die disziplinäre Erkenntnispraktiken wie zum Beispiel Sprechen, Schreiben, Denken, Rechnen, Messen, Filtern und Sich-Konzentrieren ermöglichen und einschränken. Diskurspraktiken bringen die Subjekte und Objekte der Erkenntnispraktiken hervor, anstatt sie nur zu beschreiben“ (Barad 2012a, S. 32f.).

Barad problematisiert jedoch, dass im Foucault'schen Sinne Materie nur als Produkt diskursiver und machtvoller Praktiken konzipiert werde, sodass Materie passive Oberfläche und Ergebnis von Bedeutungszuweisungen bleibe. Oder anders: Diskurse finden auf der Oberfläche von Materie statt und schreiben sich in diese ein. Dem stellt ens ein Verständnis von Materie als im Werden befindend entgegen, die weder fest und gegeben, noch bloßes Endergebnis verschiedener Prozesse ist: „Materie wird produziert und ist produktiv, sie wird erzeugt und ist zeugungsfähig. Materie ist ein Agens und kein festes Wesen oder eine Eigenschaft von Dingen“ (ebd., S. 14f.). Fokussiert Foucault die Materialisierung von menschlichen Körpern, lässt dies den Anschein erwecken, „to take nonhuman bodies as naturally given objects“ (Barad 2007, S. 204). Für Barad bedeutet dies „Foucault does not consider the processes of materialization through which nonhuman bodies are materialized (nor does he concern himself with boundary-drawing practices through which the division between human and nonhuman is constituted)“ (ebd.).

Von dort aus bewegt sich Barad weiter, Foucaults Diskurspraktiken mit Bohrs erkenntnistheoretischer Sichtweise von Apparaten zu verbinden, um Materie resp. die materielle Produktion (Materialisierung) von Körpern und Bedeutung zu konkretisieren. Haben für Bohr Wörter keine vorgegebenen bestimmten Bedeutungen und Dinge keine vorgegebenen bestimmten Eigenarten oder Grenzen, sind es Bohr zufolge Apparate, welche als physikalische Anordnungen aufgefasst werden, „die bestimmten Begriffen unter Ausschluß von anderen Bedeutung verleihen“ und „Erkenntnispraktiken wie Begriffsbildung [...] ermöglichen und einschränken“ (Barad 2012a, S. 33). Wenn demnach Wörter und Dinge keine festliegenden Bedeutungen, Eigenarten oder Grenzen haben, sondern sie diese erst in einer wechselseitigen Bezugnahme erhalten, erlaubt Bohrs Sichtweise Dualismen wie Materie und Bedeutung, Natur und Kultur, Subjekt und Objekt, Erkennendem und Erkanntem zu hinterfragen. Barad beschreibt, dass für Bohr Begriffe in diesem Zusammenhang keine ideellen Konstruktionen sind. Stattdessen sind sie vielmehr spezifische materielle resp. wirkliche physikalische Anordnungen, was ein Bestehen auf der Materialität der Bedeutungserzeugung ist (vgl. ebd.). Barad verknüpft und erweitert diese Feststellungen mit Foucaults Begriff der Diskurspraktik:

„Die Grundidee besteht in der Erkenntnis, daß menschliche Begriffe nicht nur in Apparaten verkörpert sind, sondern daß Apparate Diskurspraktiken *sind*, wobei letztere als spezifische materielle Rekonfigurationen verstanden werden, durch die ‚Objekte‘ und ‚Subjekte‘ entstehen“ (ebd., S. 34, Herv. i.O.).

Das diffraktive Lesen von Bohrs und Foucaults Denkansätzen ist geeignet, weil dort wo Foucault ausschließlich menschlichen Körpern Diskursivität verleiht, Bohr die Produktion von nicht-menschlichen Körpern berücksichtigt. Doch während Bohr die vorherige Existenz eines menschlichen Zu-

schauenden als gegeben voraussetzt, kommt Barad zu dem Schluss, dass „Diskurspraktiken keine von Menschen gestützten Aktivitäten [sind, A.Z.], sondern spezifische materielle (Re-)Konfigurationen der Welt, durch die Grenzen, Eigenschaften und Bedeutungen je auf verschiedene Weise in Kraft gesetzt werden“ (ebd., S. 98). Barad setzt fort, dass Eigenschaften und Bedeutungen, aber auch die Grenzen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Körpern nicht schon vor dem Beginn der Analyse resp. wissenschaftlicher Forschung festgelegt sind, vielmehr gestatte eine agentiell-realistische, posthumanistische Auffassung von Diskurspraktiken „die Möglichkeit einer genealogischen Analyse der materiell-diskursiven Entstehung des Menschlichen. Menschliche Körper und menschliche Subjekte existieren als solche nicht schon zuvor; sie sind auch keine bloßen Endprodukte. Menschen sind weder reine Ursachen noch reine Wirkungen, sondern ein Teil der Welt in ihrem unabgeschlossenen Werden“ (ebd., S. 37f.). Doch um zu erklären, wie menschliche und nicht-menschliche Körper bestimmte Grenzen und Eigenschaften erhalten, wie Materie und Bedeutung zusammenhängen, nimmt Barad im nächsten Schritt Bezug auf die Materialität von Diskurspraktiken bei Butler, um aus einer iterativen Performativität eine posthumanistische Sichtweise von Performativität zu entwickeln. Zentral ist dabei, wie Butlers Theorien auf Überlegungen ausgeweitet werden können, die über den menschlichen Körper hinausgehen.

In „Bodies that Matter“ (1993, dt. „Körper von Gewicht“, 1997) wirft Butler geschlechtertheoretisch motivierte Überlegungen zu Materie auf, demnach Materie als ein „*Prozeß der Materialisierung*“ zu verstehen ist, „*der im Laufe der Zeit stabil wird, so daß sich die Wirkung von Begrenzung, Festigkeit und Oberfläche herstellt, den wir Materie nennen*“ (Butler 1997, S. 32, Herv. i.O.). Die hier referierte Materialisierung bezieht Butler auf die Materialisierung geschlechtlicher Körper und fragt im Foucault'schen Sinne, i.e. unter Bezugnahme produktiver und materialisierender Effekte von regulierender Macht, „[d]urch welche regulierenden Normen [...] das biologische Geschlecht selbst materialisiert [wird, A.Z.]?“ (ebd.). Ist Butler aus dem Spektrum der feministischen Frauen*- und Geschlechterforschung eine Vernachlässigung der Materie nachgesagt worden, erfolgt Butlers Rückkehr zur Materie wie gewohnt mit einer Auflehnung gegen den Common Sense ‚natürlicher‘ geschlechtlicher Körper: der geschlechtliche Körper ist als Effekt spezifischer Machtformationen zu fassen, demnach der Materialität von geschlechtlichen Körpern Bedeutung nur aufgrund eines sozialen Konstruktionsprozesses zukommt. Materie wird nicht dem Diskurs vorausgehend gesetzt, sodass „Materie immer etwas zu Materie Gewordenes ist“ (ebd.). Stimmt Barad mit Butler insofern überein, dass sich Diskurse performativ materialisieren, kritisiert ens, dass Butler nicht das Tätigsein von Materie beachte: „Leider setzt Butlers Theorie die Materie letztlich wieder als passives Produkt von Diskurspraktiken fest statt als einen aktiven Akteur, der am

eigentlichen Prozeß der Materialisierung teilhat“ (Barad 2012a, S. 39). Nach Barads agentiell-realistischer Auffassung ist Materie keine feste Substanz, „vielmehr ist Materie Substanz in ihrem intraaktiven Werden – kein Ding, sondern eine Tätigkeit, eine Gerinnung von Tätigsein. Materie ist ein stabilisierender und destabilisierender Prozeß schrittweiser Intraaktivität“ (ebd., S. 40, Herv. i.O.). Trotz des Aufgreifens von Materie und Materialität kritisiert Barad, dass Butler einem anthropozentrischen Ansatz verhaftet bleibe, weil für Butler performative Akte lediglich von menschlichen, durch Normen regulierten Körpern ausgeführt werden können:

„Außerdem ist Butlers Theorie der Materialität auf eine Theorie der Materialisierung menschlicher Körper begrenzt, oder genauer auf die Konstruktion der Konturen des menschlichen Körpers. Wie ihre Lektüre der Materialität im Sinne von Foucaultschen regulativen Praktiken deutlich macht, sind darüber hinaus die Prozesse, die ihr wichtig sind, nur menschliche gesellschaftliche Praktiken (wodurch genau die Dichotomie zwischen Natur und Kultur wieder eingesetzt wird, die sie bestreiten will)“ (ebd., S. 39f.).

Im Unterschied wie auch in kritischer Revision zur Butler'schen Performativitätstheorie betont Barad hinsichtlich des sprachtheoretischen Ansatzes, dass der performative Prozess geschlechtlicher Subjektivation nicht nur ein Prozess wiederholender Praktiken sprachlich-diskursiver Zuschreibungen ist. Anstatt zu erklären, wie aus Diskursen materiale Wirklichkeit wird, fordert Barad vielmehr ein, „die übermäßige Macht, die der Sprache zugestanden wurde [zu überdenken, A.Z.], um zu bestimmen, was wirklich ist“ (ebd., S. 9). Mit einem posthumanistisch-performativen Ansatz wendet sich Barad von Performativität als iterative Zitierung ab und entwirft das Konzept der iterativen Intraaktivität. Intraaktivität setzt im Gegensatz zu dem Begriff der Interaktion keine voneinander unabhängigen interagierenden resp. intraagierenden Entitäten voraus, vielmehr betont dieser „the mutual constitution of entangled agencies“ (Barad 2007, S. 33). Lassen die vorausgegangenen Ausführungen die Vorstellungen von Diskurspraktiken und materiellen Phänomenen umdenken, hebt Barad in einer posthumanistischen Ausrichtung von Performativität die diskursiv-materielle Verwobenheit hervor:

„Diskurspraktiken und materielle Phänomene stehen nicht in einer Beziehung der Äußerlichkeit zueinander; vielmehr sind das Materielle und das Diskursive wechselseitig in die Dynamik der Intraaktivität einbezogen. Die Beziehung zwischen dem Materiellen und dem Diskursiven ist eine Beziehung der wechselseitigen Implikation. Weder Diskurspraktiken noch materielle Phänomene sind ontologisch oder erkenntnistheoretisch vorgängig. Keine von beiden können in Begriffen der jeweils anderen erklärt werden. Keine sind auf die anderen reduzierbar. Keine haben einen privilegierten Status bei der Bestimmung der anderen. Keine von beiden sind beim Fehlen der anderen artikuliert oder artikulierbar; Materie und Bedeutung sind wechselseitig artikuliert“ (Barad 2012a, S. 41, Herv. i.O.).

Die Auseinandersetzung mit Diskurspraktiken und materiellen Phänomenen veranlassen Barad anstelle einer subjektzentrierten, eine posthumanistische Performativität zu konzipieren. Diese lässt zum einen die Dynamik von Materie für den feministischen Diskurs erneut relevant werden und zum anderen jede eindeutige und vorgängige Differenzierung zwischen Materie und Bedeutung, Natur und Kultur, menschlichen und nicht-menschlichen Körpern hinterfragen, um diese vielmehr in ihrer Verwobenheit zu denken. Diese relationale Perspektive einer Verwobenheit bekräftigt: „Posthumanism doesn't presume the separateness of any-,thing“ (Barad 2007, S. 136).

Barads Ausführungen eröffnen darüber hinaus eine weitere, besondere Leerstelle im Denken Butlers. Die subjektbildende resp. heterosexuelle Matrix (Kapitel A.I.3) verlangt nach Butler einen Bereich verworfener Wesen als ein konstitutives Außen, um intelligible (Geschlechter-)Subjekte lebbar zu machen. Dazu legt das konstitutive Außen eine Grenze fest, die innerhalb des Diskurses liegt und somit ein Außen im Innen des Subjektes darstellt. Butler formuliert dies wie folgt: „das Subjekt [ist, A.Z.] durch die Kraft des Ausschlusses und Verwerflichmachens konstituiert, durch etwas, was dem Subjekt ein konstitutives Außen verschafft, ein verwerflisches Außen, das im Grunde genommen ‚innerhalb‘ des Subjektes liegt, als dessen eigene fundierende Zurückweisung“ (Butler 1997, S. 23, Herv. i.O.) anderer geschlechtlicher Seinsweisen. Barad verdeutlicht jedoch die Nachlässigkeit, die mit der „Anerkennung der unterschiedlichen Konstitutionen des Menschlichen in Beziehung zum Nichtmenschlichen“ (Barad 2015, S. 127) resp. zum Verworfenen einhergeht, wenn dadurch erneut der Mensch als nicht-verworfenes Wesen ins Zentrum der Überlegungen gerückt wird. Hat die Performativitätstheorie „das spezifische Ziel [...]. Erniedrigungen und menschliche Differenzkonstruktionen zu erklären“ (ebd., S. 126), ist dies problematisch, da „die Abstufungen von Menschlichkeit, einschließlich Unmenschlichkeit, oft in Beziehung zu Nichtmenschen konstituiert werden“ (ebd., S. 127). Was aber, wenn wir mit Barad die Trennung nicht voraussetzen und uns stattdessen mit den Schnitten befassen, die zu Trennungen und Grenzziehungen führen? Anders als Butler setzt Barad die Trennung von Menschen und Nichtmenschen resp. Verworfenen nicht voraus, vielmehr befasst sich Barad mit den Schnitten, die zu der Trennung führen (vgl. ebd., S. 128). Entsprechend fängt Barad in den Analysen einen Schritt vor Butler an und ermöglicht, die Trennung zu überwinden. Mit der Verwobenheit von Materie und Bedeutung, Natur und Kultur, verfolgt Barad keine Grenzverwischung zwischen Mensch und Nichtmensch, vielmehr steht ein Verstehen der materialisierenden Effekte im Vordergrund, die Praktiken des Unterscheidens und Grenzziehens produzieren (vgl. ebd., S. 128f.). Barad interessiert die Materialisierung und Bedeutung jeglicher Materie. Ferner tätigen neben Menschen auch Nichtmenschen Praktiken des Unterscheidens (vgl. ebd., S. 129). Interessant ist dann, wie die verschiedenen Schnitte auch hinsichtlich Geschlecht gezogen

werden, was wird anerkannt, was wird verkannt, was wird gar nicht erst erkannt?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Barad poststrukturalistischen Ansätzen – so auch Butler – eine Beschränktheit auf den Bereich menschlicher Praktiken vorwirft, sodass sie anthropozentrisch bleiben. Die Grenzen zwischen Natur und Kultur, Materie und Diskurs werden als dauerhaft und stabil verstanden, demnach die Welt aus trennbaren Entitäten mit determinierbaren Grenzen und Eigenschaften bestehe. Anstatt die komplexen Verwobenheiten zu betrachten, die diese Dichotomien erst entstehen lassen. Das besondere des ‚Agentiellen Realismus‘ ist die Verschränkung von Natur und Kultur, Materie und Diskurs. Barad übt Kritik am Konzept diskursiver Praktiken, wonach Diskurse auf einer Fläche von Materialität stattfinden und sich in diese Fläche einschreiben. Butlers Theorie gesteht der (nicht menschlichen) Materie keinen aktiven Status zu. Materie ist nicht als passiver Stoff zu verstehen, der den sozialen Prozessen als vorgängig, stabil und unveränderlich zugrundeliegt. Barad hebt die Handlungs- und Wirkmächtigkeit von Materie hervor, demnach diese als agentiv, agierend, aktiv zu verstehen sei. Die Grundlage für Barads Verständnis der Agentialität von Materie beruht auf der Annahme einer agentiell-realistischen Ontologie, wonach Getrenntheit nicht die grundlegende Eigenschaft der Organisation und Wesenshaftigkeit der Welt darstellt. Daher sollte Materie nicht als etwas Abgetrenntes, Objektives oder als eine stabile Sache betrachtet werden. Diese müsse als an Erkenntnisprozessen und Wissensproduktion beteiligt verstanden werden. Barad lehnt eine *vorgängige* Trennung von Subjekt und Objekt ab und argumentiert, dass Subjekt und Objekt erst *im* Erkenntnisprozess entstehen. Dabei spielen Apparate eine Rolle, indem sie Schnitte vollziehen und Grenzen setzen, welche Subjekt- und Objektpositionen erst hervorbringen. Gleichwohl Barad von einer Untrennbarkeit ausgeht, werden in den eigenen Ausarbeitungen Grenzziehungspraktiken von angeblich getrennten Entitäten fokussiert, i.e. Praktiken der Hervorbringung von Grenzen und Differenzen.

Um das Terrain von Materie und Bedeutung zu umschreiben, werden im Rahmen posthumanistischer Performativität eine Reihe der erziehungswissenschaftlichen Forschung unbekannte, aus der Physik entnommene Termini seitens Barad eingeführt. Sind diese in der Studie bereits verwendet worden, werden diese im Folgenden mit der Rekonzeptualisierung des erkenntnisgenerierenden Apparates vorgestellt. Dabei wird auch dargelegt, dass Materie als an Erkenntnisprozessen und Wissensproduktion beteiligt zu verstehen ist.

2 Agentiell-realistische Begrifflichkeiten und die Rekonzeptualisierung des erkenntnisgenerierenden Apparates

Nach Barad existieren das Materielle und das Diskursive nicht getrennt von einander, vielmehr sind sie wechselseitig in die Dynamik von *Intraaktionen* einbezogen, in der sie formiert und transformiert werden. Während Interaktion die vorgängige Existenz verschiedener, unabhängiger Entitäten voraussetzt, „erkennt der Begriff der *Intraaktion* an, dass distinkte Entitäten, Wirkmächtigkeiten, Ereignisse ihrer Intraaktion nicht vorausgehen, sondern aus ihr hervorgehen bzw. durch sie hindurchgehen“ (Barad 2015, S. 112, Herv. i.O.), i.e. sie sind nicht präexistent, was einen zentralen Unterschied zu anderen Ansätzen darstellt. Eine spezifische Intraaktion vollzieht einen „*agentiellen Schnitt*“ (Barad 2012a, S. 20, Herv. i.O.), der Natur von Kultur, Materie von Diskurs, menschliche von nicht-menschlichen Körpern trennt und den Eindruck unabhängiger Entitäten bewirkt, in denen die separierten Entitäten relational materialisierte Effekte sind:

„Menschliche Körper sind also, wie alle anderen Körper auch, keine Entitäten mit vorgegebenen Grenzen und Eigenschaften, sondern Phänomene, die spezifische Grenzen und Eigenschaften durch die erweiterbare Dynamik der Intraaktivität erwerben“ (ebd., S. 76).

Vollzogen werden agentielle Schnitte in materiell-diskursiven, intraaktiven Praktiken als Teile eines je spezifischen erkenntnisgenerierenden *Apparates*. Sie werden nicht von außen und nicht ein für allemal vollzogen, auch markieren sie keine absolute Trennung, sondern ein *zusammen-auseinander-Schneiden* („*cutting together-apart*“, Barad 2014, S. 176, Herv. i.O.) als eine Bewegung. Dies steht im Kontrast zu einem kartesischen Schnitt, der in zwei Teile getrennt und geschnitten wird. Als ein agentieller Teil des materiellen Werdens in Welt müssen wir uns gleichwohl bewusst machen, dass wir „für die Schnitte verantwortlich sind, zu deren Vollzug wir beitragen“ (Barad 2012a, S. 88). Unsere Forschungspraxis ist ein intraaktives sich Beteiligen an weltgestaltenden Schnitten, wonach Schnitte „agentiell nicht von mit einem Willen ausgestatteten Individuum vollzogen [werden, A.Z.], sondern von der umfassenderen materiellen Anordnung, deren ‚Teil‘ ‚wir‘ sind“ (ebd., S. 89, Herv. i.O.).

Übertragen auf meine Studie bedeuten diese Ausführungen: im Stoßen auf Grenzen und neue Möglichkeiten im Forschungsprozess, wird die Studie zu einer dynamischen Re(kon)figuration, in der zusammen-auseinander schneidende Schnitte die Irrelevanz von Geschlecht als materiell-diskursives Phänomen hervorbringen. Im theoretischen Teil war ich als agentieller Teil des materiellen Werdens in und mit Welt dazu veranlasst, die Theorien und

Erkenntnisse, die aus verschiedenen methodologischen Praktiken³⁴ hervorgehen, miteinander ins Gespräch zu bringen, sie miteinander zu verbinden, sie auseinanderzuschneiden und doch nie vollends zu trennen, um das dieser Studie zugrundeliegende Verständnis von Geschlecht zu konturieren. Darüber hinaus waren meine Überlegungen von nachfolgenden Fragen begleitet: welcher Wechsel entsteht im Hinblick auf die Hinzunahme eines weiteren Ansatzes, wie legitimiert sich der Wechsel und was eröffnet resp. verschließt dieser Wechsel? Welche neuen forschenden Handlungsmöglichkeiten ergeben sich daraus? Ich habe aufgezeigt, wie ich mit bestimmten Theorien sowie ihrer zugrundeliegenden methodologischen Verortung an Grenzen komme und wie ich diese re(kon)figurierend im Sinne eines zusammen-auseinander-Schneidens überwunden habe, aus denen sich zugleich bei der Analyse des Gegenstandes neue forschende Handlungsmöglichkeiten ergeben sollen. Die sich in diesem Prozess ergebenden re(kon)figurierenden Verortungen vollziehen sich aber nicht nur über den theoretischen Teil meiner Studie, sondern werden im Verlauf dieser immer wieder sichtbar: Re(kon)figurationen als Prozesse der Veränderung und ihrer zugrundeliegenden zusammen-auseinander-schneidenden Schnitte, passen sich aufgrund ihrer Dynamik den aus dem Forschungsprozess entstehenden Anforderungen immer wieder neu an, erweitern die Funktionalität, und können als (endlos) fortlaufende, erweiterbare Praktiken in einem diskontinuierlichen, offenen Werdensprozess verstanden werden. Über eine theoretische Bestimmung des Gegenstandes hinaus wird sich aufgrund der in der Erforschung des Gegenstandes einhergehenden Paradoxien zugleich mit einer erkenntnistheoretisch-methodologischen Bearbeitung genähert, um mit einer veränderten Perspektive auf den erkenntnisgenerierenden Apparat den Forschungsprozess als materiell-diskursive Praktik zu re(kon)figurieren.

Mittels diffraktivem Lesens rekonzeptualisiert Barad den erkenntnisgenerierenden Apparat, indem eins analytische Veränderungen vornimmt, die Bohrs und Foucaults Sichtweise auf Apparate aufnehmen, aber über diese hinausgehen. Demnach sind in Barads Lesart Apparate spezifische materiell-diskursive Praktiken, die mittels Intraaktionen ein jeweils spezifisches Phänomen erst herstellen, gleichzeitig aber auch stets Teil desselben sind. Sie haben keine intrinsischen Grenzen, sondern sind erweiterbare, grenzziehende Praktiken und dynamische Re(kon)figurationen der Welt,

„die aus spezifischen Intra-Aktionen von Menschen und Nichtmenschen zusammengesetzt sind, in denen die differentielle Konstitution des ‚Menschen‘ (und seines ‚Anderen‘) ein im Entstehen und in ständiger Veränderung begriffenes Phänomen bezeichnet“ (Barad 2016, S. 27).

34 Der ethnomethodologische Ansatz nach West/Zimmerman (1987), der praxistheoretische Ansatz nach Hirschauer (1994, 2001, 2014, 2020) und der poststrukturalistische Ansatz nach Butler (1991, 1997, 2001b, 2006, 2009).

Auch zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie Unterschiede produzieren und Grenzen ziehen, wonach sich sowohl Materie als auch Bedeutung manifestieren (vgl. Barad 2012a, S. 31). Apparate sind nicht als solches in der Welt vorfindbar, sondern sie „stellen materielle Konfigurationen oder Rekonfigurationen der Welt dar, die sowohl die Räumlichkeit und Zeitlichkeit als auch (die traditionelle Vorstellung von) Dynamik (re)konfigurieren“ (ebd. S. 31f.). Um diese Praktiken innerhalb eines erkenntnisgenerierenden Apparates zu verstehen, bedarf es einer Fokussierung auf die grundlegenden ontologischen Einheiten, die Wissenschaftler*innen erforschen und deren Teil sie sind, welche Barad als *Phänomene* einführt. Barad betrachtet Phänomene als grundlegende ontologische Einheiten, die nicht bloß die erkenntnistheoretische Unzertrennlichkeit von Beobachter*in und Beobachtetem oder die Ergebnisse von Messungen markieren, sondern auch „die ontologische Unzertrennlichkeit/Ver-schränkung intraagierender ‚Agentien‘ (agencies)“ (ebd., S. 19). In Barads Lesart können Phänomene sowohl Forschungsobjekte und Apparaturen als auch Wissenssubjekte und erkenntnisgenerierende Praktiken sein. Sie sind nicht als separierte Entitäten mit vorgängig bestimmten und stabilen Grenzen oder Eigenschaften zu verstehen, vielmehr bringen sie sich gegenseitig in ihrer wechselseitigen Bezugnahme intraagierend hervor.

„Human practices are not the only practices that come to matter, but neither is the world (at least as it currently exists) independent of human practices. The question is what role human practices play. In my agential realist account, humans do not merely assemble different apparatuses for satisfying particular knowledge projects; humans are part of the configuration or ongoing reconfiguring of the world—that is, they/we too are phenomena. In other words, humans (like other parts of nature) are *of* the world, not *in* the world, and surely not outside of it looking in. Humans are intra-actively (re)constituted as part of the world’s becoming. Which is not to say that humans are the mere effect, but neither are they/we the sole cause, of the world’s becoming“ (Barad 2007, S. 206, Herv. i.O.).

In Anbetracht dieser Auslegungen und spezifiziert auf den für diese Studie relevanten erkenntnisgenerierenden Apparat produziert dieser nicht nur was erforscht wird, sondern auch die Forschenden und die Erforschten. Forschende und andere Teile des Apparates wie auch die Erforschten existieren nicht per se, sondern sind Ergebnis der Intraaktion. Entsprechend des agentiell-realistischen Verständnisses sind menschliche Subjekte keine äußeren Beobachter*innen von Apparaten, noch greifen sie unabhängig ein. Vielmehr sind Apparate und ihre Beobachter*innen zunächst ununterscheidbar. Erst mittels dieser grenzziehenden Praktiken werden sowohl Subjekte wie auch Objekte, aber auch Natur und Kultur hervorgebracht. Folglich produzieren Wissenschaftler*innen, welche Kinder erforschen, nicht nur Phänomene wie Kindheit(en) und Geschlecht, sondern die Phänomene sind Teil der Produktion der Forschenden und des erkenntnisgenerierenden Apparates (vgl. Aarsand/Forsberg 2010, S. 252). Das bedeutet, dass Forschende Phänomene

untersuchen, die jedoch nicht unabhängig von der Forschung existieren. Diese werden innerhalb des erkenntnisgenerierenden Apparates produziert. Hinsichtlich der von Hirschauer formulierten Nicht-Beobachtbarkeit des „not doing gender“ ist der erkenntnisgenerierenden Apparat herausgefordert sich so zu verändern und verändert zu werden, dass das was erforscht werden soll möglich wird. In diesem Sinne ist die Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht mit den einhergehenden Re(kon)figurationen des erkenntnisgenerierenden Apparates ein im Werden begriffenes Phänomen, was Auswirkungen auf den Forschungsprozess hat.

3 *Die Bedeutung einer Onto-epistemo-logie für die eigene Forschungspraxis*

Wie anfangs erwähnt, basiert Barads „Agentieller Realismus“ auf einer ontologischen Sichtweise, die sich davon distanziert Ontologie³⁵ und Epistemologie getrennt voneinander zu denken und stattdessen Sein und Erkennen unmittelbar miteinander verbindet. Dies ist anschlussfähig an feministische Kritik, die der Auffassung des Menschen als souveränes und autonomes Erkenntnissubjekt entgegentritt, das „seinem“ Erkenntnisobjekt angeblich äußerlich gegenübersteht. Wird Erkenntnis als rein soziale Praktik menschlicher Subjekte verstanden, ist Barad hingegen davon überzeugt:

„Es gibt eine wichtige Hinsicht, in der Erkenntnispraktiken nicht vollständig als menschliche Praktiken in Anspruch genommen werden können, und zwar nicht bloß deshalb, weil wir in unseren Praktiken nicht-menschliche Elemente verwenden, sondern weil Erkenntnis eine Sache dessen ist, daß ein Teil der Welt sich einem anderen Teil zu erkennen gibt. Erkenntnis- und Seinspraktiken sind nicht voneinander trennbar; sie implizieren sich wechselseitig“ (Barad 2012a, S. 100).

Diese von Barad entwickelte „Onto-epistemo-logie“ (ebd., Herv. i.O.) hebt die Trennung der Erkenntnistheorie von der Ontologie und scheinbar vorgängigen Dichotomien wie Mensch und Nicht-Mensch, (Erkenntnis-)Subjekt und (Erkenntnis-)Objekt, Materie und Diskurs auf, zugunsten einer Untersuchung von Erkenntnispraktiken innerhalb des Seins. Was wir wissen können ist nicht zu trennen von wie die Welt ist. Doch wie kann Objektivität noch möglich sein, wenn die ontologische Bedingung eines den Beziehungen innerhalb eines Phänomens vorausgehenden und diesen Beziehungen äußerlichen (Erkenntnis-)Subjektes nicht gegeben ist? Diese Frage beantwortet Barad, indem eins auf die Verwobenheit mit der Welt als Bedingung der Möglichkeit objektiver Erkenntnis verweist: „Wir gewinnen keine Erkenntnis dadurch, daß wir

35 Anders als der klassischen realistischen Annahme entsprechend, postuliert die von Barad (2007) vorgeschlagene Ontologie allerdings kein „fixed notion of being that is prior to signification“ (ebd., S. 205).

außerhalb der Welt stehen; wir erkennen, weil wir *zur* Welt gehören“ (ebd., Herv. i.O.). Darüber hinaus ist es die durch agentielle Schnitte entstehende agentielle Abtrennbarkeit, die das erkennende Subjekt eine Außenposition innerhalb des Phänomens einnehmen und das erkannte Objekt beschreiben lässt, sodass Objektivität gewahrt werden kann. Deshalb sei in der wissenschaftlichen Praxis die Aussage von Forschenden über Forschungssubjekte und -objekte möglich (vgl. ebd., S. 20). Barad weist darauf hin, dass Objektivität mit einer konkreten Verantwortung der beteiligten wissenschaftlich handelnden Agenten im Sinne einer *Ethico-onto-epistemo-logie* (ebd., S. 100) einhergeht, weil „unsere Intraaktionen nicht nur das [beeinflussen, A.Z.], was wir wissen [...]; vielmehr tragen unsere Intraaktionen zur unterschiedlichen Materialisierung und Relevanzbildung der Welt bei“ (ebd., S. 88). Barad verdeutlicht die Rolle von Menschen innerhalb dieses Prozesses:

„Wir sind nicht deshalb für die Schnitte verantwortlich, zu deren Vollzug wir beitragen, weil wir eine Wahl treffen (und wir entkommen der Verantwortung auch nicht, weil ‚wir‘ von ihnen ‚gewählt‘ werden), sondern weil wir ein agentieller Teil des materiellen Werdens des Universums sind. Schnitte werden agentiell nicht von mit einem Willen ausgestatteten Individuen vollzogen, sondern von der umfassenderen materiellen Anordnung, deren ‚Teil‘ ‚wir‘ sind“ (ebd., S. 88f., Herv. i.O.).

Zugleich haben wir „eine ethische Verpflichtung im Werden der Welt verantwortlich zu intraagieren, sich mit den relevanten Dingen und dem, was von der Relevanz ausgeschlossen ist, auseinanderzusetzen und sie bzw. es umzuarbeiten“ (ebd., S. 88) und genau hieran schließt die Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht an. Zugleich appelliert Barad an die ethische Verantwortung wissenschaftlich Handelnder: „*Objektivität bedeutet, für Markierungen auf Körpern verantwortlich zu sein, das heißt für spezifische Materialisierungen in ihrer unterschiedlichen Relevanz*“ (ebd., Herv. i.O.). Worauf eine Studie, die die Ir_relevanz von Geschlecht in ihrer Verwobenheit von Relevanz und Irrelevanz analysiert, ansetzt.

Die Grundidee, dem Gegenstand einer Ir_relevanz von Geschlecht im Sinne Barads ‚Agentiellen Realismus‘ erkenntnistheoretisch zu begegnen, hat unweigerlich method(olog)ische Konsequenzen für den Zugang über die Dokumentarische Methode und ihrer Praxeologische Wissenssoziologie. Die Re(kon)figurationen auf method(olog)ischer Ebene schärfen sodann auf gegenstandsbezogener Ebene den analytischen Zugang auf die empirischen Daten. Sich auf diesen Prozess dynamischer Re(kon)figurationen zu konzentrieren bedeutet, die Studie als fortlaufend, sich verändernd und zunächst ergebnisoffen zu rahmen. Dies lässt aber gerade dadurch das Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht weiter beforschbar sein. Nachfolgend wird entsprechend der Übergang von der Erkenntnistheorie zur Method(ologi)e geebnet.

II Die Ir_relevanz von Geschlecht im ‚Agentiellen Realismus‘: Methodologische Re(kon)figurationen und intraaktive Wissensproduktion

Die im ‚Agentiellen Realismus‘ angelegte Perspektive eines Werden in und mit Welt, lässt den Gegenstand der Ir_relevanz von Geschlecht zu erforschen als ein im Werden begriffenes Phänomen verstehen, in der wir als Forschende dazu angehalten sind, die Grenzziehungen zwischen uns und den anderen, zwischen Natur und Kultur immer wieder zu hinterfragen. Die angeblich inhärente Getrenntheit von Natur und Kultur, von uns und anderen spiegelt sich wider im menschlichen Denken von dichotomen Anordnungen, so auch in der weiterhin dominanten Vorstellung eines binären Geschlechts. Die Natur/Kultur-Trennung infrage zu stellen, sie neu und anders zu denken, sie viel mehr in ihrer Relationalität zu erkennen, in der das eine nur möglich ist mit dem anderen und wir offen für ein Antworten des Anderen sind und bleiben, begleitet die Überlegungen des Forschungsgegenstandes der Ir_relevanz von Geschlecht. Im Hinblick auf eine Analyse von Geschlecht bedeutet das, die Schnitte nicht nur diskursiv, sondern auch materiell zu fassen, i.e. dass eine Analyse die Schnitte nicht als eine lediglich menschliche Praktik versteht, sondern auch die nicht-menschliche Handlungsmacht und deren Wechselwirkung mit dem Erkenntnisapparat beachtet.

Als Forschende nicht außerhalb der Welt zu stehen, die wir zu verstehen anstreben, sind wir Teil von materiell-diskursiven Verflechtungen und Teil des Werdens der Welt: „knowing does not come from standing at a distance and representing but rather from *a direct material engagement with the world*“ (Barad 2007, S. 49, Herv. i.O.). Wissens- und Forschungspraktiken als materiell-diskursiv zu verstehen, bedeutet, dabei die verschiedenen Entitäten zu beachten, die kollektiv beteiligt und ko-konstitutiv inszenierend das Phänomen der Ir_relevanz von Geschlecht hervorbringen. Wir als Forschende, und intraaktiver Teil der Welt in ihrem unabgeschlossenen Werden, sind mit den Forschungssubjekten und -objekten, aber auch den Erhebungs-, Sichtungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden sowie den Forschungsinstrumenten untrennbar verbunden und das Ergebnis von Apparaten der Wissensproduktion. Mit Barads Ansatz soll in dieser Studie aufgezeigt werden, wie sich innerhalb des erkenntnisgenerierenden Apparates Forschende, Forschungssubjekte und -objekte und Instrumente der Forschung als gemeinsam fortlaufende, erweiterbare und miteinander verschrankte materiell-diskursive Praktiken intraaktiv herstellen und zugleich das zu untersuchende Phänomen hervorbringen, dessen Teil sie sind. In diesem Sinne wird der Forschungsprozess als materiell-diskursive Praktik rekonstruiert. In einer systematischen Ausarbeitung des Feldzugangs, der Datenerhebung, -sichtung, -aufbereitung und -auswertung stelle ich im nachfolgenden Kapitel dar, wie

die verschiedenen Herausforderungen und Paradoxien mich die Dokumentarische Methode re(kon)figurieren lassen, um dem Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht weiter nachgehen zu können.

Mit den vorangegangenen Ausführungen möchte ich zum Schluss die bereits im Aufriss der Studie aufgegriffene Bedeutung des Unterstrichs für meinen Forschungsprozess erneut aufgreifen und eine Barad'sche Haltung hinzufügen. Der Unterstrich in dem Begriff Ir_relevanz bringt nicht nur die verschiedenen Bedeutungsebenen zur Darstellung und verdeutlicht die Untrennbarkeit der Begriffe vom jeweils anderen. In Anlehnung an den von Barad eingeführten Slash in Begriffen wie Un/Bestimmtheit ist der Unterstrich auch als aktiv und reiterativ zu sehen. Anstatt die Begriffe der Ir_relevanz getrennt voneinander zu sehen, offeriert Barad diese als ein Akt des „*cutting together-apart*“ zu sehen, i.e. auch für Barad sind es keine separaten oder isolierten Ereignisse, sondern die im Forschungsprozess vollzogenen Schnitte schneiden sie zusammen und trennen sie voneinander, ohne sie endgültig voneinander zu lösen (vgl. Barad 2012a, S. 89).

„Da verschiedene agentielle Schnitte verschiedene Phänomene materialisieren – verschiedene Markierungen auf Körpern –, beeinflussen unsere Intraaktionen nicht nur das, was wir wissen und verlangen daher eine Ethik des Wissens; vielmehr tragen unsere Intraaktionen zur unterschiedlichen Materialisierung und Relevanzbildung der Welt bei“ (ebd., S. 88).

Die im Erkenntnisapparat vollzogenen agentiellen Schnitte lösen demnach die Ir_relevanz von Geschlecht niemals vollständig auf, sondern rekonfigurieren sie immer wieder neu. Mit diesen Ausführungen werden im Folgenden die method(ologischen) Zugänge zu einer Ir_relevanz von Geschlecht dargestellt und wie ich mit dem ‚Agentiellen Realismus‘ diese, konkret die Dokumentarische Methode und ihre Praxeologische Wissenssoziologie, herausfordere. Ich lege die dadurch entstehenden Re(kon)figurationen dieser dar, die in der Empirie weitere Erkenntnisse ermöglichen.

C Method(olog)ische Zugänge – qualitativ-rekonstruktive Forschung

I Die Dokumentarische Methode

Das Anliegen von rekonstruktiv-praxeologischer Forschung ist, einen versteckten Zugang nicht nur zu der propositionalen, sondern auch der performativen sozialen Wirklichkeit der Erforschten zu entwickeln, indem auf Wissen und Handeln basierende Konstruktionsprozesse der Herstellung sozialer Wirklichkeit systematisch rekonstruiert werden. Um neue Erkenntnisse über die sozial verfasste und intraaktiv durch alltagspraktische Handlungen hergestellte Wirklichkeit – und dem zugrundeliegenden handlungsleitenden und z.T. inkorporierten Erfahrungs- und Orientierungswissen³⁶ – zu generieren, wird das rekonstruktiv-praxeologische Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989, 2014a, 2017) verwendet. Neben dem Wechsel der Analyseeinstellung von propositionaler und performativer Logik, wird die Dokumentarische Methode insofern für die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht interessant, weil sie zum einen im Sinne einer „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88) einer Enthaltsamkeit in der Bedeutungszuschreibung resp. einer Suspendierung von Vor-Wissen der Forschenden folgt und zum anderen die Standortgebundenheit der Forschenden in fundierter Weise integriert und zu reflektieren ermöglicht.

Im Folgenden wird im ersten Teil nach einem kurzen Abriss der Entstehungsgeschichte der Dokumentarischen Methode und ihrer grundlagentheoretischen Praxeologischen Wissenssoziologie (Kapitel C.I.1), die methodologischen Grundlagen, und das damit einhergehende wesentliche Prinzip der Dokumentarischen Methode, i.e. der Wechsel der Analyseeinstellung, dargelegt. Habe ich in meiner Studie mit der Dokumentarischen Methode anfänglich ein gegenstandsbezogenes Erkenntnisinteresse verfolgt, kommt es aufgrund materiell-diskursiver Intraaktionen und forschungspraktischer Herausforderungen in der Beantwortung meiner Fragestellung zu (erkenntnis-)theoretisch-method(olog)ischen Re(kon)figurationen, die die Dokumentarische Methode weiter ausdifferenzieren. Entsprechend werden diese Re(kon)figurationen, als auch eine Begründung der Notwendigkeit dieser, in die jeweils

36 Im Sinne von expliziten Einstellungen und Deutungsmustern sowie impliziten Werthaltungen, habitualisierten Denk- und Sichtweisen von eingespielten Handlungsmustern und von einem oftmals nicht reflexiv zugänglichen Erfahrungswissen.

folgenden Abschnitte verwoben: es wird der Spielplatz als Forschungsfeld und der Wechsel von der Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung zur Videografie (Kapitel C.I.2) beschrieben. Es folgt eine Einführung in die Erhebungsmethode der Videografie und Gruppendifiskussion, die neben einer sich re(kon)figurierenden Datenerhebung zugleich Forschende als Teil der zu erkennenden Welt pointiert (Kapitel C.I.3). Anschließend wird in die einzelnen Auswertungsschritte eingeführt, die für die Anwendung der Dokumentarischen Methode grundlegend sind (Kapitel C.I.4). Hervorzuheben sei, dass neben einer iterativ-intraaktiven Datensichtung, die Datenaufbereitung modifiziert und eine andere Art des Sprachhandelns im Sinne eines genderlosen Schreibens dargestellt wird.

Im zweiten Teil wird die Dokumentarische Methode mit anderen Wissenschaftspraktiken relationiert und weiter re(kon)figuriert. Es wird zunächst in die Subjektivierungsanalyse eingeführt und diese, als auch die im theoriebasierten Kapitel dargelegten „*unDoing gender*“-Ansätze, mit der Dokumentarischen Methode verflochten. Diese Vorgehensweise begründe ich damit, dass die Verknüpfung unterschiedlicher Ansätze nicht nur die Komplexität des zu untersuchenden Phänomens einer Ir_relevanz besser abbildet, sondern auch interdisziplinäre Annäherungen und weiteren Erkenntnisgewinn verspricht. Die unterschiedlichen methodologischen Traditionen werden in ihren Homologien und somit anschlussfähigen Verbindungslinien ausgearbeitet und demnach nicht als sich gegenseitig ausschließend, sondern als sich gemeinsam bereichernd verstanden (Kapitel C.II.1). Anschließend wird die Subjektivierungsanalyse um eine materiale Dimension erweitert, da Geschlecht in dieser Studie nicht nur als diskursiv, sondern auch als materiell erzeugt verstanden wird. So wird an diese anknüpfend das Mitwirken sowie die situativ entstehende Bedeutung von Materialität und Gegenständen dargestellt und die Anschlussfähigkeit der materialen Dimension an die Dokumentarische Methode verdeutlicht. Sich ergebende Grenzen werden mit einer Barad'schen Erweiterung überwunden, gefolgt von Überlegungen und einem vorgezogenen Ausblick zu weiteren Formen des Sprachhandelns in der eigenen Forschungspraxis (Kapitel C.II.2). Abschließend wird die im Rahmen dieser Studie generierte Kameraintraaktionsanalyse als Methode eingeführt, die es ermöglicht zu analysieren, inwiefern sowohl die Kamera als auch abgebildete und abbildende bild- resp. videoproduzierende Personen an der Konstruktion des Phänomens einer Ir_relevanz von Geschlecht beteiligt sind (Kapitel C.II.3).

1 *Die Dokumentarische Methode und ihre grundlagen-theoretische Praxeologische Wissensoziologie*

Die Dokumentarische Methode ist in den 1980er-Jahren von Ralf Bohnsack als eine Methode zur Gesprächsanalyse entwickelt und von dort an mit ande-

ren Kolleg*innen basierend auf einem breiten Spektrum an empirischen Zugängen im Bereich der methodischen Umsetzung und methodologischen Ausarbeitung weiter fundiert worden. Bohnsack hat eine Form des Vergleichs entwickelt, indem mit einem Schwerpunkt auf die wissenssoziologischen Schriften Karl Mannheims verschiedene Ansätze – dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit folgend – nicht nur als Gegenhorizonte der Abgrenzung, sondern auch hinsichtlich der Sicherstellung grundlegender gemeinsamer Strukturen gegeneinander gehalten werden (vgl. Bohnsack 2018, S. 212). Neben der Grounded Theory im Sinne von Glaser und Strauss fanden die Ethnomethodologie von Harold Garfinkel, die Ikonologie von Erwin Panofsky, die Habitustheorie von Pierre Bourdieu, die Identitätstheorie von Erving Goffman, die Systemtheorie von Niklas Luhmann, die Sozialphänomenologie von Alfred Schütz – teils in kritischer Auseinandersetzung – Einzug in Bohnsacks Ausarbeitungen. Bohnsack orientiert sich zudem an einer empirischen Fundierung von Forschung und unterzieht die eigene Forschungspraxis konsequent einer methodologischen Reflexion nach dem Prinzip einer erkenntnistheoretischen Selbstvergewisserung, indem die eigene Praxis reflexiv und selbstreferentiell in den Blick genommen wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 11). Mit diesen Vorgehensweisen hat Bohnsack zum einen in einer methodologisch-erkenntnistheoretischen Orientierung und Begründung die Dokumentarische Methode³⁷ als eine empirisch-rekonstruktive Methodik für die wissenschaftliche Analyse und zum anderen deren Grundlagentheorie, die Praxeologische Wissenssoziologie, in einer Präzisierung des Mannheim'schen kategorialen Ordnungssystems ausgearbeitet.

Die analytische Grundhaltung der Dokumentarischen Methode

Ein wesentliches Merkmal der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie ist der Wechsel der Analyseeinstellung von der Primordialität des Propositionalen (kommunikatives Wissen und Handeln) zur Primordialität des Performativen (konjunktives Wissen und Handeln): „Nicht das ‚Was‘ eines objektiven Sinnes, sondern das ‚Daß‘ und das ‚Wie‘ wird von dominierender Wichtigkeit“ (Mannheim 1964, S. 134, Herv. i.O.). Vor diesem Hintergrund gehen wir bei der Analyse des Materials also nicht nur dem nach, *was* die soziale Wirklichkeit in der Perspektive der Erforschten ist, sondern primär *wie* diese in der Praxis hergestellt wird. Die Unterscheidung dieser beiden Wissensebenen ist für die Dokumentarische Methode zentral. Sie ist auf die Differenzierung Mannheims zwischen den auf unmittelbarem Verstehen basierenden konjunktiven Wissen und sich in wechselseitigem Interpretieren vollziehenden kommunikativen Wissen als

37 Der Begriff geht auf die von Karl Mannheim als zentraler Begriff seiner Wissenssoziologie geprägte und erkenntnistheoretisch begründete ‚dokumentarische Methode der Interpretation‘ zurück.

zwei unterschiedliche Modi der Verständigung resp. der Sozialität zurückzuführen (vgl. Bohnsack 2014a, S. 61).

Verständigung im Modus des sich gegenseitigen *Interpretierens* bedeutet, dass Menschen unterschiedliche Erfahrungshintergründe haben. Zwar können sie sich über die Grenzen unterschiedlicher Erfahrungsräume hinweg verstündigen, aber nur auf der Ebene des allgemein verfügbaren, kommunikativen Wissens. Kommunikation findet demnach in Form eines theoretisch-reflexiven oder begrifflich explizierten, i.e. sprachlich formulierten Austausches über die Handlungspraxis statt (vgl. ebd.).

Verständigung im Modus unmittelbaren oder intuitiven *Verstehens* ereignet sich in der Handlungspraxis und ist denjenigen möglich, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge oder geteilte konjunktive Erfahrungen miteinander verbunden sind und sich nicht erst interpretieren müssen (vgl. ebd.). „Verstehen zeigt sich performativ in den Selbstverständlichkeiten des Alltags, die nicht expliziert werden, z.B. im intuitiven Verständnis körperlicher Gesten oder in den selbstverständlichen und unhinterfragten Routinen des Alltagshandelns“ (Asbrand/Martens 2018, S. 13f.). Forschende können diese Wissensebene der Erforschten, welche in ihren Handlungen, Äußerungen und inkorporierten Praktiken eingelassen ist und diese orientieren, über das Beobachten der Handlungspraxis, oder im Sprechen über diese, rekonstruieren. Den Erforschten selbst ist diese Wissensebene im Handlungsvollzug nicht reflexiv verfügbar, auch wenn diese wissensmäßig repräsentiert ist (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12). Als Forschende gehen wir nicht davon aus mehr zu wissen als die Erforschten, sondern vielmehr, „dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen“ (ebd.). Mit der Dokumentarischen Methode kann das die soziale Handlungspraxis orientierende, handlungsleitende und teilweise inkorporierte Erfahrungswissen, was sich im unmittelbaren oder intuitiven *Verstehen* zeigt, empirisch rekonstruiert werden, indem implizites und inkorporiertes Wissen explizit gemacht wird.

Generell verfügen wir über einen Zugang zu beiden Wissensebenen, die in unseren alltäglichen Verständigungen und Int(ra/er)aktionen in eine „Doppelstruktur“ zwischen kommunikativem resp. interpretierendem und konjunktivem resp. verstehendem Wissen und Handeln verwoben sind. Wenn also die Ir_relevanz von Geschlecht im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, wird das kommunikative und konjunktive Wissen und Handeln der Personen untersucht, das für ihre jeweilige Praxis des Zusammenlebens bestimmend ist. Die propositionale Ebene von Erwachsenen können kommunikativ vermittelte Normen, Einstellungen oder Bewertungen umfassen. Mit der performativen Ebene wird das die Handlungspraxis unterlegte konjunktive Wissen erfasst. Diese beiden Wissensebenen können sich sowohl in Übereinstimmung befinden oder auch in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen, i.e. auf der kommunikativen Ebene wird eine Haltung expliziert, die auf der konjunktiven Ebene mit der eigenen Handlungspraxis nicht überein-

stimmt. Erst in der Kombination ergeben das konjunktive und das kommunikative Wissen und Handeln einen *konjunktiven Erfahrungsraum*, resp. einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, und bestimmen das Handeln und die Int(ra/er)aktionen der Erforschten. Um einen Zugang zu den konjunktiven Erfahrungsräumen der Erforschten zu erlangen, also zu jenen Bereichen des Wissens, welche in ihren Handlungen, Äußerungen und inkorporierten Praktiken eingelassen sind und diese orientieren, wird im Sinne der dokumentarischen Interpretation die empirische Rekonstruktion der propositionalen und der performativen Ebene in ihrem Verhältnis zueinander vorausgesetzt (vgl. Bohnsack 2011, S. 15). Bohnsack interessiert allerdings nicht das Individuum, „sondern jene Kollektive oder konjunktiven Erfahrungsräume, welche durch das Individuum *repräsentiert* werden“ (Bohnack et. al. 2018, S. 20, Herv. i.O.). Da sich konjunktive Erfahrungsräume *in* der situativen Praxis einer Gruppe oder in ihren Erzählungen und Beschreibungen *über* diese Praxis dokumentieren können (vgl. Bohnsack 2014a, S. 63), verwende ich als Erhebungsmethode Videografien von Spielplatzaufenthalten und Audiografien von Gruppendiskussionen. Nach einer kurzen Darstellung des Zugangs zum Feld, werden diese nachfolgend dargestellt.

2 *Der Spielplatz als Forschungsfeld: Von teilnehmenden Beobachtungen zu Videografien*

Von einer durch Suchstrategien vorinformierten Zusammensetzung im Sinne des „theoretical sampling“ (Glaser/Strauss 1967) um die Ir_relevanz von Geschlecht zu untersuchen, selektierte ich relevante Felder und Situationen, die mich dazu führten, dass ich mich zu Beginn auf sozialräumlich unterschiedlichen öffentlichen Spielplätzen bewegte. Spielplätze eignen sich, um Kinder in der für die Forschung relevanten Altersphase von null bis sechs Jahren in Int(ra/er)aktion mit anderen Entitäten – seien es Menschen und/oder Dinge – beobachten zu können. Wenngleich die materielle Dimension des Sozialen eine zunehmende Beachtung erfährt, wird Spielplatz, also dem Raum, der für Kinder zu den wichtigsten Lernorten (Zerle 2008) zählt, und den dort stattfindenden materiell-diskursiven Int(ra/er)aktionen wenig Aufmerksamkeit zuteilt.³⁸ Als öffentliche Räume des informellen Lernens und der Bildung unterliegen Spielplätze mehrfachen Ambivalenzen, wobei das zentrale Spannungsfeld in ihrem Kerncharakteristikum als Orte *für Kinder* liegt und sie auf eine generationale Ordnung verweisen. Während Eigentätigkeit, das freie Spiel und Autonomie als Erfahrungsdimensionen intendiert sind, treten auch Eltern – wie in der vorliegenden Studie dokumentiert – als Ak-

38 Gleichwohl Spielplätze zu den wichtigsten Lernorten gehören, sind diese nicht für alle Kinder zugänglich. Siehe zur Frage von Barrierefreiheit und Inklusion Hünersdorf/Zils (2025a).

teur*innen auf und bringen sich dabei mit (Spiel-)Gegenständen ein, die zur Unterbreitung von Lernangeboten dienen können.

Um die Alltagspraxis der Erforschten rekonstruieren zu können, habe ich mir zunächst als teilnehmend beobachtende Person einen Zugang zum Feld Spielplatz gebahnt. Der teilnehmend beobachtende Feldzugang ermöglichte mir, mich in das Feld einzufühlen, mich in diesem zu orientieren und erste Herstellungsprozesse von Geschlecht zu erkennen. Jedoch erwiesen sich die ersten Auswertungen der teilnehmenden Beobachtungen aufgrund des an manchen Stellen fehlenden Detaillierungsgrades der Int(ra/er)aktionen für eine Analyse mit der Dokumentarischen Methode als sehr komplex. Deshalb habe ich im nächsten Schritt die für meine Studie primär vorgesehene Erhebungsmethode der Videografie eingesetzt und meinen erkenntnisgenerierenden Apparat entsprechend der Sichtweise Barads modifiziert, wonach Apparate nicht statisch sind, „sondern eine dynamische Menge von erweiterbaren Praktiken, die schrittweise verfeinert und neu konfiguriert werden“ (Barad 2012a, S. 67).³⁹

3 Von Videografien zu Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode: Eine sich re(kon)figurierende Datenerhebung und Forschende als Teil der zu erkennenden Welt

Videografie als Erhebungsmethode

In der Dokumentarischen Methode wird sich in den frühen 2000er Jahren neben sprachlich-diskursivem Textmaterial primär in Form von Gruppendiskussionen vermehrt visuellem Bild- und Videomaterial zugewendet (Wagner-Willi 2004; Bohnsack 2011). Die Dokumentarische Interpretation von Bild- und Videomaterial ist sowohl für Videografien und Filme als Eigenprodukt der Erforschten als auch Erhebungsinstrument der Forschenden ausgearbeitet worden. In dieser Studie werden Videografien als Erhebungsinstrument der wissenschaftlichen Forschung für die Rekonstruktion der Int(ra/er)aktionen auf dem Spielplatz verwendet, um die Eigenlogik des Visuellen und der körperlichen als auch sprachlichen Ausdrucksformen zu analysieren, einschließlich der Positionierungen von Körpern im Raum und in Relation zu den Gegenständen.

Da die verbalsprachlichen Kompetenzen von Kindern vor allem in den ersten drei Lebensjahren noch in der Entwicklung begriffen sind, rücken vor allem der mimetisch-performativen Charakter und die nonverbalen Int(ra/er)aktionspraktiken in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Nentwig-Gesemann

³⁹ In Kapitel C.I.2-4 greife ich zum Teil auf Inhalte resp. Textpassagen zurück, die ich bereits in meinem Artikel „Die Irrelevanz von Geschlecht im Feld der frühen Kindheit empirisch erforschen – Re(kon)figurierendes Werden in Welt“ ausgeführt habe (vgl. Zils 2023).

2013, S. 762). An dieser Stelle ist der Einsatz videografischer Erhebungen besonders geeignet, denn diese können „die Interaktionssituationen im Moment ihres Vollzugs aufzeichnen, konservieren und damit der feinanalytischen Rekonstruktion zugänglich machen“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 45). Der Mehrwert gegenüber der teilnehmenden Beobachtung ist jedoch nicht nur die Reproduzierbarkeit der Grunddaten, sondern auch der Grad der Detaillierung und die dadurch eröffnete mikroperspektivische Analyse sozialer Wirklichkeit (vgl. Wagner-Willi 2013, S. 134).

Die Datenerhebung fortwährend re(kon)figurieren und das eigene ‚entanglement‘ als forschende Person

Die Erweiterungen des erkenntnisgenerierenden Apparates von der teilnehmenden Beobachtung hin zur videografischen Erhebung haben neue forschende Handlungsmöglichkeiten ergeben, doch war dies zugleich mit Herausforderungen in der praktischen Umsetzung während der *Datenerhebungsphase* verbunden. Mit einer anfänglichen Offenheit des Samplings – Kinder im Alter von null bis sechs Jahren in Int(ra/er)aktion mit anderen Entitäten – begleitete ich sich zur Videografie bereiterklärte Personenkonstellationen an oder mit mitgebrachten (Spiel-)Gegenständen auf verschiedenen öffentlichen Spielplätzen. Ist insbesondere auf dem Spielplatz der Int(ra/er)aktionsfokus nicht statisch an einen Ort gebunden, sondern variiert mit den räumlichen Bewegungen der Akteur*innen, entstanden die Videografien mit einer Handkamera.

Herausfordernd war jedoch, dass die Anzahl der Personen, insbesondere auf innerstädtischen Spielplätzen mit bis zu 50 Personen, oftmals sehr hoch war. Dadurch konnte keine Erlaubnis von allen Personen eingeholt werden, und es war nicht möglich, die sich zur Videografie bereiterklärten Personenkonstellationen uneingeschränkt zu videografieren. In meinem Feldtagebuch hielt ich fest:

Dienstag, 21.07. 10:30 Uhr

„Wie zuvor auch kreuzen sich gelegentlich die Wege mit anderen Kindern auf der Aufnahme, aber ich versuche diese vorab zu orten und die Kamera so zu drehen, dass sie nicht ins Bild kommen werden. Dies ist schwierig, da auch die gefilmten Personen Bezug auf die anderen Akteur*innen nehmen, deren Einverständnis ich nicht habe und deren Verhalten wir somit nicht sehen.“

Das anfängliche Einfühlen ins Feld über teilnehmende Beobachtungen verbunden mit Herausforderungen im Videografieren auf öffentlichen Spielplätzen, hatte mich im Verlauf des Erhebungsprozesses einen Primärspielplatz in einem Vorort einer kleineren Großstadt auswählen lassen, den ich über einen längeren Zeitraum aufsuchte und dessen Videografien Gegenstand dieser Studie sind.

Eine weitere Herausforderung meinem Erkenntnisinteresse der Ir_relevanz von Geschlecht während der *Datenerhebungsphase* zu folgen, ist die Begegnung mit dem Paradox, auf was ich die Handkamera fokussiere. Herstellungsprozesse von Geschlecht, i.e. „*doing gender*“, zu videografieren ist eine klassische Zuschreibung, hat aber den Vorteil, dass Geschlecht meines Erachtens zunächst irrelevant ist und relevant wird. „*Undoing*“ oder „*not doing gender*“ nach Hirschauer aufzunehmen bedeutet, dass Geschlecht entweder bereits relevant ist, aber irrelevant gemacht wird oder gar nicht erst relevant wird. Deshalb zeichnete sich meine Vorgehensweise dadurch aus, möglichst den gesamten Spielplatzaufenthalt der sich zur Videografie bereitklärten Personenkonstellationen aufzunehmen. Außerdem war es mir wichtig, die gesamte Personenkonstellation an oder mit mitgebrachten (Spiel-)Gegenständen im Kamerablick zu behalten, um die räumlichen Positionierungen und Bezugnahmen aller zueinander, die Körperhaltung und Gestik, und wenn möglich auch die Mimik der Personen, festhalten zu können. Allerdings sind – anders als bei den teilnehmenden Beobachtungen – auf explizit verbalsprachlicher Ebene geschlechtliche Anrufungen nur selten aufgetreten. Aus meinem Feldtagebuch entstammt nachfolgende Notiz:

Mittwoch, 22.07. 15:30 Uhr

„Mir fällt auf, dass die Eltern in jeder Filmpause Geschlecht thematisieren, aber sobald die Kamera wieder an ist, die Benennung der dichotomen Geschlechterrollen ihrer Kinder oder Typisierungen des geschlechtlichen Verhaltens ausbleiben.“

Das verweist auf die mir erst später bewusst gewordenen starken Setzungen meines Flyers, der die sich für die Videografie bereit erklärten Personen über die Bedeutung des Forschungsprojektes informiert (Abb. 1):

„Der Spielplatz – im Gegensatz zum Kindergarten – ist im deutschsprachigen Raum ein kaum etabliertes Forschungsfeld. Deshalb sollen neue Einblicke in die frökhkindlichen Bildungsprozesse auf dem Spielplatz im Zusammenhang mit Geschlecht gegeben werden.“

„Vor allem möchte ich herausfinden, wie sich Kinder auch unabhängig von Geschlecht auf dem Spielplatz entfalten können.“

Im Text des Flyers materialisiert sich meine eigene Positionierung und die Forschungssubjekte reagieren darauf, indem sie sich strategisch positionieren. Sie bringen in dem, was sie öffentlich machen, in einer spezifischen Form das hervor, was ich beschrieben habe. Da sie darüber informiert sind, dass die Videografien Teil der Auswertung und Veröffentlichung sind, wirken Einverständniserklärung, der Flyer, die durch die Kamera präsentierte, anonyme Öffentlichkeit und ich auf das, was sie vor der Kamera zeigen. Gleichzeitig wissen sie, dass, wenn die Kamera aus ist, es nicht mehr Teil des Forschungsprozesses ist. Die Ausschreibung des Textes verbunden mit der

Worum geht es?	Wie können Sie und Ihre Kinder mitmachen?
Kurz gesagt: Ich untersuche, ob und wann für Kinder – in der Altersphase vom 1.-7. Lebensjahr – im Spiel mit anderen Kindern und Erwachsenen Geschlecht eine Rolle spielt.	Ganz einfach, Sie gehen mit Ihren Kindern auf den Spielplatz, wie sonst auch. Der einzige Unterschied: Ich nehme das Spielen der Kinder auf Video auf. Vorab lernen mich Ihre Kinder beim Spielen kennen und ich mache sie mit der Digitalkamera vertraut.
Vor allem möchte ich herausfinden, wie sich Kinder auch unabhängig von Geschlecht auf dem Spielplatz entfalten können.	Sie und Ihre Kinder können die Aufnahme jederzeit unterbrechen.
Welche Bedeutung hat das Projekt?	Wenn Sie mögen, lade ich Sie zu einem späteren Zeitpunkt zu einem Gruppengespräch mit anderen Erwachsenen ein. Gemeinsam tauschen Sie Ihre Erfahrungen zu einer für die Forschung relevanten Thematik aus. Denn Sie sind die Expert_innen Ihrer Kinder!

Abb. 1: Innenseite des Flyers „Spielt mit... Ein Forschungsprojekt auf dem Spielplatz“

Öffentlichkeit, die die Kamera repräsentiert, schlägt sich in dem nieder, was sie vor und abseits der Kamera zeigen. Dazu schreibt Schütz (2015):

„Der Einsatz der Kamera verändert zum einen die Beziehung von Kamera-Forscher*innen und Beobachteten insofern, als die Kameraaufzeichnungen eine Öffentlichkeit außerhalb des Zugriffs durch die Beobachteten schaffen, und dass unter der Prämisse einer nur äußerst umständlich umzusetzenden Anonymisierung des Materials. Hinzu kommen die medialen Erfahrungen der Gefilmten, die den Aufführungscharakter potenziell steigern“ (ebd., S. 119).

Wie also mit einem ‚not doing gender‘, also einer temporären geschlechtlichen Inexistenz resp. Irrelevanz, nun auch auf der Ebene der Erwachsenen umgehen? Dass auf verbalsprachlicher Ebene geschlechtliche Anrufungen vor der Handkamera nur selten vorkommen, aber in Filmpausen im Gespräch thematisiert werden, hat mich dazu veranlasst, meinen erkenntnisgenerierenden Apparat entsprechend Barads Sichtweise zu modifizieren, wonach Apparate nicht statisch sind, „sondern eine dynamische Menge von erweiterbaren Praktiken, die schrittweise verfeinert und neu konfiguriert werden“ (Barad 2012a, S. 67). Diese hochparadoxe Situation, mit der Idee einer temporären geschlechtlichen Inexistenz umzugehen, die vor der Videokamera ja offensichtlich wird, hat mich den erkenntnisgenerierenden Apparat jedoch dahingehend wenden lassen, nach Formen der Vergeschlechtlichung zu suchen, weil ich verunsichert war, wie ich meinen Gegenstand bearbeiten kann. Demnach habe ich das Sampling erweitert und als Erhebungsmethode auch zwei Gruppendiskussionen mit Erwachsenen geführt, die ich während der

Spielplatzaufenthalte mit ihren Kindern resp. Enkel*innenkindern begleiten durfte.

Gruppendiskussion als Erhebungsmethode und ihre Ausführungspraxis

Mit dem Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens nach Ralf Bohnsack (1989) wird die Absicht verbunden, „gemeinsame biographische und kollektivbiographische Erfahrungen“ von Gruppen zu erfassen, „die sich u.a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten niederschlagen“ und in Form kollektiver Orientierungen artikuliert werden (Loos/Schäffer 2001, S. 27). Um diese konjunktiven Erfahrungen rekonstruieren zu können, folgt die Gruppendiskussion in Verbindung mit der Dokumentarischen Methode zentralen Erhebungsprinzipien, „unter denen sich der Diskurs einer Gruppe in seiner Eigenstrukturiertheit entfalten kann“ (Stützel 2019, S. 44). Stellen die zu Forschungszwecken erhobenen Gruppendiskussionen keine natürlichen, alltäglichen Situationen dar, soll der Gesprächsverlauf so gering wie möglich beeinflusst werden. Mit einem erzählgenerierenden Eingangsstimulus der Forschenden werden lediglich Impulse an die Gruppe gesetzt, sodass eine Selbstläufigkeit des Diskurses entsteht (vgl. Bohnsack 2014a, S. 226). Im Verlauf der Gruppendiskussion hält sich die Gesprächsleitung zurück, sodass die Gruppendiskussionsteilnehmenden in ihrer gewohnten Alltagssprache miteinander kommunizieren, die Redebeiträge selbst organisieren und die Gesprächsthemen im Sinne der eigenen Relevanzen bestimmen können. In detaillierten Beschreibungen und Erzählungen lassen sich konjunktives Wissen und Handeln generieren. Nachfragen und Themensetzungen erfolgen idealerweise erst in einer späteren Phase, wenn es zu längeren Pausen kommt, die eine gänzliche Behandlung der für sie relevanten Themen signalisieren (vgl. ebd., S. 227). Untersucht werden in Gruppendiskussionen vorrangig Realgruppen, also Gruppen, die unabhängig von der Erhebungssituation existieren. Doch auch von den Forschenden zusammengestellte Gruppen sind möglich, wenn die Personen einen vergleichbaren Erfahrungsraum resp. strukturdentische Erfahrungen teilen. In meinen Gruppendiskussionen kannten sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden teilweise aus der Nachbarschaft, manche kannten sich sogar aus ihrer Kindheit und/oder Jugend und haben damals selbst und zum Teil gemeinsam auf dem Spielplatz gespielt. Ihre gemeinschaftliche Verbundenheit bestand jedoch primär als elterliche Bezugspersonen von Kindern im Alter von 0-6 Jahren (die auf dem Spielplatz videografisch begleitet wurden). Gelangen wir bei den Gruppendiskussionen auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen über die Handlungspraxis zu den konjunktiven Erfahrungen, habe ich diese bei der Erhebungsmethode der Videografie aufgrund der direkten Beobachtung der Handlungspraxis rekonstruieren können. Die Relationierung verschiedener Datenerhebungsverfahren, und damit einhergehend das Verbinden verschiedener Ebenen von Geschlechterwissen und -handeln, lässt weitere

Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand hervorbringen und kommt in den empirischen Analysen zur Darstellung.

Barads Verständnis von Niels Bohr folgend, demnach Messapparate je nach ihrer Anordnung unterschiedliche Ergebnisse bereithalten und somit eine spezifische Form der Wirklichkeit hervorbringen, sind mit der Erhebungsmethode des Gruppendiskussionsverfahrens „*doing*“, „*undoing*“ als auch „*not doing gender*“-Prozesse zum Vorschein gekommen. Auch Lenz Taguchi, sich in der frühen Kindheitsforschung bereits sehr früh mit den Theorien Barads befassend, schreibt dazu treffend: „This is not about uncovering the essence or truth of the data. This is an uncovering of a reality that already exists among the multiple realities being enacted in an event, but which has not been previously „disclosed““ (Lenz Taguchi 2012, S. 274f., Herv. i.O.). Im Forschungsprozess muss ich als forschende Person anerkennen, dass das Datenmaterial eigene Wege hat, sich mir in einer wechselseitigen Beziehung intelligibel zu machen. Warum ziehe ich neben teilnehmenden Beobachtungen und Videografien noch Gruppendiskussionen heran? Warum verändere ich das Transkript? Warum wähle ich bestimmte Passagen aus? Was veranlasst mich diese Re(kon)figurationen vorzunehmen? Das Datenmaterial als konstitutive Wirkmacht zu verstehen, „working upon the researcher as much as the researcher works upon the data“ (Hultman/Lenz Taguchi 2010, S. 527), bedeutet, die Forschenden als ein Teil der Welt zu sehen, die sie zu erkennen anstreben.

Während die Herausforderungen und Paradoxien während der Datenerhebung, meine eigene Verwobenheit als forschende Person verdeutlichen und mich dazu veranlasst haben, den erkenntnisgenerierenden Apparat zu re(kon)figurieren, werden nachfolgend sich aus dem Forschungsprozess ergebende notwendige Erweiterungen der Dokumentarischen Methode entfaltet.

4 Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode: Die Re(kon)figuration goes on and on

Die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode gliedert sich in mehrere aufeinanderbezogene Arbeitsschritte, die im Folgenden dargestellt werden. Nachdem der Arbeitsschritt der *Datensichtung* und die Grundlagen für die Auswahl der zu interpretierenden Passagen erläutert werden, kommt es während iterativ-intraaktiven Datensichtung zu weiteren Re(kon)figurationen des erkenntnisgenerierenden Apparates. Daran anschließend werden die Schritte der *Datenaufbereitung* und der *Datenauswertung* dargestellt. Es werden immer erst die Grundlagen der Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode dargestellt, gefolgt von Re(kon)figurationen.

Auswahl der zu interpretierenden Passagen: Eine iterativ-intraaktive Datensichtung

Nach der Durchführung der Erhebungen hören resp. sehen sich die Forschenden während der Datensichtung das aufgezeichnete Material an und erstellen sich einen Überblick in Form eines thematischen Verlaufs. Die Themen werden in der Reihenfolge ihres Auftretens mit Zeitmarken festgehalten, wobei besondere Aufmerksamkeit auf thematische Wechsel gelegt wird (vgl. Przyborski 2004, S. 50). Für die dokumentarische Interpretation wird sich auf die Suche nach formal und inhaltlich in sich geschlossenen Passagen begeben. Demzufolge werden Passagen ausgewählt, in denen ein Thema aufgeworfen, bearbeitet und abgeschlossen wird. Die Dokumentarische Methode spricht von Proposition, Elaboration und (Zwischen-)Konklusion. Eingangspassagen gewähren einen „Einblick in die interaktive Bedeutungskonstitution“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 369) zwischen Forschenden und Erforschten. Ausgewählt werden ebenfalls Passagen, die im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Forschung relevant sind und sich für den Vergleich mit anderen Passagen eignen. Darüber hinaus sind Passagen mit hoher intraaktiver Dichte, mit Diskontinuitäten, Brüchen oder Inkonsistenzen, großer Selbstläufigkeit und – im Hinblick auf Videografien – einem ausgeprägten körperlich-performativen Aufführungscharakter besonders von Interesse. Im Rahmen der Interpretation von Texten spricht Bohnsack (2014a) von „Fokussierungsmetaphern“ (ebd., S. 125), während Nentwig-Gesemann für die Analyse von Bewegungen der abgebildeten Bild- resp. Videoproduzierenden den Begriff der „Fokussierungsakte“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 54) geprägt hat. In diesen „dramaturgischen Höhepunkten“ (Bohnsack 2014a, S. 125) dokumentiert sich der Orientierungsrahmen einer Gruppe besonders deutlich. Anschließend erfolgt die Transkription gemäß den Richtlinien des Notationssystems „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ) (vgl. Bohnsack 2021, S. 255f.).

Über die Erweiterung des Samplings in Form von Gruppendiskussionen hatte ich einen Weg gefunden, mit dem ‚*not doing gender*‘ umzugehen, insfern ich auf diese Form der Irrelevanz mit der Suche nach Relevanzen reagierte, um meinen Gegenstand bearbeitbar zu machen. Wenngleich ich dazu veranlasst war, die weitere *Datensichtung* der auf sieben inner- und vorstädtischen Spielplätzen in zwei Bundesgebieten aufgenommenen Videografien von insgesamt 15 Familien im Sinne der Videosequenzauswahl, aber auch -auswertung fortzusetzen. Obwohl ich in den Videografien weder ein ‚*doing*‘ noch ein ‚*undoing gender*‘ gesehen habe, war ich angehalten zu untersuchen, ob sich in dem Nichtsehen noch irgendetwas anderes unsichtbar verbirgt. Das Sichten von Videografien wird im Sinne Barads als eine iterative Intraaktion zwischen dem Datenmaterial und mir verstanden. Auf verschiedenen Sinnebenen lasse ich mich auf das Material ein, lasse es auf mich wirken und merke, wie es mich dazu bringt, eine bestimmte Passage – auch informiert

durch die oben dargelegten Ausführungen – und nicht eine andere für die Datenauswertung auszuwählen. Während der wiederholten und iterativ-intraktiven Videosichtung lenkten schließlich manche Passagen meine Aufmerksamkeit mehr als andere und haben mich dazu eingeladen, diese aufzubereiten und genauer zu analysieren. Es offenbarten sich zwei Personenkonstellationen, die für mich als Kontrast in Betracht kamen, zum einen wegen einer homologen Anzahl an Personen, zum anderen, da in einer dieser Geschlechtsichtbarer war – und das in einer geschlechterstereotypisierenden Form –, als in der anderen. Darüber hinaus war eine Altersheterogenität zu erkennen, die im Sinne eines maximalen Kontrasts weitere Erkenntnisse generieren sollte. Die Fallauswahl klein zu halten und die Videografien mit den Gruppendiffussionen zu relationieren, ermöglichte jeden Fall tiefergehend und äußerst ausführlich zu analysieren, sodass in der Datensichtung unerkannte Mechanismen in der Interpretation zum Vorschein kamen. Denn hatte ich mehrere Sequenzen der ersten Personenkonstellation ausgewertet, brachte es erneut meinen Forschungsprozess ins Stocken, als ich in die Auswertung der zweiten Personenkonstellation einstieg, in der Geschlecht irrelevant erschien. Folgen auf die Datensichtung innerhalb der Dokumentarischen Methode erste Interpretationsschritte, die in die formulierende und reflektierende Interpretation gegliedert sind, werden die Grundlagen dieser und ihre Re(kon)figurationen nachfolgend dargestellt.

Grundlagen der formulierenden Interpretation

Die Analyseschritte der Rekonstruktion von verbalen und visuellen Daten erfolgt in der für die Dokumentarische Methode herausgearbeiteten methodologischen Leitdifferenz von propositionaler und performativer Logik resp. von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen. Wir gehen bei der Analyse der Daten also nicht nur dem nach, *was* die soziale Wirklichkeit in der Perspektive der Erforschten ist, sondern primär *wie* diese in der Praxis hergestellt wird. Bohnsack (2014a) konstatiert:

„Die wissenssoziologische Analyseeinstellung bewahrt in beiden Interpretations-schritten bzw. auf beiden Ebenen der Interpretation Distanz gegenüber der Frage, ob die zu interpretierenden Darstellungen [...] den Geltungskriterien der *Wahrheit* oder der *normativen Richtigkeit* entsprechen. Das heißt, es interessiert nicht, ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen *dokumentiert*. Die Suspendierung der mit dem immanenten *Sinngehalt* verbundenen Geltungsan-sprüche, die ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘ ist konstitutiv für eine Me-thode, die auf den Prozess der (erlebnismäßigen) *Herstellung* von Wirklichkeit, also auf die Frage nach dem *Wie*, zielt und nicht darauf, *Was* diese Wirklichkeit jenseits des milieuspezifischen Er-Lebens ist“ (S. 65, Herv. i.O.).

Die formulierende Interpretation reformuliert auf der Ebene des kommunikativen Wissens und Handelns die besprochenen Themen und ausgeführten Handlungen der Erforschten, kurz: *was* resp. *worüber* geredet oder auch *was* getan/dargestellt wird. Wird im Hinblick auf audiografierte Daten gefragt, welche Themen besprochen werden, interessiert bei videografierten Daten, welche Handlungen ausgeführt werden (vgl. Asbrand/Mertens 2018, S. 121). Im Sinne der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88) wird eine Enthaltsamkeit der Dokumentarischen Methode deutlich, demnach sich die Forschenden einer Bewertung enthalten *was* resp. *worüber* die Erforschten reden oder auch *was* diese tun/darstellen; zentral im nächsten Interpretationsschritt wird: *wie* die Erforschten über bestimmte Themen miteinander sprechen oder interagieren. Ziel der formulierenden Interpretation ist es, die *thematische* Struktur der Handlungen, Äußerungen oder inkorporierten Praktiken innerhalb des Relevanzsystems der Erforschten zu erfassen (vgl. Bohnsack 2014a, S. 34). In diesem Verfahrensschritt werden „jegliche Interpretamente auf der performativen Ebene, jegliche Explikationen des Wissens über die performative Struktur suspendiert [...], um in methodisch kontrollierter [...] Weise zur Interpretation des *Performativen*, der performativen Struktur, übergehen zu können“ (Bohnack 2017, S. 79, Herv. i.O.). Für Nentwig-Gesemann und Nicolai bewegen sich Videotranskripte bereits auf der Ebene der formulierenden Interpretation als erster Auswertungsschritt (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 53). Die Herausforderung der Transkription von Videografien im Vergleich zu Gruppendiskussionen besteht für sie darin, „was genau die Akteure gleichzeitig und nacheinander, auf sich selbst und aufeinander bezogen, äußern, was also in der Sequenzialität und Simultaneität des Vollzugs sprachlicher und korporierter Handlungsakte sicht- und hörbar ist“ (ebd.).⁴⁰ Um dieser und anderer Herausforderungen nachzukommen, habe ich für die *Aufbereitung des Datenmaterials* eine tabellarische Darstellungsform der Transkription (Querformat, DIN A4) entwickelt, die sich in meiner Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Videointerpretation bewährt hat und nachfolgend dargestellt wird.

Formulierende Interpretation der verbalen, nonverbalen und materialen Intraaktionen der Videografien und ihre forschungspraktischen Erweiterungen

Transkriptionen stellen in meiner Forschung den grundlegenden Arbeitstext für den Interpretationsprozess dar. Im Rahmen der *Aufbereitung des Daten-*

40 Die Transkriptionen der Videografien als auch der Gruppendiskussionen sind händisch und ohne Transkriptionsprogramm erstellt worden, um mit einer möglichst genauen Anwendung der Transkriptionsregeln des Notationssystems „Talk in Qualitative Social Research“ und wiederholtem Anhören und Ansehen der Video- und Audiografien Unsicht- und Unhörbares sicht- und hörbar zu machen.

151	Während Jonas den großen Ball aufhebt und sich anschließend zu C blickend dreht, sagt er:	J: Ich tu jetzt Fußball spielen.	
152	Den Blick weiterhin auf Jonas gerichtet, nickt C mit dem Kopf, und bewegt die Lippen zustimmend, während C sich im Sandkasten Richtung Gehweg dreht. Als C über die den Sandkasten eingrenzenden Holzpfleiler auf den Gehweg tritt, nimmt C ens Hände von den Hüften und richtet den Blick wieder auf Jonas, der vier Meter entfernt steht.		
153	Jonas bewegt sich einen Schritt nach vorne und stellt die Füße und Beine eng zusammen. Er blickt hoch zu den Ästen eines Baumes, welche in einer Höhe von drei Metern über dem Spielbereich ragen und sagt:	J: (So hoch schmeiß den Baum jetzt)	
154	Dabei positioniert sich C frontal zu ihm. Dann blickt C nach oben zu den Ästen des Baumes und beginnt grinsend auszustoßen, während Jonas die Schwungbewegung ausführt:	C: °pfff°	
155	Der Ball fliegt einen Meter nach oben, ohne die Äste zu berühren.		
156	Mara klatscht mehrfach mit ihren Handinnenflächen auf ihr rechtes Bein. Sie greift in den Sand zwischen ihren Beinen und schaut sich dann ihre linke Hand mit dem daran klebenden Sand an und fährt mit den Fingern ihrer rechten Hand darüber. Als Nora „pfff“ von sich gibt,		
157			
158			
159			
160			
161			
162			
163			
164			
165			
166			
167			
168			
169			
170			
171			
172			
173			
174			
175			
176			
177			
178			
179			
180			
181			
182			

Abb. 2: Transkription der verbalen und nonverbalen Intraaktionen

materials sind die für die vorliegende Studie generierten Videotranskripte modifiziert worden, indem sie auf einer gestalterischen und sprachhandelnden Ebene neben der Sequenzialität und der Simultaneität auch die Synchronizität⁴¹ des Vollzugs sprachlicher und korporierter Handlungsakte aufzugreifen vermögen (Abb. 2). Anders als in anderen Ansätzen wird außerdem nicht zwischen einem Hauptengagement der Akteur*innen differenziert und nur diesen gefolgt, sondern die räumlichen, materialen und intraaktiven Positionierungen, Bewegungen und Bezugnahmen aller Akteur*innen werden miteinbezogen. Darüberhinaus wird eine äußerst feindetaillierte, technisch anmutende Beschreibung auf der Ebene der Kineme und Gesten vorgenommen. Diese forschungspraktischen Erweiterungen der Darstellungsform werden nachfolgend aufgegriffen und begründet.

Für die Aufbereitung des Transkripts werden in der linken Spalte die Zeilen nummeriert, auf die sich in der reflektierenden Interpretation bezogen wird. Rechts daneben folgt die formulierende Interpretation, die auf vorikonografischer Ebene eine reine Beobachtung und Beschreibung nonverbaler Kommunikation resp. korporierter Praktiken (Kineme, Gesten und operative Handlungen) vornimmt. Darüber hinaus werden im Rahmen der formu-

41 Sequenzialität emergiert „durch eine Abfolge von aufeinander bezogenen Äußerungen und Handlungen der aufgezeichneten Akteurinnen und Akteure im Zeitverlauf“ (Asbrand/Martens 2018, S. 107). Simultan sind Intraaktionen, die gleichzeitig emergieren und aufeinander bezogen sind. Synchron sind Intraaktionen, die gleichzeitig auf dem Spielplatz ablaufen, aber nicht miteinander verbunden sind (vgl. ebd., S. 104).

lierenden Interpretation der nonverbalen Kommunikation die räumlichen, materialen und intraaktiven Positionierungen, Bewegungen und Bezugnahmen beschrieben. In der für diese Studie vorliegenden Beschreibung von Gesten wird sich auf Träger wie die Extremitäten, der Rumpf oder auch die Mimik bezogen (Aufstrecken des rechten Armes und Zeigefingers), die Beschreibung operativer Handlungen umfasst die Beschreibung mehrere Gesten in ihrer Sequenzialität und können bereits mit Um-zu-Motiven versehen werden (A streckt den Arm und Finger, um auf sich aufmerksam zu machen) (vgl. Bohnsack 2017, S. 195f.). Es ist diese Enthaltsamkeit in der Bedeutungszuschreibung anstelle einer Ausdrucksinterpretation, die aufgrund einer äußerst feindetaillierten, technisch anmutenden Beschreibung auf der Ebene der Kineme (rechter Ober- und Unterarm gehen nach oben, der Zeigefinger der rechten Hand wird gestreckt) als auch der Gesten in den nachfolgenden Interpretationsschritten den Horizont für etwas zuvor nicht Sichtbares eröffnen kann. Bohnsack zufolge erhalten diese korporierten Praktiken der Kineme und Gesten ihren Ausdruckscharakter, i.e. ihre ikonologische Bedeutung im sequenziellen, synchronen oder simultanen Zusammenspiel (vgl. Bohnsack et al. 2015, S. 20). Die Herausforderung der formulierenden Interpretation von Videografien ist dann zugleich, die Beschreibung des Verhältnisses der Simultaneität, Synchronizität und der Sequenzialität im Transkript zu bewerkstelligen. Asbrand/Martens (2018) und Nicolai (2021) folgen aufgrund der hohen Anzahl an Akteur*innen in ihren Videografien den für das Erkenntnisinteresse relevanten Interaktionen resp. dem Hauptengagement der Akteur*innen und transkribieren nur diese. Kontrastiv dazu werden in der hiesigen Studie alle in der Videografie sicht- und hörbaren Akteur*innen in die Transkription einbezogen, auch wenn diese jeweils unabhängig voneinander agieren. Es ist daran gelegen, alle verbalen, nonverbalen, materialen Praktiken der Akteur*innen, als auch ihre räumlichen und intraaktiven Positionierungen, Bewegungen und Bezugnahmen zu fassen. Denn erst bei der Auswertung könnte die Erfassung all dieser Komponenten uns als Forschende etwas sehen lassen, das zuvor nicht in Erscheinung getreten wäre. Um mehrere gleichzeitig stattfindende Intraaktionen beschreiben zu können und diese in ihrer Simultaneität oder Synchronizität zu erfassen, werden diese durch Wörter wie ‚während‘, ‚parallel‘, ‚zeitgleich‘ etc. (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 277) eingeleitet. Als alternative Möglichkeit simultan oder synchron stattfindende Intraaktionen kenntlich zu machen, wird in dieser Studie darüberhinaus Kursivschreibung zum vorigen Absatz angewendet. In der rechts daneben liegenden Spalte wird die formulierende Interpretation der verbalen Kommunikation dargestellt, die wie in der Transkription der Gruppendiskussion den Richtlinien des Notationssystems „Talk in Qualitative Social Research“ entspricht, sodass Überlappungen in Form von gleichzeitigem Sprechen mehrerer Personen festgehalten werden können. Gleichwohl eine tabellarische Trennung der nonverbalen und verbalen Kommunikation vorgenom-

men wird, sind diese miteinander verbunden und werden gemeinsam interpretiert. In der rechts äußeren Spalte werden ausgewählte Fotogramme eingefügt, die mit Zeitcode versehen sind. Auf der Darstellungsebene können Fotogramme als das Verbal- und Nonverbaltranskript ergänzender Bestandteil synchrone und simultane Intraaktionskonstellationen, Blickverhalten, räumliche Positionierungen, materiale Anordnungen und Anwendungen veranschaulichend wiedergeben.⁴²

Neben diesen forschungspraktischen Erweiterungen der Darstellungsform wird in der Abbildung des Videotranskripts außerdem eine Form des „Sprachhandelns“ (Hornscheidt 2012) erkennlich, demnach ich Personen nicht in ein Geschlecht einlese. Ein Schreiben mit Geschlecht erfolgt erst durch eine im Material erfolgte geschlechtliche Anrufung Anderer, worauf ich nachfolgend eingehe.

Sprachhandeln ohne Geschlecht

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird konstatiert, dass für die Beschreibung und Analyse von sozialen Ordnungen und in sie eingelassene Machtverhältnisse, „den Forschenden letztlich keine sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, die außerhalb eines machtvollen Diskurses über Differenz angesiedelt wären“ (Fritzsche/Tervooren 2012, S. 35). Erst die Benennung erzeugt einen Konstruktionseffekt mit materialisierender Wirkung und trägt zur Reifizierung als auch zur Festigung von Differenzkategorien und Heterogenitätsmerkmalen aufgrund ihres Wiederholungscharakters bei. Deshalb sei nach Lorey (2010) eine Denkpraxis zu entwickeln, „die das Infragestellen von Kategorien nicht als Reformulierung von Kategorien versteht, sondern als Konstituierung eines Vermögens, das das Verschwinden von bestimmten Kategorisierungen für möglich hält und möglich macht“ (ebd., S. 57). Mit der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht wird trotz einer Infragestellung der Kategorie diese zwar aufgerufen. Es wird jedoch ein Sprachhandeln in der forschungspraktischen Umsetzung verfolgt, dass die Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht ohne ein geschlechtliches resp. differenzgeschlechtliches Einlesen der Erforschten seitens der Forschenden ermöglicht, um sich selbst normativer Zuschreibungen zu enthalten. Geschlecht oder Geschlechterdifferenz wird nicht angenommen, sondern die Vergeschlechtlichung oder Nicht-Vergeschlechtlichung untersucht. Dies stellt eine Neuerung dar, denn in der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung im Bereich der frühen Kindheit werden in Beobachtungsprotokollen und Transkripten die Erforschten durch die Forschenden in ein Geschlecht

42 Gleichwohl sich die tabellarische Darstellungsform in den einzelnen Auswertungsschritten bewährt hat, wird sie auf der Ebene der Falldarstellung aufgrund der Druckbarkeit aus der tabellarischen Darstellungsform in zeitlich sequenzierte Fließtexte überführt und mit Fotogrammen versehen.

eingelesen und dies im Sinne einer binärgeschlechtlichen Differenzierung. Dadurch wird die von den Forschenden untersuchte Relevantwerdung von Geschlecht bereits durch diese selbst gesetzt und ein ‚*doing gender*‘ sprachhandend hervorgebracht.

Wie bereits ausgeführt, wird sich im Hinblick der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980) auf der Ebene der formulierenden Interpretation in dieser Studie einer Bewertung der Forschenden enthalten, was von den Erforschten gesagt oder getan wird (vgl. Bohnsack 2014a, S. 65). Auf der Ebene des kommunikativen Wissens und Handelns werden die besprochenen Themen und ausgeführten Handlungen der Erforschten von den Forschenden reformuliert, sich also auf die von Bohnsack beschriebene technische Beschreibung auf der Vor-Ikonografischen Ebene eingelassen. Die in der Interpretation der von der Dokumentarischen Methode geforderten Enthaltung einer normativen Beurteilung oder eines wissenschaftlich-theoretischen Standpunktes, bedeutet für eine geschlechtertheoretisch informierte methodologische Erweiterung, Personen nicht in ein Geschlecht einzulesen, sondern gendernde Sprachformen zunächst zu verlassen.

Nach Butlers Theorie, dass Kinder anfangs ohne ein internalisiertes und inkorporiertes (Zwei-)Geschlechtermodell aufwachsen und Geschlecht als ein sich materialisierender Effekt von Sprache und Darstellung zu verstehen ist (vgl. Butler 1997, S. 32), werde ich in meiner Forschung die videografierten Kinder sowie jene, die in den Gruppendiskussionen von den Erwachsenen aufgerufen werden, zunächst nicht (cis-zwei)geschlechtlich einlesen, wie es in Hirschauers Ansatz der Fall ist. Dies ebenfalls vor dem Hintergrund geschlechtliche Reifizierungen oder ein geschlechtliches Einlesen von Kindern zu umgehen, die sich selbst und andere (bisher) nicht (binär)geschlechtlich einlesen. Außerdem ist mit der ‚Einführung‘ eines dritten Geschlechts – i.e. der Eintragung eines ‚divers‘, aber auch der Möglichkeit, den Geschlechteintrag aus der Geburtsurkunde streichen zu lassen und mit letzterem Geschlecht obsolet werden zu lassen – ein anderes Sprachhandeln ohnehin notwendig. Geschlecht im eigenen Agieren und Wahrnehmen loszulassen und Personen miteinzubeziehen, die im ‚gängigen‘ Sprachsystem der Mehrheitsgesellschaft entnannt und somit unsichtbar werden, ist ein Versuch, sich nicht an die strukturelle Gewalt von Geschlecht zu gewöhnen. Um soziale Wirklichkeiten und eigene Wahrnehmungen neu und nachhaltig zu verändern und um selbst als Personen – die sich als divers verstehen, Geschlecht verlassen oder (bisher) nicht angenommen haben – in und mit Welt anwesend zu sein, ist Sprache als Handlungsmöglichkeit (vgl. Hornscheidt/Oppenländer 2019, S. 14) und sich immer in Bewegung befindend zu denken. Ein anderes Sprachhandeln in dieser Studie zu implementieren, bedeutet binäre Zuschreibungen durch weiblich*/männlich* strukturierte Forschungskategorien insofern zu entgehen, indem Geschlecht oder Geschlechterdifferenzierungen nicht forschungsmethodisch induziert werden, sondern im praktischen Hand-

lungsvollzug rekonstruiert werden. Als Forschende nicht in ein Geschlecht einzulesen, sondern gendernde Sprachformen zu verlassen⁴³ und stattdessen die kategorialen Zuordnungen der Erforschten im Feld zu untersuchen bedarf eines gegenstandssensiblen Sprachhandelns, das nachfolgend dargestellt wird.

1. Die Dokumentarische Methode verwendet im Rahmen ihres Transkriptionssystems (TiQ) Maskierungen zur Gewährleistung des Datenschutzes der Teilnehmenden. In transkribierten Gruppendiskussionen werden neben der interviewenden Person (Y) Großbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge für die einzelnen Gruppendiskussionsteilnehmenden vergeben, gefolgt von einer binären Geschlechterdifferenzierung in *m* für maskulin und *f* für feminin (Am, Bm, Cf) (Bohnsack 2021, S. 256). Um als Forschende die Erforschten nicht geschlechtlich resp. binärgeschlechtlich einzulesen, verwende ich sowohl in den transkribierten Gruppendiskussionen als auch Videografien stattdessen lediglich Großbuchstaben (D, E, F).
2. Im Nonverbaltranskript der Videografien wird anstatt einer gendernden (er*sie/seine*ihr) die genderfreie Pronominaform *ens*⁴⁴ verwendet.
3. Bei der Bildung von Substantiven wird *ens* an den Wortstamm der dazugehörigen Verbform angehängt oder Plural verwendet (Forschens, Forschende).

Diese von mir vorgenommenen Veränderungen von Sprachgewohnheiten (Abb. 3) werden in dem Moment nicht länger fortgesetzt, wenn Geschlecht im Datenmaterial von den Akteur*innen durch Namens-, Pronomina- oder Verwandtschaftsbenennung aufgerufen wird. Das „*not doing gender*“ geht über in

43 Die Brisanz dieser Vorgehensweise dokumentiert sich, als mich die Verwobenheit mit meinem eigenen Datenmaterial zum Experimentieren und meinen Forschungsgegenstand dahingehend zu re(kon)figurieren veranlasste, dass ich meine teilnehmenden Beobachtungen und Transkripte der Videografien mit und ohne geschlechtliche und generationale Kategorisierungen in Forschungswerkstätten der Erziehungswissenschaft, Pädagogik der frühen Kindheit und Gender Studies habe auswerten lassen und dies audiografisch aufgenommen habe. Nicht nur haben die Teilnehmenden geschlechtliche und generationale Zuschreibungen vorgenommen, auch waren diese jenseits dessen, wie sie die Personen anschließend im Video eingelesen haben. Auch wenn ich letztlich dieser Spur nicht weiter nachgegangen bin und die Auswertung des Materials nicht vorgenommen habe, zeigt dies, wie tief Geschlecht und Zweigeschlechtlichkeit selbst in der Scientific Community verankert ist und mit welcher Standortgebundenheit wir unser Datenmaterial analysieren.

44 Pronominaformen sind im immer wiederkehrenden Wandel befindlich, sodass Lann Horschmidt zunächst *x*, darauffolgend gemeinsam mit Oppenländer (2019) *ecs*, später *pers* vorgeschlagen hatte, während inzwischen primär *ens* (Mittelteil von Mensch) oder *ex* als Pronominaformen verwendet werden. Während *ens* für eine genderfreie Pronominaform steht, wird *ex* verwendet, „wenn ich mich in einer Äußerung konkret auf eine Person beziehen will, die sich klar nicht über Gender versteht und dies explizit benannt werden soll“ (Horschmidt/Sammila 2021, S. 61).

255	Jonas bewegt sich weiter auf den zu ihm		
256	rollenden Ball zu und kickt ihn weg, mit		
257	leicht höherer Geschwindigkeit im Ver-		
258	gleich zu C. C sagt:		
259	C läuft dem Ball hinterher, der zwischen	C: Boah	 (00:04:15)
260	die den Spielplatz vom Buschwerk ab-		
261	grenzende Holzerhöhung sowie Bank		
262	rollt und dort zum Stoppen kommt.		
263	Jonas sagt:		
264	Während Nora weiterhin dem Ball hinter		
265	die Bank folgt, antwortet sie:		
266	Er wiederholt:		
267	Und schließt lachend an:		
268	Nora hebt den Ball zwischen den Bü-	J: Dazwischen (.) Mama ¹	 (00:04:20)
269	schen auf, während Jonas auf die Stelle		
270	zwischen Holzerhöhung und Bank zu-		
271	läuft, wo er den Ball durchgeschossen		
272	hat. Mit dem Ball in der Hand geht Nora		
273	auf Jonas zu, der an dieser Stelle noch-		
274	mals seinen Schuss dazwischen mit ei-		
275	nem Kick in die Luft demonstriert und		
276	dabei etwas Unverständliches sagt:		
277	Jonas dreht sich um und beginnt zurück-		
278	zugehen, während Nora zu ihm spricht		
279	und dabei Mara kurz anblickt:		
280	Mara greift erneut mit ihren Händen in		
281	den Sand, ihr Blick ist auf ihre Tätigkeit		
282	gerichtet. Sie hebt die Hände wieder		
283	hoch, ihre Zeigefinger berühren sich. Sie		
284			 (00:04:26)

¹ Mama resp. C = Nora

Abb. 3: Sprachhandeln ohne Geschlecht im Transkript

ein ‚*doing gender*‘. Benennungen und Anrufungen werden aus dem Material generiert und nicht forscher*inneninduziert an das Material angelegt. Diese Re(kon)figuration kann zugleich als Kritik der alltagsweltlichen vergeschlechtlichten Gebrauchsweise von Transkripten resp. Abkürzungen in diesen gelesen werden, das konträr steht zu dem, worum es der Dokumentarischen Methode mit der Enthaltsamkeit der Bedeutungszuschreibung doch geht: der Enthaltsamkeit einer vorhergehenden vergeschlechtlichten Interpretation.

Reflektierende Interpretation

Die an der formulierenden Interpretation anschließende reflektierende Interpretation einer Passage rekonstruiert auf der Ebene des konjunktiven Wissens und Handelns, wie die Erforschten miteinander sprechen und (in Intraaktion mit den Dingen) intraagieren, um den diesem zugrundeliegende konjunktiven Orientierungsrahmen der Erforschten offenzulegen.⁴⁵ Aufschlüsse über diese *performative* Struktur der Handlungen, Äußerungen oder inkorporierten Praktiken werden nach Bohnsack über zwei Teilespekte vermittelt: die Rekonstruktion der propositionalen und der performativen Performanz. Im Sin-

45 In der „Videobasierten Dokumentarischen Interaktionsanalyse“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2017) wird außerdem danach gefragt, „wie Kinder und Erwachsene pädagogische Ordnungen praktisch hervorbringen, welche Sinn- und Bedeutungskontexte dabei hergestellt werden“ (ebd., S. 59).

ne Bohnsacks ist diese Struktur „entweder zugänglich über die Darstellung der Performanz (u.a. auf dem Wege individueller oder kollektiver Erzählungen oder Beschreibungen)“, i.e. der propositionalen Performanz oder „in der Rekonstruktion der Performanz selbst, also in der direkten Beobachtung von Handlungen, Interaktionen, Gesprächen in ihrem performativen Vollzug (auf der Grundlage von Audiografien, Foto- und Videografien)“ (Bohnsack 2017, S. 93), i.e. der performativen Performanz.⁴⁶ Diese beiden Ebenen können sich wechselseitig validieren und verdichten die Interpretation (vgl. ebd., S. 95).

Die propositionalen Performanz rekonstruiert die *inhaltliche* Ebene der Darstellungen, also wie ein Thema behandelt wird und welcher konjunktive Erfahrungsraum sich darin repräsentiert. Es sind jene Propositionen, „in denen Performanzen und Praktiken Gegenstand der Darstellung sind“ (Bohnsack 2017, S. 92) und die im Rahmen der Textsortentrennung in Erzählungen, Beschreibungen und metaphorischen Darstellungen der Handlungspraktiken zum Ausdruck kommen.

Die performativen Performanz orientiert sich an der Analyse der *formalen* Organisation des Diskurses⁴⁷ resp. der Interaktion⁴⁸. Sie ist darauf ausgerichtet das Interaktionssystem, sprich eine Gruppe, in der je interaktiven Bezugnahme ihrer Beteiligten im Hinblick darauf zu untersuchen, ob sie sich „in aufeinander aufbauenden selektiven Bezugnahmen und Verdichtungen auf einen gemeinsamen Orientierungsrahmen (resp. eine habituelle Übereinstimmung) beziehungsweise auf Differenzen oder Oppositionen zwischen Orientierungsrahmen“ (ebd., S. 111) einpendelt. Hier steht das unmittelbare Verstehen im Vordergrund, „welches aus der Einbindung in eine gemeinsame oder strukturidentische Praxis und dem gemeinsamen oder strukturidentischen Erlebens [sic!] dieser Praxis resultiert“ (ebd., S. 139).

Dazu werden zunächst Interaktionseinheiten betrachtet, die einen Dreischritt unterschiedlicher Interaktionsbewegungen aus Proposition, Elaboration und Konklusion umfassen.⁴⁹ Eine Interaktionseinheit wird eröffnet mit einer *Proposition*, die als sprachliche Äußerung und/oder als nonverbale resp. inkorporierte Aktion⁵⁰ (Gesten/Gebärden, Blickausrichtungen, körperliche

- 46 Im Hinblick auf Gruppendiskussionen und Gespräche steht auf der Ebene der propositionalen Performanz im Vordergrund, was Gegenstand des Gesprächs ist und auf der Ebene der performativen Performanz der aktuelle performatorische Vollzug des Gesprächs (vgl. Bohnsack 2017, S. 95).
- 47 Diskurs meint hier die Diskursorganisation resp. den Gesprächsverlauf, sodass dem hiesigen Diskursbegriff ein anderes Verständnis zugrundeliegt als in den in meinem theoretischen Teil aufgeführten diskurstheoretischen Arbeiten Butlers.
- 48 An dieser Stelle wird bewusst der Begriff der Interaktion anstatt der Intraaktion verwendet, um zu verdeutlichen, dass sich die Dokumentarische Methode hier nur auf menschliche Entitäten bezieht und weniger in den Blick nimmt, wie sich diese gemeinsam hervorbringen.
- 49 Für eine ausführliche Beschreibung des Dreischritts siehe Aglaja Przyborski (2004, S. 61ff.).
- 50 In den Videografien werden Propositionen *verbal*, *nonverbal* und *material* hervorgebracht (Asbrand/Martens 2018; Nicolai 2021).

und dingliche Positionierungen und Bewegungen) einen Orientierungsgehalt zum Ausdruck bringt. Der propositionale Gehalt wird *elaboriert*, indem dieser auf sprachlicher und/oder auf der Ebene nonverbaler Aktionen ausgearbeitet und bestätigt wird. Eine Elaboration kann validierenden, antithetischen oder oppositionellen Charakter haben. In Gruppendiskussionen resp. Gesprächen kann sie insbesondere in Form von erzählerischen, beschreibenden oder metaphorischen (bildhaften) Darstellungen hervorgebracht werden, aber auch mittels Argumentationen und Bewertungen. Da in diesen beiden Textsorten lediglich das kommunikative Wissen und Handeln der Erforschten erkennbar wird, also Common-Sense-Theorien, sind für die Dokumentarische Methode die erfahrungsbasierten oder narrativen Äußerungen für die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen von größerer Bedeutung (vgl. Asbrand/Martens 2018, S. 58). Die Interaktionseinheit wird mit einer *Konklusion* beendet, meist durch eine ergebnissichere Zusammenfassung. Wenn die Interaktionseinheit vollständig interpretiert und demzufolge die Organisation des Diskurses oder der Interaktion rekonstruiert ist, wird ersichtlich, ob die Erforschten einen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilen oder ob sie sich uneinig sind.

Modi der (pädagogischen) Diskurs- und Interaktionsorganisation

Im Rahmen der Dokumentarischen Methode wird zwischen inkludierenden und exkludierenden Modi der Diskurs- und Interaktionsorganisation unterschieden (vgl. Przyborski 2004; Bohnsack/Przyborski 2006; für einen Überblick vgl. Bohnsack 2017). Den inkludierenden Modi ist gemeinsam, dass die Teilnehmenden ein geteilter oder strukturidentischer konjunktiver Erfahrungsraum und ein gemeinsamer Orientierungsrahmen verbindet. Die Interaktionseinheiten werden durch echte Konklusionen oder Synthesen beendet. Zu den inkludierenden Modi des Gesprächs zählen bislang der parallele, der univokale und der antithetische Modus. Im parallelen Modus bestätigen die Teilnehmenden in aneinandergereihten, wechselseitigen Ausführungen ihre gemeinsam geteilte Orientierung (vgl. Przyborski 2004, S. 96). Wenn Diskurs- und Interaktionsbewegungen gemeinsam vollzogen werden, im Sinne einer wechselseitigen Vervollständigung von Redebeiträgen oder sich einander ins Wort fallen, um im gleichzeitigen Sprechen mit einer Stimme eine identische Sichtweise zu äußern, handelt es sich um einen univokalen Modus (vgl. ebd., S. 196). Kennzeichnend für den antithetischen Modus ist, dass sich die Teilnehmenden zwar auf der kommunikativen Ebene widersprechen, aber ihnen auf der konjunktiven Ebene ein Orientierungsrahmen gemein ist. Dieser wird in einer auf den argumentativen Austausch folgenden Synthese sichtbar (vgl. ebd., S. 168).

Bei den exkludierenden Modi wird aufgrund unterschiedlicher Erfahrungsgrundlagen kein gemeinsamer Orientierungsrahmen geteilt, sondern es zeigt sich eine Rahmeninkongruenz oder -komplementarität, in der unverein-

bare Orientierungen ausgearbeitet werden (vgl. Przyborski 2004, S. 216). Darunter lassen sich der oppositionelle und divergente Diskurs- und Interaktionsmodus fassen. Im oppositionellen Modus verfügen die Teilnehmenden über keine kollektiv geteilten Erfahrungen, sondern es lassen sich offen widersprechende Orientierungen erkennen, die nicht in einen übergreifenden Rahmen geführt werden können – es kommt zu keiner echten Konklusion. Die Interaktionen werden entweder explizit oder mittels ritueller Konklusion beendet, indem Themen nicht gemeinschaftlich und einvernehmlich abgeschlossen resp. gewechselt, sondern erzwungen werden, ohne dass sie thematisch beendet wären (vgl. ebd., S. 217). Anders als das offene Austragen von Orientierungsdifferenzen im oppositionellen Modus, bleiben diese im divergenten Modus verdeckt. Die Teilnehmenden vermeiden den Eindruck einer nicht geteilten Orientierung, sodass oberflächlich eine Einigkeit hergestellt wird. So werden Äußerungen bestätigt, ratifiziert oder antithetisch differenziert, aber im Anschluss einander widersprechende Orientierungsrahmen aufgeworfen – auch hier kommt es zu keiner echten, sondern einer rituellen Konklusion (vgl. ebd., S. 252).

Die inkludierenden als auch die exkludierenden Diskursmodi sind eine wichtige Grundlage der dokumentarischen Interaktionsanalyse und sind für (pädagogische) Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen im Rahmen der Methodenentwicklung anhand von Videografien im frühpädagogischen (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, 2017; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018) und schulischen Bereich (Martens/Asbrand 2017; Asbrand/Martens 2018) ausdifferenziert worden. Das methodische Reflexionspotential der Dokumentarischen Methode eröffnet aufgrund ihrer kontinuierlichen Rekonstruktion der eigenen Forschungspraxis deren Fortentwicklung (vgl. Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 29). Demzufolge konnten Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai mit ihrer Rekonstruktion typischer Muster der Interaktionsorganisation zwischen Kindern und Erwachsenen im Krippenalltag Interaktionsmodi im frühpädagogischen Bereich ausdifferenzieren und jeweils charakterisieren. Von ihnen konnte „ein primär an den Relevanzen des Erwachsenen orientierter responsiver Interaktionsmodus und zum anderen ein primär an den Relevanzen des Kindes orientierter responsiver Interaktionsmodus ausdifferenziert werden“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 67), die sich im videografierten Material dieser Studie dokumentieren, allerdings mit einer schärferen Konturierung der materiell-diskursiven Dimension rekonstruiert werden. Nentwig-Gesemann und Nicolai beschreiben diese inkludierenden Interaktionsmodi wie folgt:

„Beim *kindorientiert-responsiven Modus* integriert sich der Erwachsene immer wieder auch in den kindlichen Rahmen: Responsivität beruht auf einer Anerkennung der Autonomie und prinzipiellen Gleichwertigkeit des kindlichen Rahmens und der Bereitschaft, den propositionalen Äußerungen des Kindes zu folgen. Der *erwachsenenorientiert-responsive Modus* ist dadurch gekennzeichnet, dass das

Kind sich mimetisch am Vor-Bild, an den Zeigegesten und zum Ausdruck gebrachten Erwartungen des Erwachsenen, orientiert und dessen Rahmungen validierend zu erfüllen und bestätigen versucht“ (ebd.).

Wenn es Kindern und Erwachsenen gelingt, sich in einer Interaktion „wechselseitig responsiv aufeinander [einzustimmen und zu verstehen, A.Z.], ver-schränken sich also in der Interaktion beide hier beschriebenen Modi kontinuierlich in einer Art gleichberechtigtem Wechselspiel, dann ist von einer *reziproken Interaktionsorganisation* zu sprechen“ (ebd.). Gleichwohl aufgrund gemeinsamen (Auf-)Wachsens die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern auf geteilten Erfahrungen und selbstverständlichem Verstehen beruhen, wird nach jeder Passage in der Ergebniszusammenfassung nachgezeichnet, ob sich in einem inkludierenden oder exkludierenden Interaktionsmodi bewegt wird, „in denen sich beide aufeinander einstimmen, aneinander anknüpfen, sich verstehen und verständigen“ oder sie aneinander vorbei agieren bis hin zu, dass die Kinder durch die Erwachsenen „am Ausdruck ihrer Erfahrungen und der Enaktierung ihrer Orientierungen gehindert werden“ (ebd.) oder ob es zu einem aneinander anknüpfen, sich verständigen im Sinne einer reziproken Interaktion kommt, also wie die Interaktionsqualität⁵¹ charakterisiert ist.

Komparative Analyse

Als ein Grundprinzip der Dokumentarischen Methode operiert die *komparative Analyse* mit Vergleichshorizonten, um zu einer zunehmenden Validierung der Interpretation resp. der Generierung des rekonstruierten Orientierungsrahmens zu gelangen. Bereits auf der Ebene der reflektierenden Interpretation beginnend, vollzieht sie sich über den gesamten Forschungsprozess und strukturiert den gesamten Fortgang der Analyse (vgl. Nohl 2013, S. 272). Entstehen die Interpretationen des empirischen Materials anfangs aus „intuitiven impliziten Vergleichshorizonten[n] der Forschenden, die einer Explikation, Reflexion und Objektivation durch diese selbst zunächst nicht zugänglich und somit methodisch nicht kontrollierbar sind“ (Bohnsack 2017, S. 336), werden diese sukzessive durch empirisch generierte Vergleichshorizonte, i.e. durch andere empirische Fälle ersetzt. Dieser Übergang von zunächst impliziten und gedankenexperimentell entwickelten Vergleichshorizonten aus den Alltagserfahrungen und dem theoretischen Vorwissen der Forschenden hin zu empirisch fundierten und somit intersubjektiv nachvollziehbaren und überprüfbaren Vergleichshorizonten mittels Fallvergleichs, gewährleistet die Standortgebundenheit der Forschenden methodisch zu kontrollieren. Wenn gleich sie nicht zu überwinden ist, so kann es den Forschenden jedoch gelin-

51 Bewegen sich die Akteur*innen in einem kindorientiert-responsiven resp. erwachsenenorientiert-responsiven Modus oder dokumentiert sich eine reziproke Interaktionsorganisation (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 67).

gen, „sich selbst in diesem Feld der Standorte zu verorten und somit die eigene Standortgebundenheit [...] einer tiefer gehenden (Selbst-) Reflexion zuzuführen“ (ebd.). Es kristallisiert sich heraus, dass das Potential der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse in der Doppelstruktur eines sowohl *erkenntnisgenerierenden*, als auch *erkenntniskontrollierenden* Ansatzes liegt, dessen Zweck die Rekonstruktion und Konturierung unterschiedlicher Orientierungsrahmen⁵² ist.

Sinngenetische Interpretation und Typenbildung

Sobald der rekonstruierte Orientierungsrahmen sich von der fallinternen komparativen Analyse zu lösen beginnt und auch als fallübergreifender Orientierungsrahmen identifiziert werden kann, wird vom Orientierungsrahmen als Typus gesprochen und die *sinngenetische Typenbildung* ist eingeleitet (vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 25). Diese zielt auf die Konturierung des Orientierungsrahmens in Form von Abstraktion und Spezifizierung, dem sich die fallvergleichende Forschungsstrategie der Dokumentarischen Methode über die Suche nach Kontrasten und Gemeinsamkeiten nähert (vgl. Bohnsack 2014a, S. 145). Eine Abstraktion findet statt, wenn sich der Orientierungsrahmen in der fallübergreifenden komparativen Analyse – im Vergleich thematisch ähnlicher Passagen und Sequenzen unterschiedlicher Gruppen/Fälle – als ein homologes Muster abzeichnet, i.e. verdichtet, was in der Terminologie der Dokumentarischen Methode der Basistypik entspricht. „Eine derartige fallübergreifende komparative Analyse, mit der die Abstraktionsfähigkeit von Orientierungsmustern ausgelotet wird, sollte [...] schon sehr früh im Forschungsprozess erfolgen, weil auf diese Weise das Verallgemeinerungspotenzial von der fallspezifischen Besonderheit abgehoben werden kann“ (Bohnack 2013a, S. 251, Herv. i.O.). Die Spezifizierung eines Orientierungsrahmens erfolgt in einer gegenläufigen, aber synchronen Bewegung und rekonstruiert nach dem „Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 253), in welcher Weise die Gemeinsamkeit in unterschiedlichen Gruppen wiederum unterschiedlich behandelt wird.⁵³

Nachfolgend wird die Dokumentarische Methode mit weiteren Wissenschaftspraktiken relationiert. Es werden drei zentrale, diese erweiternde Re-(kon)figurationen dargelegt. Dies war notwendig, um die Dokumentarische

- 52 Der Orientierungsrahmen wird als generatives (Sinn-)Muster oder auch als Habitus bezeichnet.
- 53 Auf der Grundlage des vorliegenden Datenmaterials ist die nächste Stufe der Typenbildung in Form der Soziogenese, die auf die Erklärung der Genese der rekonstruierten Orientierungsrahmen in gruppen-, milieu-, generations-, geschlechts-, oder bildungsmilieuspezifische konjunkturelle Erfahrungsräume zielt, nicht vorgenommen worden. Dies vor dem Hintergrund, dass diese zu der Aufschlüsselung der erkenntnisleitenden Forschungsfrage wenig Aufschluss gegeben hätte und zu einer reifizierenden Kategorisierung führt. Stattdessen sind die Erkenntnisgenerierung erweiternde Schritte vorgenommen worden.

Methode an die spezifischen Anforderungen der Analyse einer Ir_relevanz von Geschlecht zu adaptieren. Die Relationierung verschiedener Ansätze ermöglicht die Analyse der Komplexität und Vielschichtigkeit des Phänomens, entsprechend versprechen die daraus entstandenen Re(kon)figurationen besondere Erweiterungen auf der Ebene der Erkenntnisgenerierung.

II Die Dokumentarische Methode zur Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht kontinuierlich method(olog)isch re(kon)figurieren

Die Dokumentarische Methode wird dahingehend ergänzt, dass sie im Sinne eines zusammen-auseinander-Schneidens (‘*cutting together-apart*’) mit den ‚*un_doing gender*‘-Ansätzen und der Subjektivierungsanalyse verflochten wird, demnach die verschiedenen konzeptionellen Ansätze nicht als sich gegenseitig ausschließend verstanden, sondern als sich gemeinsam bereichernd gerahmt werden (Kapitel C.II.1). Dies ist für die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht von Bedeutung, da die Analyseeinstellung der Dokumentarischen Methode zwar die Rekonstruktion von ‚*doing gender*‘ ermöglicht, jedoch keine Rekonstruktion von ‚*undoing* oder *not doing gender*‘-Prozessen vorsieht. Zudem stellt die Irrelevanz von Geschlecht keinen primären Analysegegenstand dieser dar. Können mit Barads ‚Agentiellem Realismus‘ Subjekte und Objekte nicht als präexistente, getrennte Entitäten verstanden werden, sondern gehen erst aus ihren Intraaktionen hervor, wird an die Subjektivierungsanalyse anknüpfend, das Mitwirken und die situativ entstehende Bedeutung von Materialität und Gegenständen darlegt und die Anschlussfähigkeit an die Dokumentarische Methode aufgewiesen. Dies geht einher mit einer kritischen Erweiterung und einem reflektierenden Ausblick, zu Materialität und Sprachhandeln in der eigenen Forschungspraxis (Kapitel C.II.2). Ein daran anschließendes Kernstück ist die in dieser Studie entwickelte KameraIntraaktionsanalyse, die Bohnsacks (2011) Bild- resp. Fotogramminterpretation mit Rehs (2012, 2014) videoethnografischen Ausarbeitungen relationiert und einer Barad’schen Perspektive zuführt (Kapitel C.II.3). Das Material mit dieser Methode zu analysieren lässt sichtbar werden, inwiefern wir als Forschende und Erforschte, i.e. als intraaktiver Teil der Welt in ihrem unabgeschlossenen Werden, das Phänomen einer Ir_relevanz von Geschlecht mithervorbringen.

1 Die Dokumentarische Methode mit den „un_{_}doing gender“-Ansätzen und der Subjektivierungsforschung relationieren

Ist Geschlecht „not simply an aspect of what one is, but, more fundamentally, [...] something that one does, and does recurrently, in interaction with others“ (West/Zimmerman 1987, S. 140), teilen solch interaktionistische Perspektiven mit der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode ein rekonstruktives Verhältnis zum Forschungsgegenstand. Gleichsam eignet sich die Dokumentarische Methode, um sozial verfasste und interaktiv durch alltagspraktische Handlungen hergestellte Wirklichkeiten der Beforschten im Hinblick auf Geschlecht zu rekonstruieren. Unter „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88) dessen, was Geschlecht ist (kommunikatives Handeln und Erleben), kann rekonstruiert werden, wie Geschlecht als gesellschaftliche ‚Tatsache‘ hergestellt oder aktualisiert (konjunktives Handeln und Erleben) wird. Gleichwohl die Dokumentarische Methode primär danach ausgerichtet ist, wie Orientierungen, Haltungen, Weltanschauungen in Interaktionen resp. Intraaktionen hergestellt und aktualisiert werden, um in wechselseitiger Validierung von propositionaler und performativer Performanz den Modus Operandi von Alltagspraktiken in seiner *Dauerhaftigkeit* und damit *Generalisierungsfähigkeit* zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2017, S. 95f.), ergeben sich aus den Darlegungen Anknüpfungspunkte zu den im Theoriekapitel dargestellten „un_{_}doing gender“-Ansätzen, die fokussieren, wie diese *situativ hergestellt* werden.

Zur Erinnerung werden diese in aller Kürze erneut aufgegriffen: West/Zimmerman eröffnen mit der Konzeptionalisierung des „doing gender“-Ansatzes, Herstellungsprozesse von Geschlecht zu analysieren. Hirschauer eröffnet im Rahmen dieser Studie zu analysieren, wie vor dem Hintergrund offensichtlich cis-zweigeschlechtlich einlesbarer Personen Geschlecht in Interaktionen resp. Intraaktionen aufgegriffen und interaktiv aktualisiert („doing gender“) oder aber im Sinne geschlechtlicher Differenznegationen („undoing gender“) neutralisiert oder im Sinne von Geschlechterindifferenzen („not doing gender, but anything else“) gar *ruhengelassen* wird. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Studie rücken demnach bei Hirschauer neben der Relevanz gleichsam die Irrelevanz von Geschlecht ins Blickfeld, die mit der Dokumentarischen Methode jedoch vor dem Hintergrund der Fokussierung auf Aktualisierungs- und Herstellungsprozesse nicht einzuholen ist.

In dieser Studie wird jedoch von einer temporären Inexistenz von Geschlecht ausgegangen. Dass bedeutet, dass die Beforschten von mir zunächst nicht (cis-zwei)geschlechtlich eingelesen werden, vielmehr werden sich in Anrufungen vollziehende geschlechtliche und z.T. generationale Adressie-

rungen und Readressierungen zuallererst rekonstruiert. Deshalb wird die Dokumentarische Methode zunächst mit Butlers Konzept der Subjektivation in Verknüpfung mit adressierungs- und anerkennungstheoretischen Einsichten ab der Ebene der reflektierenden Interpretation relationiert, bevor mit Hirschauer die Ir-relevanzen von Geschlecht rekonstruiert werden. Darüber hinaus bietet Butler insofern ein Korrektiv zu Hirschauer als auch der Dokumentarischen Methode, da mit ens bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse einbezogen werden. Mit ens kann dann analysiert werden, wie normative Erwartungen (im Hinblick auf Geschlecht und Generation) von menschlichen Entitäten zitiert, bestätigt oder verworfen werden vor dem Hintergrund performativer Subjektivation: „„Subjektivation“ bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektierung“⁵⁴ (Butler 2001b, S. 8, Herv. i.O.).⁵⁵

Empirische Subjektivierungsforschung

Gleichwohl Butler sprachphilosophisch ausgerichtet ist und ens aufgrund dessen eine fehlende Aufmerksamkeit für konkrete Handlungen und Interaktionen im Alltag (vgl. Kubandt 2016a, S. 38) sowie für den systematischen Vollzug des *Wie* empirischer Subjektkonstitutionen unterstellt wird (vgl. Villa 2006, S. 232), kann mit Bettina Fritzsche (2012) entgegen gehalten werden, „dass es vorrangig Aufgabe der empirischen Forschung – insbesondere auch im Bereich der Erziehungswissenschaften – sei, Aussagen über empirische Subjektkonstitutionsprozesse zu treffen“ (ebd., S. 182). Im deutschsprachigen Raum ist das (trans-)formative Potential von Subjektivations-theorien (Fritzsche 2012; Tervooren 2006) für die theoretische Grundlagen-reflexion in den Blick genommen, lern- und bildungstheoretisch fruchtbar und für die empirische Erforschung im Sinne von Subjektivierungsanalysen auf einer Interaktionsebene (u.a. Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012; Rabenstein 2018) nutzbar gemacht worden. Die Subjektivierungsanalysen, an

54 Hierin unterscheidet sich das Subjektivations- vom Sozialisationskonzept, demzufolge das Subjekt durch „Adressierungen nicht beeinflusst oder geprägt, sondern allererst hervorgebracht“ (Fritzsche 2012, S. 198) wird und „dynamische und wechselseitige Prozesse zwischen aktiven Individuen und sozialen Einflüssen“ (ebd., S. 181) aufgezeigt werden können.

55 Im Vergleich zu West/Zimmerman unterwirft sich das Subjekt in Butlers *„doing gender“* der limitierenden Kraft des Normativen, um handlungsfähig zu werden. Anders als Hirschauers Konzeptionalisierung wird in Butlers *„undoing gender“* die Norm unterwandert und in der Wiederholung performativer Akte verändert. Jedoch wird bei Butler Geschlecht immer wieder relevant gesetzt, kontrastiv zu Hirschauers Differenznegation resp. Indifferenz, die vor dem Hintergrund einer Offensichtlichkeit eines cis-zweigeschlechtlich einlesbaren Geschlechts, dieses irrelevant werden lässt. Wenngleich meines Erachtens die Irrelevanz von Geschlecht mit Butler insofern eingeholt werden könnte, dass Geschlecht bei Butler nicht vor der Anrufung existiert resp. der Subjektstatus der Vergeschlechtlichung nicht vorausgeht und es erst in der Adressierung zu materialisierenden Effekten kommt.

denen sich diese Studie im Sinne von „sensitizing concepts“ (Blumer 1954) orientiert, werden nachfolgend kurz skizziert und anhand ihrer Heuristiken dargestellt.

Reh und Ricken (2012) erarbeiten aus praxistheoretischer Perspektive eine adressierungsanalytische Heuristik zur Erfassung der Konstitution des Subjektes als einen sozialen Prozess, die inspiriert von der Anrufungsidee Althuslers an Foucaults und Butlers Vorstellungen von Subjektivation anschließt. In den Analysen zur Ambivalenz von Subjektwerdung und Unterwerfung fokussieren sie in ihren Rekonstruktionen die diesen zugrundeliegenden Formations- und Transformationsprozesse „als Prozesse der Produktion des Subjekts“ (ebd., S. 38). Rabenstein (2018) leistet einen Beitrag zur Schärfung dieser Heuristik, indem Materialität als materiell-diskursive Formation von Praktiken in der Konstruktion von Diskurs und Wirklichkeit mit einbezogen wird. Die drei Dimensionen der Heuristik – bestehend aus Rahmungen, Positionierungen und normativen Orientierungen – werden von Rabenstein aufgegriffen und neben den verbal- und körpersprachlichen Bezugnahmen von Personen die Rolle von Materialität berücksichtigt.

Die nachfolgend dargestellte adressierungsanalytische Heuristik von Reh und Ricken (2012) zur Erfassung pädagogischer Praktiken zur Ambivalenz von Subjektwerdung und Unterwerfung, lässt zugrundeliegende „Formations- und Transformationsprozesse als Prozesse der Produktion des Subjekts“ (ebd., S. 38) erkennbar werden. Es ist insbesondere die Verwobenheit von Adressierung und Re-Adressierung, die Erkenntnisse über den sich darin vollziehenden Subjektivierungsprozess und die in diesen vorgenommenen Positionierungen, vor dem Hintergrund eines mehrfachen Zueinander-Ins-Verhältnis-Setzens, ermöglichen. In einer ersten Dimension auf der Ebene von Rahmungen und Situationsdeutungen fragen sie, „[w]ie und als welche Situation wird die vorliegende gedeutet oder definiert?“ und „[w]elche normativen Horizonte werden darin beansprucht und damit auch als gültig behauptet?“, ferner [w]elche Normen von Anerkennbarkeit werden in besonderer Weise unterstellt und sichtbar vertreten?“ (ebd., S. 44). In der zweiten Dimension verfolgen sie die Positionierungen von Subjekten, konkret: wie im Rahmen je spezifischer Praktiken jemand explizit oder implizit adressiert und wie diese*r dadurch von der*m Adressierenden antizipiert worden ist? Ferner rekonstruieren sie, als wer sich die adressierte Person selbst positioniert – auch vor dem Hintergrund, ob die adressierte Person sich selbst darin als von der adressierenden Person wahrgenommen antizipiert. Und zuletzt, in welches Verhältnis ist die adressierte Person „damit zu sich, zu anderen und zur Welt gesetzt?“ (ebd., S. 45). Die dritte Dimension fragt weiter nach den „performativen Effekten in der Abfolge der Adressierungen“ (ebd.), sodass zentral wird zu wem die adressierte Person in der Adressierung durch die*den Adressierende*n wird und der adressierenden Reaktion darauf. Reh und Ricken fragen außerdem danach, vor dem Hintergrund welches normativen

Horizonts resp. welcher normativen Orientierung ist die adressierte Person innerhalb dieser zwei Akte zu wem positioniert worden und inwiefern re-positioniert resp. subjektiviert die re-adressierende Reaktion der adressierten Person die adressierende Person. Kann sich in dieser anfänglichen Adressierung die zu Beginn adressierte Person noch ins Verhältnis setzen und den Prozess mitbestimmen (vgl. ebd.)?

Rabenstein (2018) überarbeitet die Heuristik von Reh und Ricken, indem Materialität als materiell-diskursive Formation von Subjektivierungspraktiken miteinbezogen wird. Die drei sich auf verbal- und körpersprachliche Interaktionen von Personen beziehenden Dimensionen der Heuristik werden durch die Rolle von Materialität ergänzt. Für die vorliegende Studie ist dies vor dem Hintergrund von Belang, da der Raum Spielplatz mit seiner materialen Beschaffenheit geradezu dazu auffordert, die materiale Dimension zu berücksichtigen. Homolog zu Reh und Ricken, aber die materiell-diskursive Dimension von Praktiken berücksichtigend, fragt Rabenstein wie die Dinge „zu welcher Deutung oder Definition der Situation“ (ebd., S. 25) beitragen und ferner, welche Bedeutung „die Dinge durch ihre materielle Umgebung, ihre raumzeitliche Anordnung und ihren Verwendungszusammenhang“ (ebd.) erhalten? Rabenstein modifiziert die erste Dimension weiter, insofern danach gefragt wird „,[w]elche Situationsdefinitionen werden in Bezugnahmen auf Dinge in Re-Adressierungen bestätigt, fixiert, modifiziert oder unterlaufen? Welche normativen Horizonte werden in Verwendung von oder Bezugnahmen auf die Dinge beansprucht und für gültig erklärt?“ (ebd.).

Die zweite Dimension rekonstruiert die Positionierungen von Subjekten als „ein Sich-Ins-Verhältnis-Setzen zu sich, zu anderen und zur Welt im Sinne einer Figuration“ (Reh/Ricken 2012, S. 44). Rabenstein erweitert diese Dimension um drei an den Ding-Praktiken orientierte Fragegerüste für das empirische Material. Zunächst fragt Rabenstein „Für wen gelten welche Regeln und normativen Vorstellungen im Umgang mit den Dingen bzw. welche Subjektpositionierungen werden in welchen Ding-Praktiken bzw. in welchem Umgang mit den Dingen deutlich?“ (Rabenstein 2018, S. 25). Rabenstein zieht hinzu „In welches (Nähe/Distanz-)Verhältnis zu Dingen wird jemand durch die eigene räumlich-diskursive Verortung sowie Adressierung anderer gesetzt? In welches Verhältnis setzt sich jemand in Reaktion darauf zu sich, den anderen und den Dingen?“ (ebd.) und zuletzt „Zu wem wird jemand in dieser rekursiven Ins-Verhältnis-Setzung zu sich und den Dingen gemacht bzw. macht sich selbst? Zu wem wird der/die Andere in der Situation im Zusammenspiel von Adressierungen und Gebrauchsweisen von und Bezugnahmen auf Dinge?“ (ebd.).

Die für diese Studie darüber hinaus relevant werdende dritte Dimension fragt nach den „performativen Effekten in der Abfolge der Adressierungen“ (Reh/Ricken 2012, S. 45). Um diesen Prozessen auf die Spur zu kommen, verfolgt Rabenstein im Hinblick auf die Gegenstände nachfolgende Frage-

komplexe: „Für wen werden durch die dingliche Umwelt bzw. in den Gebrauchspraktiken der Dinge auf welche Weise nahegelegt, welche Normen, normativen Orientierungen, Handlungsregeln etc. zu befolgen oder zu erlernen?“ (Rabenstein 2018, S. 25). Außerdem: „Wie tragen Ding-Praktiken zur Entstehung und Aufrechterhaltung bzw. Instabilisierung und Modifizierung welcher normativen Ordnung bei?“ (ebd.). Die Fragen eröffnen eine Perspektivänderung im Analyseprozess des konkreten Vollzugs von Praktiken der Subjektivierung, indem den Dingen in der Int(ra/er)aktion eine größere Aufmerksamkeit zukommt.

Dokumentarische Subjektivierungsforschung

Während Sabine Rehs und Norbert Rickens (2012) „Heuristik zur Analyse von Adressierungspraktiken“ laut Nadine Rose (2019) „etwas weniger stark direkt an kanonisierte Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung angelehnt“ (S. 68) sei, haben Steffen Amling und Alexander Geimer (2016) mit ihren soziologischen Studien zu variierenden Positionierungspraktiken von Politiker*innen hinsichtlich der anrufenden Erwartung, authentisch zu sein, aufbauend auf die Dokumentarische Methode eine „Dokumentarische Subjektivierungsanalyse“ auf Basis von narrativen Interviews und Gruppendifussionen vorgelegt. Diese sieht vor auf der Ebene der komparativen Analyse – und hier verbleiben sie auf der Analyse des kommunikativ-generalisierten Wissens – „die normativen Erwartungen zu rekonstruieren, die sich für ausgewählte, gesellschaftliche Handlungsbereiche [...] als besonders wirksam erweisen“ (Amling/Geimer 2016, o.S.) resp. die an die Akteur*innen in dem jeweiligen Handlungsbereich herangetragen werden oder diese an sich selbst richten. In ihrer Analyse zentrieren sie die Rekonstruktion von Aneignung und Aushandlung normativer Erwartungen in Textsorten wie Argumentationen, Selbstpositionierungen und Selbstentwürfen (kommunikativ-generalisiertes, explizites Wissen). Diese sind mit Sequenzen aus Textsorten wie Erzählungen oder Beschreibungen der eigenen Handlungspraxis (konjunktives, implizites Wissen) relationiert worden.⁵⁶

Ebenso in der Dokumentarischen Methode verortet, fragt Julianne Engel (2020) angelehnt an Sabine Rehs und Norbert Rickens (2012) Heuristik zur Analyse von Adressierungspraktiken, danach, „wer wann, wie und wo darüber (mit-)entscheidet, was anerkannt und dabei verkannt wird, aber auch was es eigentlich noch zu erkennen gäbe“ (S. 68). Engel gemeinsam mit Díz Muñoz (2022) greifen die Dokumentarische Subjektivierungsanalyse dahin-

56 In dem Artikel „Subjektivationsprozesse und Destabilisierung von Geschlecht in Interaktionssituationen unter Hinzunahme von Spielgegenständen auf dem Spielplatz“ (Zils 2018a) hatte ich bereits die Dokumentarische Methode mit Reh und Rickens Heuristik zu Subjektivationsprozessen erweitert und mit Rabensteins materiell-diskursiver Dimension verwoben, um Herstellungs-, Destabilisierungs- und Neutralisierungsprozesse von Geschlecht in Interaktionssituationen zu analysieren.

gehend auf, unter Hinzunahme von Videografien die „Genese, Transformation und Tradierung von Praktiken der Subjektivierung – auch im Hinblick auf deren Potenzial zur Überschreitung – in den Blick zu nehmen“ (Engel/ Diz Muñoz 2022, S. 147). Anhand adressierungsanalytischer Rekonstruktionen von subjektivierenden Praktiken des Bezeichnens, erweitern sie die Dokumentarische Subjektivierungsanalyse um postkoloniale Ansätze, um die Dimension ungleicher Anerkennungsverhältnisse resp. ungleicher Subjektpositionierungen im Schulkontext zu rekonstruieren. Engel gemeinsam mit Karpowitz (2022) nehmen zudem raum- resp. materialitätstheoretische sowie (post-)digitale Perspektivierungen auf Bildungsprozesse in den Blick. Nachfolgend führe ich näher in meine Vorgehensweise ein.

Subjektivierungsforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht

Die dokumentarisch generierten Ergebnisse können mit Butler und der Subjektivierungsanalyse um eine machtsensible Perspektive erweitert werden, die eng an den Normalisierungsgedanken geknüpft ist. Nachfolgend werden die Verbindungslien der Dokumentarischen Methode und der subjektivierungstheoretischen Implikationen dargelegt, um den spezifischen Blickwinkel zu konturieren, der dieser Studie zugrundeliegt. Mit Butler und der Subjektivierungsforschung kann eingeholt werden, wie wir in unserer elementaren Angewiesenheit auf die Anrufung anderer, die unsere Handlungsfähigkeit erst ermöglicht, in ein Verhältnis zu geschlechtlichen und generationalen Normen gesetzt werden. Den Normalisierungsgedanken Butlers aufgreifend, konstatiert ens

„[e]ine Norm wirkt innerhalb sozialer Praktiken als impliziter Standard der *Normalisierung*. [...] Normen können explizit sein oder auch nicht. Wenn sie aber als normalisierendes Prinzip in der sozialen Praxis fungieren, bleiben sie in der Regel implizit und sind schwer zu entziffern. Sie sind dann am deutlichsten und dramatischsten in den Effekten ersichtlich, die sie hervorbringen“ (Butler 2009, S. 73).

Diese Effekte könnten sich, mit der Dokumentarischen Methode gesprochen, in den „dramaturgischen Höhepunkten“ (Bohsack 2014a, S. 125) dokumentieren. Es ist gerade ein dokumentarischer Zugang, der die Erforschung dieser expliziten, als auch impliziten Ebenen ermöglicht. Hinsichtlich Butlers Normalisierungsgedanken sind diese Überlegungen an die Dokumentarische Methode insofern anschlussfähig, da Bohnsack (2014b, 2017) in der Überarbeitung des Orientierungrahmens neuerdings institutionalisierte *normative* Erwartungen resp. Identitätsnormen aufgreift und

„als einen Aspekt des kommunikativ-generalisierten Wissens dem konjunktiven Wissen nicht nur gegenübergestellt, sondern sie in das Modell insofern integriert, als der Fokus auf jenes Spannungsverhältnis gerichtet wird, in dem die beiden Wissensformen (zueinander) stehen, und das es aufzudecken gelte“ (Geimer/ Amling 2019, S. 29).

Bohnsack zufolge positionieren sich die Akteur*innen selbst zu den an sie gerichteten normativen Erwartungen, den Subjektpositionen, indem sie sich mit diesen auseinandersetzen, diese übernehmen oder sich von diesen distanzieren (vgl. Bohnsack 2014b, S. 43), was wiederum Parallelen zu Butlers Ausführungen aufweist, wie normative Erwartungen von menschlichen Entitäten zitiert, bestätigt oder verworfen werden und lässt sich in das sequenzielle Geschehen von Adressierung und Re-Adressierung der Subjektivierungsforschung einbinden. Zugleich präzisiert Bohnsack, dass „[d]ie Auseinandersetzung mit der Norm, die Art und Weise, wie die normativen Anforderungen bewältigt werden, [...] im Medium der performativen Struktur des Habitus“ erfolgt. Dokumentiert sich der Habitus „im Wie dieser Auseinandersetzung mit der Norm“ (ebd., Herv. i.O.), kann er durch diese auch *transformiert* werden.

Die Dokumentarische Methode mit Butlers subjektivierungstheoretischen Implikationen und der Subjektivierungsanalyse lässt sich noch weiter verbinden, wenn Bohnsack (2017) auf Bezüge zur Sprechakttheorie verweist, demnach die Unterscheidung der propositionalen und der performativen Ebene dort ihre Ursprünge hat (vgl. ebd., S. 93). Wenngleich Bohnsack konstatiert, dass die Sprechakttheorie nach Austin insofern verkürzt sei, weil diese für die Rekonstruktion des Sinngehalts auf der propositionalen als auch der performativen Ebene nur den singulären Sprechakt analysieren würde. Demgegenüber würde sich der Dokumentarischen Methode „der Sinn einer Äußerung in valider Weise erst aus dem (zu beobachtenden) Kontext anderer darauf bezogener Äußerungen“ (ebd., S. 94) erschließen. Die Subjektivierungsanalyse nach Reh und Ricken (2012), die an die subjektivierungstheoretischen Implikationen Butlers anschließt, versteht mit ihrer Konzeptionalisierung von Adressierungen gleichfalls, dass erst das sequentielle Geschehen, also „die Verkettung von Adressierung und Re-Adressierung Aufschlüsse über das darin sich vollziehende Subjektivationsgeschehen“ (ebd., S. 44) geben, worauf die Heuristik aufbaut.

Um die sich im Rahmen der Subjektivation vollziehenden Adressierungs- und Anerkennungspraktiken beobachtbar zu machen, orientiert sich die Studie an den Heurisitiken übergeordneten Beobachtungsperspektive, die in ähnlicher Weise bereits formuliert worden ist (Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012; Rose/Ricken 2017) und von mir an eine agentiell-realistische Perspektive adaptiert wird. Leitend ist, wie im Rahmen je spezifischer Interaktionen (1.) ein*e menschliche*r Akteur*in oder ein*e nicht-menschliche*r Akteur*in von einem*r (*nicht-*)menschlichen Akteur*in *als wer oder was* explizit oder implizit (und vor welchem normativen Horizont) adressiert wird, (2.) *zu wem oder was* diese*r in der grenzziehenden, Schnitte produzierenden Adressierung materiell-diskursiv gemacht wird und sich selbst macht und (3.) inwieweit auf diese Adressierung re-adressierend geantwortet wird, sodass sich ein wechselseitiges (anerkennendes oder verkennen-

des) Hervorbringen (in Gleichzeitigkeit) vollzieht. In der Auswertung des Materials haben die oben dargelegten Heuristiken von Reh/Ricken (2012) und Rabenstein (2018) eine orientierende Funktion. Aufgrund des umfangreichen Fragekomplexes wäre es zu aufwendig, bei jeder Adressierung jede einzelne Frage durchzugehen (vgl. Kuhlmann 2023, S. 96) resp. anzuwenden, weil nicht alle Fragen auf jede Adressierung anwendbar sind.

Aufeinander bezogene Adressierungsakte können homolog zur Dokumentarischen Methode zunächst als *Interaktionseinheiten* resp. *Intraaktionseinheiten* betrachtet werden. Innerhalb dieser wird ein Dreischritt unterschiedlicher Intraaktionsbewegungen eröffnet. Die *Int(ra/er)aktionseinheit* wird mit einer *Proposition*, i.e. Adressierung als sprachlicher Äußerung und/oder als nonverbaler resp. korporierter Aktion eröffnet, die einen Orientierungsgehalt zum Ausdruck bringt. Der propositionale Gehalt wird im Sinne einer Re-Adressierung *elaboriert*, indem dieser auf sprachlicher und/oder auf der Ebene nonverbaler Aktionen ausgearbeitet und bestätigt wird. Kann eine Elaboration validierenden, antithetischen oder oppositionellen Charakter haben, es also zu Irritationen oder Brüchen kommen, lassen sich zugleich in diesen elaborierenden Re-Adressierungen und den *Konklusionen*, die eine *Int(ra/er)aktionseinheit* beenden, die Diskurs- und *Int(ra/er)aktionsorganisation* ausarbeiten.

Vor dem Hintergrund der Grundannahme dieser Studie, dass Kinder im Säuglingsalter noch kein (binäres) Konzept von Geschlecht internalisiert haben und der erkenntnisleitenden Fragestellung, *ob Geschlecht ir_relevant wird und wenn ja, wie es ir_relevant wird*, ist es zentral, die Dokumentarische Methode mit der Subjektivierungsforschung zu erweitern, um zu rekonstruieren, wie das Subjekt in der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung überhaupt erst (geschlechtlich) hervorgebracht wird. Zunächst einmal bedeutet das, dass die videografierten, als auch von den Erwachsenen in den Gruppendiskussionen aufgerufenen Kinder (als auch die Erwachsenen selbst) in meiner Studie nicht als cis-zweigeschlechtlich von mir eingelesen resp. aufgerufen werden. In einem ersten Schritt werden die sich dokumentierenden geschlechtlichen und z.T. generationalen Ordnungen der Gruppendiskussionsteilnehmenden im Sprechen über sich selbst und im Aufrufen resp. Adressieren anderer rekonstruiert. Auf der Ebene der reflektierenden Interpretation und der Komparation fließen die subjektivierungsanalytischen Implikationen mit ein und werden in den videografischen Fallbeschreibungen dieser Studie insbesondere in den Zwischenergebniskapiteln hervorgehoben. Diese Relationierungen werden in den Ergebniskapiteln ergänzt mit Hirschauers theoretischen Implikationen, um die Ir_relevanzen von Geschlecht zu rekonstruieren.

Nachfolgend wird die für die Subjektivierungsanalyse aufgeworfene materiale Dimension aufgegriffen und die situativ entstehende Bedeutung von Materialität dargelegt. Darüber hinaus wird die Anschlussfähigkeit dieser

Dimension an die Dokumentarische Methode aufgezeigt. Dies wird begleitet von einer kritischen Erweiterung sowie einem reflektierenden Ausblick auf Materialität und Sprachhandeln in der eigenen Forschungspraxis.

2 Zur Bedeutung von Materialität: Eine kritische Erweiterung und ein reflektierender Ausblick

Der Raum Spielplatz fordert mit seiner materialen Beschaffenheit geradezu dazu auf, die in Subjektivierungspraktiken unzulänglich berücksichtigte materiale Dimension in den Vordergrund zu rücken. Nach der Lektüre Latours (2007) habe ich mich anfangs primär mit den Ausarbeitungen im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Raum von Rabenstein (2018) bewegt, welche in den Analysen meines videografischen Materials noch recht prominent gesetzt sind. Rabenstein fasst Materialität als materiell-diskursive Dimension von Praktiken, um den Umgang mit und das Mitwirken von Dingen in Subjektivierungspraktiken zu analysieren. Rabenstein greift unterschiedliche methodologische Auseinandersetzungen im Hinblick auf die Dinge auf, die ein Interesse an dem *Mitwirken der Dinge*, aber auch der *situativ entstehenden Bedeutung von Dingen* haben, um neue Sichtweisen auf den epistemologischen Status der Dinge in der Beobachtung von Ding-Praktiken zu diskutieren. Zentral für Rabenstein ist die Herausforderung, das Mitwirken der Dinge ohne eine Essentialisierung ihrer Bedeutung in der empirischen Beobachtung von Ding-Praktiken zu ermöglichen (vgl. Rabenstein 2018, S. 20). Grundlagentheoretische Fragen der Beziehung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten werden nicht berücksichtigt. Homolog zu Barad (2007, 2012) verweist Rabenstein (2018) auf die Verwobenheit der diskursiven und materiellen Dimension von Praktiken:

„Die materielle Dimension von Praktiken kann immer nur als eine materiell-diskursive verstanden werden, in dem Sinne, dass einerseits mit den Dingen zwar bestimmte Praktiken einhergehen, sie zugleich aber erst im Gebrauch einen spezifischen Sinn erhalten und andererseits Diskurse um die Dinge – also auch die diskursive Dimension von Praktiken bzw. die *sayings* neben den *doings* (Schatzki) – immer mit zu ihrer Bedeutung beitragen, die sie in Praktiken erhalten oder die in Praktiken von ihnen ausgeht“ (ebd., S. 20, Herv. i.O.).

Aufgrund dessen plädiert Rabenstein dafür, den Dingen vorab keine stabile Bedeutung und eine festgelegte Funktion zuzuschreiben. Stattdessen wird die Wandelbarkeit und Mehrdeutigkeit der Dinge hervorgehoben, die in Interaktionen sichtbar wird (vgl. ebd., S. 21f.). Mit Rabenstein konnte in meiner Studie rekonstruiert werden, wie die Gegenstände in ihrer materiellen Umgebung, ihrer raumzeitlichen Anordnung und in ihrem situativen Verwendungs-zusammenhang eine bestimmte Bedeutung erhalten und zugleich zur Deutung der Interaktion beitragen.

Dem eigenen Erkenntnisinteresse einer Irrelevanz von Geschlecht empirisch nachzugehen, bedeutet im Forschungsprozess jedoch offen für Begegnungen zu bleiben, die sich mir im Forschungsprozess zeigen. Es waren die Erkenntnisse aus der Analyse meines Videomaterials, als auch das ‚An-Grenzen-kommen‘ mit Rabensteins Ausführungen für meinen Gegenstandsbereich, die mich zu einer erweiterten Perspektivierung auf Materialität und Gegenstände im Sinne einer posthumanistischen Sichtweise nach Barad veranlassten. Nachfolgend zeige ich die Grenzen von Rabensteins Ausführungen für meinen Gegenstandsbereich auf und einen Ausblick auf ein Sprachhandeln in Bezugnahme auf Materialität und Gegenstände.

Grenzen durch eine Barad'sche Erweiterung überwinden

Die epistemologischen Ausführungen zu dem *Mitwirken der Dinge* und der *situativ entstehenden Bedeutung von Dingen* veranlassten Rabenstein zu der Aussage, dass die Dinge in der empirischen Beobachtung von Subjektivationsprozessen nicht in den Vordergrund gestellt werden sollten, sondern „ihr Status der beiläufigen Mitwirkung“ (Rabenstein 2018, S. 22) erhalten bleiben sollte. Nach Rabenstein sind „sie als besondere Mitspieler in Praktiken wichtig zu nehmen und zugleich unwichtig zu machen“ (ebd., S. 30.). Aus der Tradition der latourischen Akteur-Netzwerk-Theorie kommend, wendet sich Rabenstein mit der Betonung der Beiläufigkeit von Dingen im Alltag von Latours Netzwerkgedanken ab (vgl. ebd., S. 22). Latours Sichtweise besagt, dass Dinge mit anderen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen Netzwerke bilden „für die somit eine Art geordnete Abfolge ihres Gebrauchs konstatiert werden kann“ (ebd.). Doch deren Effekt schreibe den Dingen eine stabilisierende Bedeutung ein, anstatt ihre Mehrdeutigkeiten und Instabilitäten zu berücksichtigen.

Homolog zu Barad versteht Rabenstein die Dinge nicht als passiv, sondern – wie Menschen – als handlungsfähig und wirkmächtig. Jedoch vertrete ich auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Analyse meines Materials und in einer Barad'schen Erweiterung die Auffassung, dass Dinge soziale Praxen als gleichwertige Teilnehmer*innen aktiv mitgestalten, anstatt lediglich Adressat*innen menschlicher Handlungen zu sein.⁵⁷ Dass die Dinge keine höhere Bedeutung resp. bedeutendere Rolle erhalten sollten, weil sie nur mitlaufen und nicht zentral sind, kann auf Rabensteins Schulunterrichtsfokus und eine damit einhergehende andere Bedeutungszuschreibung von Dingen in fachlichen Lehr-Lern-Arrangements zurückgeführt werden. Doch auch im Unterricht können m.E. gewisse Dinge mehr Aufmerksamkeit erfahren als andere, sodass auch Rabenstein indirekt eine Bedeutungs- resp. Funktionszuschrei-

57 In Kapitel E.I.1 wird nicht nur die Instabilität der Dinge sichtbar, sondern das simultane aufeinander Wirken und gemeinsame Werden zwischen Ding und Mensch verweist darauf, dass die Dinge nicht nur beiläufig mitwirken.

bung vorwegnimmt, anstatt den Gegenstand sich im Feld frei in Inter- resp. Intraaktionen entfalten zu lassen.

Rabenstein nimmt in den epistemologischen Ausführungen zu dem *Mitwirken der Dinge* und der *situativ entstehenden Bedeutung von Dingen* kritische Anmerkungen vorweg, indem resümierend darauf aufmerksam gemacht wird, dass die Erweiterung der Heuristik zur Erfassung von Subjektivationsprozessen, welche Dinge und den Umgang mit ihnen berücksichtigt, „die Beziehung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Aktanten weiterhin ausgehend vom Menschen denkt“ (ebd., S. 30). Begründet wird das mit der Schwerpunktsetzung auf erziehungswissenschaftliche *Subjektforschung*, konkret: dem *Geschehen* der Subjektivation, i.e. der Produktion von Subjekten, „die sich als solche im Mittun von Praktiken erlernen“ (ebd., S. 30) und nicht der Analyse von Subjektkulturen und/oder -formen. Die Dinge müssen nach Rabenstein „von Menschen immer wieder mit Sinn belegt und sich angeeignet werden. Sie präfigurieren das Tun von Menschen, legen es aber nicht fest. Sie fordern aber immer wieder heraus, Umgangsweisen mit ihnen zu finden“ (ebd., S. 31).

Für Barad ist der Posthumanismus „nicht auf den Menschen abgestimmt“, sondern er dezentriert ihn, indem er den „Ausnahmestatus des Menschen“ (Barad 2012a, S. 13) hinterfragt. Gleichzeitig soll die eigene Rolle geklärt werden, „die wir bei der unterschiedlichen Konstitution und unterschiedlichen Positionierung des Menschlichen inmitten anderer Geschöpfe (sowohl der belebten als auch der unbelebten) spielen“ (ebd.). Um die Welt zu verstehen, besagt die humanistische Sichtweise, es bedarf geistig verstehbarer Akteur*innen. Barad verweist jedoch, dass „die Verstehbarkeit eine ontologische Leistung der Welt in ihrer fortlaufenden Artikulierung“ sei (ebd., S. 36). „Sie ist keine vom Menschen abhängige Eigenschaft, sondern ein Merkmal der Welt in ihrem jeweiligen Werden. Die Welt artikuliert sich selbst auf unterschiedliche Weise“ (ebd.). Während Rabenstein ihren Schwerpunkt auf den epistemologischen Status der Dinge (in der Beobachtung) legt, stellt Barad neben dem epistemologischen auch einen ontologischen Rahmen vor, den ens zusammendenkt. Die Ontologie liegt bei Barad nicht außerhalb der Epistemologie, ens schlägt die „Untersuchung von Erkenntnispraktiken innerhalb des Seins“ (ebd., S. 100) vor, um das Gewordensein der Unterscheidungen Mensch und Nicht-Mensch, Materie und Diskurs zu verdeutlichen und der Vorstellung einer Präexistenz zu widersprechen.

Die theoretische Verknüpfung von Mannheim (1980, S. 164ff.) mit Rabensteins neumaterialistischer als auch Barads posthumanistischer Sichtweise, und somit die methodologisch-methodische Anschlussfähigkeit der Dokumentarischen Methode, wird in der gemeinsamen „Vorstellung des Nicht-Getrenntseins von Menschen und Dingen“ (Asbrand/Martens 2018, S. 124) erkennbar. Asbrand und Martens konstatieren: „Mannheim hat, komplementär zum Begriff der Konjunktion, der das unmittelbare Verstehen

zwischen den Menschen meint, den Begriff der Kontagion geprägt, der ein unmittelbares Berührtsein zwischen Menschen und zwischen Menschen und der Natur bzw. den Dingen als Eingehen einer nichtreflexiven, nicht kommunikativen Verbindung beschreibt“ (ebd.). Forschungspraktisch kann auf der Ebene der reflektierenden Interpretation beschrieben werden, auf welche Art und Weise verbal-, körpersprachlich und in Verbindung mit den Dingen interagiert resp. inraagt wird, i.e. wie sich die Menschen und Dinge interagierend resp. intraagierend verbinden und was sich in der Nutzung der Dinge dokumentiert (vgl. ebd., S. 125).

Überlegungen und ein vorgezogener Ausblick zu weiteren Formen des Sprachhandelns in der eigenen Forschungspraxis

Rabenstein (2018) konstatiert, dass bei Forschungen, welche Dingpraktiken verstärkt in den Blick nehmen, „von einer vorgängigen Funktion eines Dings jenseits seines Gebrauchs und seiner situativen Handhabung ausgegangen wird“ (ebd., S. 16) und fordert dazu auf, „die Bedeutung der Dinge in der Beobachtung offenzuhalten“ (ebd., S. 19). Dazu gehört auch eine Perspektivveränderung anzustreben, in der von einem Vergleich einer ‚eigentlichen‘, oft auch hersteller*innen- oder erwachseneninduzierten Bedeutung mit einer situativ entstehenden, kindinduzierten markierten Bedeutung von Dingen abgesehen wird, da sonst „der Eindruck entsteht, eine [...] Bedeutung der Dinge könnte als stabil gesetzt und einer situativ entstehenden, instabilen Bedeutung gegenübergestellt werden“ (ebd.).

Um Rabensteins Forderung nach einer Offenhaltung der Bedeutung und Funktionalität der Dinge einzulösen (ebd.) oder vielmehr noch im Sinne Hultman und Lenz Taguchis (2010) die Dinge (und Menschen) als im Werden zu begreifen und zugleich die subjektivierenden Effekte im simultanen Wirken dieser (Dinge und Menschen) zu entfalten, eilt die Frage voraus, wie in Beobachtungsprotokollen oder Transkripten von Videografien die Gegenstände eingeführt hätten werden können, ohne das ich sie als forschende Person aufrufe? Schließlich ist der Benennung eines Gegenstandes oftmals eine Bedeutung inhärent. Das bedeutet, der pinkfarbene ovale Gegenstand mit schmaler Öffnung, könnte nicht als Gießkanne benannt werden, sondern – analog zu den Experimenten mit den geschlechtlichen Benennungen innerhalb meines Materials – könnte dieser erst aus den im Material von den Erforschten geäußerten Benennungen heraus benannt werden. Auch ich bezeichne die Materialien und Gegenstände, lege Namen und Bezeichnungen fest, auch wenn ich diese an der ein oder anderen Stelle meiner Transkriptionen versucht habe ein Stück weit aufzubrechen. Um diese Überlegungen weiter voranzutreiben, wird diesen eine weitere Perspektive zur Seite gestellt, indem ich Nohls Vorgehensweise der empirischen Rekonstruktion von Gegenständen aufgreife.

Nohl (2018) konstatiert, dass „wir als Beobachtende dazu neigen, Praktiken wie auch die in sie involvierten Menschen und Dinge typisierend und abstrahierend zu beschreiben“ (ebd., S. 40) und „Common Sense-Typisierungen“ des Alltags (Bohsack 2013b, S. 350) heranziehen, die nach Berger und Luckmann (2003) zum „Allgemeingut“ im Sinne institutionalisierten Wissens gehören. Als Lösungsstrategie für dieses Desiderat greift Nohl eine transaktionale Forschungsperspektive nach Dewey und Bentley (1949) auf, die „die identifizierende Festlegung jeglicher Entitäten und allzumal die Grenzen zwischen Mensch und Ding zunächst in ihrer Geltung“ (Nohl 2018, S. 37) suspendiert, um beobachten zu können, wie sich beide innerhalb einer spezifischen Praxis konstituieren. In Nohls Versuch der Indexikalität der Dinge in ihren Austauschbeziehungen mit Menschen in einer dokumentarischen Ding-Interpretation auf die Spur zu kommen, geht es Nohl darum „das Ding in seinen Einzelteilen wie auch seiner Gesamtheit und seiner es berührenden Umgebung zu kennzeichnen, ohne dabei auf vorab festgelegte Namen und Common-Sense-Typisierungen [...] zurückzugreifen“ (ebd., S. 44). In Bezugnahme auf die formulierende Interpretation von Videografien konstatiert Nohl davon abzusehen, – in meinem Material beispielsweise eine Gießkanne, in Nohls – die Tischtennisplatte als solche zu benennen, sondern ruft diese zunächst als Gegenstand auf. Das steht konträr zu Dewey und Bentley, da m.E. auch die Aufrufung als Gegenstand bereits eine identifizierende Festlegung und grenzziehende Benennung resp. Praktik zwischen Mensch und Ding darstellt. Nohl eröffnet für die formulierende Interpretation zwei aneinander anschließende Zugangsweisen: die *transaktionale* und *interktionale* Beschreibung. Auf der Ebene einer transaktionalen Beschreibung wird der Gegenstand im Hinblick auf die Beschaffenheit und Eigenschaften beschrieben. Erst auf der daran anschließenden Ebene der interaktionalen Beschreibung sollten die „kommunikativ-generalisierten Wissensbestände“ (Bohsack 2013b, S. 350), resp. „Common Sense-Typisierungen“ verwendet werden, „mit denen die gesellschaftlich festgelegten Bezeichnungen des Artefakts und seiner Umgebung genannt werden“ (Nohl 2018, S. 45).⁵⁸ Doch was benennen wir und was nicht? Während in Nohls herangezogenem Forschungsbeispiel von Bohnsack und Lamprecht (2015), die auf dem Pausenhof einer Schule stehende Tischtennisplatte, als Teil der Interaktion resp. Intraaktion zunächst nicht als solche – sondern als Gegenstand – benannt wird, wird analog dazu die an der Interaktion resp. Intraaktion beteiligte Stelze

58 Mit Lueger (2000) sollen folgende Fragen an das Material gestellt werden „Sind mit der Materialität des Artefakts bestimmte allgemeine symbolische Bedeutungen verbunden?“ (ebd., S. 154) und „Sind mit dem Artefakt bzw. seinen Elementen spezifische allgemeine Bedeutungen verbunden?“ (ebd., S. 157).

nicht als Gegenstand, sondern namentlich als Stelze aufgerufen.⁵⁹ Aus meinen im Rahmen der Studie gesammelten, eigenen praktischen Erfahrungen und Reflexionen möchte ich einen weiteren Vorschlag für zukünftige Interpretationen des Dinggebrauchs unterbreiten. Um tatsächlich beobachten zu können, wie sich Entitäten innerhalb einer spezifischen Praxis herstellen und um in der Beobachtungssprache Gegenstände nicht als etwas Feststehendes zu identifizieren und zu typisieren, können wir im simultanen Wirken dieser beobachten, ob die Beforschten selbst Namen und Bezeichnungen festlegen. Erst in diesem Moment greifen wir als Forschende diese Namen und Bezeichnungen auf der Ebene der formulierenden Interpretation auf. Gleichwohl wir hier auf das Sprachliche zurückgreifen, sollten wir davon absehen, den Mensch als Zentrum des sozialen Geschehens, hierarchisch über dem Rest der Welt stehend, zu positionieren. Denn Materie ist gleichsam eine aktive Agentin in der Konstruktion von Bedeutung und Diskurs. Das würde bedeuten, auch Transkriptionen und Beobachtungsprotokolle anders zu schreiben, demnach nicht immer zuerst der Mensch beschrieben wird und wie dieser etwas mit den Gegenständen macht, stattdessen auch mal die Materialität, den Raum zuerst einführen und eine Sensibilität entwickeln, wie umgekehrt auch die Materialität, der Raum, etc. etwas mit den Menschen macht.

Zum Schluss der Darstellung der method(olog)ischen Zugänge und ihrer Re(kon)figurationen werde ich darstellen, wie wir als Forschende mit unseren Forschungsinstrumenten im Feld das Phänomen mitgestalten, das wir untersuchen. Als Forschende sind wir untrennbar mit den Forschungssubjekten und -objekten verbunden. Für die Analyse der Videografien wurde Bohnsack (2011) Bild- und Fotogramminterpretation mit Rehs (2012, 2014) videoethnografischen Ausarbeitungen und einer Barad'schen Perspektive relationiert, um eine Kamerainteraktionsanalyse auszuarbeiten.

59 Nohl (2018) verweist in einer Fußnote, dass eine umfassendere Analyse auch andere Gegenstände mit einzubeziehen habe, die auf dem Pausenhof eine Rolle spielen, doch anders als konstatiert, nimmt Nohl letztlich selbst eine Benennung im Sinne eines festgelegten Namens resp. einer Bezeichnung dennoch vor. So wird ein Auszug (ebd., S. 41) der formulierenden Interpretation von Bohnsack und Lamprecht verwendet, in dem die Tischtennisplatte bereits als etwas Feststehendes identifiziert und benannt wird. In der im Artikel von Nohl erst später folgenden, beispielhaften transaktionalen Beschreibung wird die Tischtennisplatte jedoch wieder entnommen: „Nehmen wir das empirische Beispiel eines jenes *Gegenstandes*, auf den sich das Mädchen stellte, als es seine Stelze schwang“ (S. 45, Herv. A.Z.). Uns als Lesende ist der Gegenstand in Form eines Fotogramms (S. 40) und einer Benennung als Tischtennisplatte (S. 41) bereits vor Nohls transaktionaler Beschreibung zugeführt worden. Nochmal anders formuliert: Wie kann eine Beobachtungssprache eingefordert werden, die festgelegte Namen und Bezeichnungen aufzubrechen fordert, diese aber dennoch selbst vorab vornimmt und erst später entnennt? Wie würden sich formulierende Interpretationen lesen resp. diese auskommen, wenn festgelegte Namen und Bezeichnungen oder auch Fotogramme uns nicht bereits vorliegen?

3 Die Kameraintraaktionsanalyse

Videografien als Erhebungsinstrument der (sozial-)wissenschaftlichen Forschung legen den Fokus der Analyse auf die Eigenlogik der Gestaltungsleistung der *abgebildeten* Bild- resp. Videoproduzierenden. Doch anstatt lediglich zu analysieren, wie die Personen vor der Kamera intraagieren, verspricht solch ein Verfahren interessante Neuerungen in der sukzessiven Fortentwicklung der Methode, das zugleich die Gestaltungsleistungen der *abbildenden* bild- resp. videoproduzierenden *forschenden* Person in den Blick nimmt. Gehört die Analyse der Gestaltungsleistungen der *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden im Rahmen von Forschungszwecken erstellten Videografien bisher kaum zum eigentlichen Forschungsgegenstand, wird diese für die methodische Kontrolle in jüngeren Forschungen analysiert (siehe dazu u.a. Baltruschat 2015; Bohnsack/Lamprecht 2015; Fritzsch/Wagner-Willi 2015). Denn im Bereich der Videografie hat der Wechsel des Standorts und der Perspektive der beobachtenden Person „die Konstruktion neuer Realitäten und auch Simultanitäten zur Folge“ (Bohnack et al. 2015, S. 22) und so wird eine „offensive Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektivität“ (ebd.) gefordert. Bohnsack und Lamprecht (2015) zufolge konstituieren die *forschenden* Akteur*innen hinter der Kamera mit dem bildgebenden Verfahren die *Bilder* wesentlich mit, indem beispielsweise die Kameraeinstellung und -führung zwei Akteur*innen vor der Kamera erst in ihrer dyadischen Konstruktion im später analysierten Bild herstellt, während sie je individuellen Aktivitäten nachgehen.

In der videografischen Ethnografieforschung verortet, nimmt sich Sabine Reh (2012, 2014), und zusammen mit Julia Labede (2012), stärker als teilnehmend und nicht nur beobachtend wahr, demnach die kameraforschende Person als „irritierende Dritte“ Veränderungen im Feld hervorruft (vgl. Reh 2014, S. 35). Kamerainteraktionen zwischen *abgebildeten* und *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden geraten in den Blick. Ihr Ansatz analysiert ferner, inwieweit durch die Teilnahme im Feld die Kamerahandlung von diesem mit konstituiert wird und umgekehrt. Dementsprechend fragen Reh und Labede (2012), „was die Kamera im Feld herstellt“ (ebd., S. 99) und „zu wem die Kamera in diesem Interaktionsgeschehen wird“ (ebd., S. 90). Während kameraforschende Personen Intraaktionen des Feldes mit der Kamera evozieren, führen die Beobachteten zugleich die Kamera (vgl. Reh 2012, S. 165). Adressierungspraktiken im Sinne von als wer sich *abgebildete* und *abbildende* Bild- resp. Videoproduzierende gegenseitig adressieren wird zentral (vgl. Reh/Labede 2012, S. 90).⁶⁰ Die Kamera nimmt nicht nur wahr, was

60 2014 präzisiert Sabine Reh hinsichtlich der Adressierungspraktiken, es sei daran gelegen „zu rekonstruieren, als wer die Kamera-Forscherin im Feld, die Beobachteten als Subjekte adressierend, agiert und zu wem sie im und für das Feld, durch Teilnehmer*innen des Feldes re-adressiert, dabei wird“ (Reh 2014, S. 31).

im Feld passiert, sondern der Kamerablick ist in der videografischen Ethnografie selbst praktisch vollziehend, eben performativ. Mit dem Blick durch die Kamera wird zugleich etwas getan, i.e. dass eine Wirksamkeit davon ausgeht. Die Wirksamkeit ist dann zu erkennen, wenn es zu Kameraintraaktionen kommt. Durch sich der Kamera vergewissernde oder sich dieser entziehen wollende Blicke, können die *abgebildeten* Bildproduzierenden die Aufmerksamkeit der Kamera auf das Sehen ihrer Handlungen herbeirufen – wodurch das Handeln vor der Kamera performativ vollzogen wird⁶¹ – oder ablehnen, wahrgenommen zu werden (vgl. ebd., S. 92f.).

Diese Ausführungen mit Barad (2007) rahmend, fasst die Studie *abgebildete, abbildende* Bild- resp. Videoproduzierende als auch die Kamera als wissenschaftlichen Apparat, welche in Intraaktionen ein jeweils spezifisches Phänomen erst herstellen, gleichzeitig aber auch stets Teil desselben sind. Dieses „worlding“ (Barad 2007, S. 392) und „becoming worldly with“ (Haraway 2008, S. 3) verweist darauf, dass Beobachtende, Beobachtete(s) und zur Beobachtung verwendete Kamera nicht per se existieren, sondern Ergebnis von Intraaktionen und in ihrem ‚*entanglement*‘ (Barad 2007, S. ix) zu denken sind. Videografieren nicht länger als ein objektives, neutrales methodologisches Instrumentarium zu betrachten, sondern als ein „*seeing with a camera*“ (Mengis et al. 2016, S. 4), muss sich zugleich eines ‚*being seen by a (human with) camera*‘ resp. ‚*being seen through a lense of the camera*‘ bewusst werden.

In der vorliegenden Studie wird der erkenntnisgenerierende Apparat insofern re(kon)figuriert, als dass in der Analyse des videografierten Datenmaterials ebenso rekonstruiert wird, inwiefern die forschenden Personen mit ihrer Art und Weise des Videografierens und ihrer Teilnahme im Feld das mitkonstituieren, was zum Gegenstand der Beobachtung wird und, welcher zugleich nicht außer Acht lässt, inwieweit durch die Teilnahme im Feld die Kamerahandlung von diesem mit konstituiert wird. Insofern erweist sich ein Ansatz

61 Das setzt voraus, dass die kameraforschende Person zum Führen der Kamera autorisiert wird, indem es ein Einverständnis mit dem Vollzug des Videografierens von den *abgebildeten* Bildproduzierenden im Feld gibt (Unterschreibung der Einverständniserklärung als ritualisierter Akt). Dieses ist aber nicht ein einmaliger Akt, sondern kann situativ *in actu* wiederholt oder in Frage gestellt werden (Scham, wenn etwas, was dargestellt werden soll, nicht gelingt und dadurch ein Scheitern vor dem, was als eine soziale Fiktion vorweggenommen wurde, eintritt). Durch den Blick durch die Kamera der kameraforschenden Person, aber auch durch die *abgebildeten* Bildproduzierenden, die sich auf eine bestimmte Art und Weise ins Bild setzen wollen, werden Filme gesehen, die auf Sehtraditionen von Filmen verweisen und ästhetische Muster, bei dem Versuch ein ‚realistisches‘ Protokoll herzustellen (vgl. Reh 2014, S. 33). Sie stellen jene Formate zur Verfügung, vor denen Subjekte anerkennbar werden, weil sie auf historisch spezifische Wissens- und Wahrheitsbestände, ästhetische Muster verweisen, die begrenzen, welche Darstellung als anerkennbar gilt. „Die Kamera und die Tatsache der Aufzeichnung, die Möglichkeit, dass das Aufgezeichnete von weiteren Personen beobachtet wird, also vor einem Publikum gezeigt wird, aktiviert [...] anscheinend [...] Wissen über (massemmediale) Formen, sich zu präsentieren“ (ebd., S. 37).

interessant, der den Blick ebenso auf die Rekonstruktion von Intraaktionen zwischen abgebildeter, abbildender forschender bild- resp. videoproduzierender Person und Kamera im Sinne einer (dokumentarischen) Kameraintraaktionsanalyse eröffnet. Intraaktionen insofern, als dass die Entitäten – anders als in Interaktionen – nicht unabhängig voneinander intraagieren, ihrer Intraaktion nicht vorausgehen, sondern aus ihr hervorgehen (vgl. Barad 2015, S. 112, Fußnote). Vor diesem Hintergrund soll in der Studie analysiert werden, inwiefern die abbildenden Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Kamera und forschende Person, (in ihrer Anwesenheit und in ihrer Kameraführung) die Handlungspraxis der abgebildeten Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Gegenstände und beforschte Personen, *vor* und *mit* der Kamera beeinflussen resp. hervorbringen und zugleich die abbildenden Bild- resp. Videoproduzierenden *hinter* und *mit* der Kamera (in ihrer Kameraführung) durch das Feld beeinflusst resp. in einer spezifischen Art hervorgebracht werden. Neben den Kameraintraaktionen einhergehend mit gleichzeitigen Beeinflussungen/ Hervorbringungen, werden die Positionierung der abgebildeten Bildproduzent*innen (zur und) durch die Kamera dargestellt, indem nur bestimmte Personen bei der Aufnahme selektiert werden oder manche im Vorder- und andere im Hintergrund erscheinen. Methodisch bedeutet dies, dass es nicht nur das implizite Wissen der Texte sowie der abgebildeten Handlungen in ihrer Wechselwirkung in den Blick zu nehmen gilt⁶², sondern darüber hinaus auch das implizite, inkorporierte Wissen der Kamerahandlung, i.e. der abbildenden Kamera, rekonstruiert und dargestellt wird. Grundlage bilden aus den Videografien entnommene Fotogramme, die zum einen vereinzelt, im Folgenden dargestellten Analyseschritten nach Bohnsacks Bild- resp. Fotogramminterpretation zugeführt, zum anderen mit Sabine Rehs Überlegungen zur kameraforschenden Person im Feld relationiert werden.

Es sei gesagt, dass die hier dargestellten Ausführungen kein Wechsel von Bohnsack zu Reh sind, sondern vielmehr ein ineinander Lesen, resp. ein „*diffractive reading*“ im Sinne Barads putting the work of Reh in conversation with Bohnsack.

„Rather than employing a hierarchical methodology that would put different texts, theories, and strands of thought against one another, diffractively engaging with texts and intellectual traditions means that they are dialogically read ‘through one another’ to engender creative, and unexpected outcomes. And that all while acknowledging and respecting the contextual and theoretical differences between the readings in question“ (Geerts/van der Tuin 2021, S. 175).

62 Auf Ebene der abgebildeten Akteur*innen geht es um Fragen wie: Wie entwerfen sich Akteur*innen auf dem Spielplatz über semantische Bezüge und wie positionieren sie sich durch körperliche, visuelle Wissensstrukturen in Intraaktionen auf dem Spielplatz, welche Bohnsack als Organisation inkorporierter Praktiken (vgl. Bohnsack 2014a, S. 26) bezeichnet.

Während Bohnsack anders als Reh nicht die Kameraintraaktionen im Blick hat und eine wechselseitige Beeinflussung von *abgebildeten* und *abbildenden* Bildproduzierenden nicht fokussiert⁶³, arbeitet Bohnsack mit Kadrierung, Einstellungsgröße und Perspektivität. Diese drei Elemente verwendet Reh nicht, sie sind aber für diese Studie von Bedeutung, um die Kamerataschen und -neupositionierungen kenntlich zu machen. Anders als Bohnsack verwendet Reh keine Fotogramme, um die Kameraintraaktionen deutlich zu machen. Es wird sich dabei primär auf das Transkript der Videografie berufen, konkreter: das, was im Transkript über die Kamerahandlung beschrieben wird. Sich daran orientierend, werden im folgenden Kapitel erste Gedanken zu einer Kameraintraaktionsanalyse formuliert, die die formale Gestaltung von Fotogrammen nach Imdahl resp. Bohnsack (2011) mit Sabine Rehs (2012, 2014), zusammen mit Julia Labede (2012), Ansatz verbindet, wobei die hiesige Studie besondere Aufmerksamkeit auf die Analyse von Kameraintraaktionen, Kamerataschen- und neupositionierungen richtet, mit einhergehenden Positionierungen der *abgebildeten* und *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden und sich dokumentierenden (geschlechtlichen) Aufmerksamkeitsfokussierungen.

Interpretationsschritte der Kameraintraaktionsanalyse

Für die detaillierte Rekonstruktion der Gestaltungsleistungen der *abbilden* den, bildproduzierenden resp. kameraforschenden Person spielen die Fotogramme eine zentrale Rolle (vgl. Bohnsack et al. 2015, S. 22). In diesen dokumentieren sich u.a. Einstellungsgröße, Perspektivität und Kadrierung (Bildausschnitt), auf die sich im Rahmen dieser Studie analytisch bezogen wird. Mit der Einstellungsgröße (Totale, Halbtotale, Detail-, Groß- und Nah-einstellung etc.) wird das Größenverhältnis der *abgebildeten* Bildproduzierenden zum gegebenen Bildausschnitt rekonstruiert. Darüber hinaus ist die Perspektivität erkennbar: der perspektivische Modus (Frontal- und Übereck- oder Schrägperspektive sowie Aufsicht und Untersicht), das perspektivische Zentrum und der Fluchtpunkt (vgl. ebd., S. 22f.).⁶⁴ In der Kadrierung zeigt sich zugleich, und das ist ganz zentral für diese Studie, die Kameraführung im Sinne von Kamerataschen und Kameraneupositionierungen sowie Kameraintraaktionen, sodass aus dem Zusammenspiel dieser Komponenten die Eigenlogik des Fotogramms in den Blick genommen werden kann (vgl. ebd., S. 23). Da Kameraintraaktionen, und demzufolge die Kameraführung im

63 Bei Bohnsack werden durch die *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden erst gewisse Bilder hergestellt. Im Fokus steht aber nicht, was die Kamera zusammen mit den *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden mit den *abgebildeten* Bild- resp. Videoproduzierenden vor der Kamera macht, sondern zentriert wird, was die erzeugten Bilder resp. Videos über die Orientierung der *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden aussagen.

64 Die Perspektivität wird in dieser Studie nur im Sinne des perspektivischen Modus angewendet.

Sinne von Kameraschwenks und Kameraneupositionierungen, im Vordergrund der Analyse stehen, wird in den Analysen keine Planimetrie vorgenommen. Bei der Auswahl der Fotogramme wähle ich zuerst die Ausgangsposition. Die weiteren Fotogramme basieren auf Kameraschwenks und Kameraneupositionierungen, aber auch Kameraintraaktionen in Form von Blicken in die Kamera resp. zu mir, als kameraforschender Person. Hinsichtlich der Kameraschwenks wähle ich das Fotogramm kurz bevor ich die Kamera schwenke und wenn mein Schwenk zu Ende ist. Darüberhinaus spielen die sozialräumlichen Intraaktionen, durch sprachliche oder korporierte Praktiken hergestellte Positionierungen, vor und mit der Kamera eine zentrale Rolle, die von mir nicht nur anhand der Fotogramme, sondern auch der formulierenden Interpretation rekonstruiert werden. Im Hinblick auf die Darstellung des Datenmaterials im Zuge der Interpretationsschritte der Kameraintraaktionsanalyse folgt nach jedem Fotogramm eine formulierende Interpretation, die sich im Wesentlichen auf „*operative Handlungen*“ (Bohnsack 2011, S. 145, Herv. i.O.) der abgebildeten und abbildenden Bildproduzent*innen beschränkt. Der Stellenwert, der den einzelnen Interpretationsschritten innerhalb der Analyse zukommt, ist von der Komplexität des Datenmaterials abhängig (vgl. Bohnsack/Lamprecht 2015, S. 237).

Die Darstellung der Interpretationsschritte (angewendet in Kapitel E.I) gestaltet sich zusammengefasst wie folgt:

1. Formulierende Interpretation des Handlungs- und Intraaktionsverlaufs auf der Ebene operativer Handlungen der abgebildeten mit den abbildenden Bild- resp. Videoproduzierenden
2. Reflektierende Fotogramminterpretation der Gestaltungsleistungen der abbildenden Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Kamera und forschender Person:
 - Beschreibung des Vorder-, Mittel- und Hintergrundes
 - Einstellungsgröße, Perspektivität und Kadrierung (Ausschnitt)
 - Kameraschwenk, Kameraneupositionierung, Kameraintraaktion (auch im Sinne von Blickregimen)
3. Reflektierende Interpretation des Handlungs- und Intraaktionsverlaufs auf der Grundlage von operativen Handlungen der abgebildeten Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Gegenstände und beforschte Personen, auch in Intraaktion mit den abbildenden Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Kamera und forschender Person
 - abgebildete und abbildende Bild- resp. Videoproduzierende werden in ihrem simultanen und sequenziellen Verlauf miteinander in Relation gesetzt, um ebenso die Ko-Konstruktionsleistung der Kamerahandlung aufzeigen zu können

Im Rahmen der Fotogrammanalyse wird auf der Ebene der formulierenden Interpretation resp. der (vor-)ikonografische Interpretation danach gefragt,

Was auf dem Fotogramm dargestellt wird, wohingegen der formale kompositionale Aufbau auf der Ebene der reflektierenden Interpretation nach dem *Wie* der Herstellung der Darstellung fragt (vgl. Bohnsack 2011, S. 56). Im ersten Schritt setzt die Fotogramminterpretation bei der (vor-)ikonografischen Beschreibung im Sinne Panofskys (1997, S. 34ff.) an.⁶⁵ Auf der vor-ikonografischen Ebene werden die im Fotogramm sichtbaren Gegenstände, Phänomene und Bewegungsabläufe beschrieben, während die ikonografische Ebene die identifizierbaren Handlungen aufgreift (vgl. Bohnsack 2011, S. 56). Vorwissen über Rollenbeziehungen oder fallspezifische Besonderheiten werden suspendiert und die *abgebildeten* Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Gegenstände und beforschte Personen lediglich in ihrer (körperlich-gestischen) Positionierung (zueinander) beschrieben (vgl. ebd.). Im nächsten Schritt der reflektierenden Interpretation werden zunächst die formale Komposition des Kamerabildes im Sinne der Konstruktionsleistungen der *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Kamera und forschender Person rekonstruiert. Hierbei wird sich auf die Wahl der Kameraeinstellungen (Einstellungsgröße, Perspektivität, Kadrierung) und szenische Choreografie zentriert. Ein dies erweiternder Schritt ist die Analyse von Kameraintraaktionen (auch i.S.v. Blickregimen), Kameraraschwenks- und neupositionierungen. Zugleich wird der Handlungs- und Intraaktionsverlauf der *abgebildeten*, auch in Intraaktion mit den *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden interpretiert und in ihrem simultanen und sequenziellen Verlauf miteinander in Relation gesetzt, um ebenso die Ko-Konstruktionsleistung der Kamerahandlung aufzeigen zu können. Die Relationierung der beiden Ansätze, als auch die damit einhergehenden Erweiterungen, werden den Blick auf die bereits generierten Erkenntnisse einer Ir_relevanz von Geschlecht nochmals verändern (Kapitel E.II.2).

Nach der Darstellung der methodologischen und methodischen Zugänge als auch ihrer Re(kon)figurationen, werden diese nachfolgend angewendet, um die Ir_relevanz von Geschlecht anhand der empirischen Rekonstruktionen der Gruppendiskussionen (Kapitel D) und der Videografien (Kapitel E) zu analysieren.

65 In dieser Studie wird nur das Fotogramm der Ausgangsposition auf einer detailliert (vor-)ikonografischen Ebene im Sinne Panofskys (1997, S. 34ff.) beschrieben.

D Empirische Rekonstruktionen der Gruppendiskussionen

„I want to begin by re-turning – not by returning as in reflecting on or going back to a past that was, but re-turning as in turning it over and over again – iteratively intra-acting, re-diffracting, diffracting anew, in the making of new temporalities (spacetimematterings), new diffraction patterns.“
(Barad 2014, S. 168)

Den Forschungsprozess als diskontinuierlichen, offenen Werdensprozess zu betrachten, hat mich aufgrund der sich in den Videografien zunächst abzeichnenden Irrelevanz von Geschlecht veranlasst, den erkenntnisgenerierenden Apparat als materiell-diskursive Praktik erneut zu re(kon)figurieren. Um dies zu konkretisieren: auf verbalsprachlicher Ebene sind geschlechtliche Anrufungen *vor* der Handkamera nur selten vorgekommen, wenngleich *hinter* der Handkamera, i.e. in den Filmpausen Geschlecht umso reger thematisiert worden ist.⁶⁶ Könnte die Irrelevanz von Geschlecht in den Videografien als Ergebnis der erkenntnisleitenden Fragestellung gedeutet werden, führt dies bei mir zur Irritation mit einhergehender Verunsicherung, wie der Forschungsgegenstand weiter bearbeitbar ist. Infolgedessen habe ich den erkenntnisgenerierenden Apparat insofern re(kon)figuriert, als das ich nach Formen der Relevanz gesucht und als weitere Erhebungsmethode zwei Gruppendiskussionen mit Erwachsenen geführt, die ich videografisch mit ihren Kindern auf dem Spielplatz begleitet habe. Die Gruppendiskussionsteilnehmenden kennen sich teilweise aus der Nachbarschaft, manche kennen sich aus ihrer Kindheit und/oder Jugend und haben damals selbst und zum Teil gemeinsam auf dem Spielplatz gespielt. Ihre strukturelle Gemeinsamkeit besteht jedoch primär daraus, dass sie elterliche Bezugspersonen von Kindern im Alter von 0-6 Jahren sind. Konnten Spannungen zwischen Handlungsorientierung und Hand-

66 Durch den von mir im Anschreiben und Flyer des Forschungsprojektes gesetzten propositionalen Gehalt könnte der Verlauf der Gruppendiskussion mitbestimmt worden sein (Kapitel C.I.3). Der Titel des Anschreibens lautet: Forschungsprojekt „Zur Ir_relevanz eines geschlechtlichen Subjekts im Kontext von Kindern auf dem Spielplatz“ und im Anschreiben als auch im Flyer steht: „Kurz gesagt: Ich untersuche, ob und wann für Kinder – in der Altersphase vom 1.-7. Lebensjahr – im Spiel mit anderen Kindern und Erwachsenen Geschlecht eine Rolle spielt. Vor allem möchte ich herausfinden, wie sich Kinder auch unabhängig von Geschlecht auf dem Spielplatz entfalten können.“ Neben den Setzungen im Anschreiben und Flyer, könnte dies darüber hinaus auf die Verwobenheit meinesseits und eine Öffentlichkeit repräsentierende Handkamera zurückzuführen sein (Kapitel C.II.3)

lungspraxis erst durch die Rekonstruktionen der Gruppendiskussionen offen-gelegt werden, sind diese zum besseren Nachvollzug den Rekonstruktionen der Videografien (Kapitel E) vorangestellt.

Um die Ir_relevanz von Geschlecht zu erforschen, bedarf es einer erweiterten Art der Falldarstellung (Kapitel D.I), die nachfolgend ausführlich dar-gelegt wird. Vor diesem Hintergrund gehen die Ergebnisse (Kapitel D.II) über eine in der Dokumentarischen Methode vorgesehene Typenbildung hin-aus und legen weitere method(olog)ische Erkenntnisse offen.

I Falldarstellungen

Besonderheiten der Falldarstellungen und Aufbau

In der Dokumentarischen Methode wird zur Nachvollziehbarkeit der Er-kenntnisse eine Falldarstellung der Typenbildung vorangestellt, in der es nicht um einen Nachweis bestimmter Inhalte, sondern vor allem „um die Dar-stellung der zentralen Orientierungen oder Rahmenkomponenten“ geht, die sich u.a. in der „Beschreibung der *dramaturgischen Entwicklung* der interpre-tierten Passagen“ (Bohnsack 2014a, S. 141, Herv. i.O.) dokumentieren. In den nachfolgenden Falldarstellungen wird zunächst in den jeweiligen Fall eingeführt. Es folgt die Interpretation der Gruppendiskussionen mit ausge-wählten Passagen, die unterteilt sind in mehrere Sequenzen und sich primär auf das Spiel mit (Spiel-)Gegenständen sowie Geschlecht und/oder Alter beziehen. Während die Rekonstruktion der Diskursbeschreibung, der drama-turgischen Entwicklungen und der zentralen Orientierungsmuster besondere Bestandteile der Interpretationen sind, wird die Dokumentarische Methode vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses einer Ir_relevanz von Ge-schlecht insofern re(kon)figuriert, als dass zugleich die sich dokumentieren-den geschlechtlichen und z.T. generationalen Ordnungen der Gruppendiskus-sionsteilnehmenden im Sprechen über sich selbst und im Einlesen anderer rekonstruiert werden: als wer positionieren sich die Gruppendiskussionsteil-nehmenden im Sprechen über sich selbst und andere und als wer werden die anderen positioniert? Entsprechend fließen sich dokumentierende (Subjekt-)Positionierungs- und Differenzierungspraktiken (Reh/Ricken 2012; Raben-stein 2018) ebenfalls in die Auswertung mit ein.

Mit der Zentrierung des Forschungsprozesses als ein diskontinuierliches, offenes Werden weicht mein Vorgehen ferner von den ursprünglichen Bewe-gungen der Dokumentarischen Methode ab, als dass vielmehr eine prozessuale, diffraktive Vorgehensweise bedeutsam wird. Anstatt also *die eine* Wirk-lichkeit der Daten aufzudecken, i.e. im Rahmen der Fallbeschreibung zur Typenbildung zu führen, in der die Orientierungsrahmen von den Einzelfäl-len abgehoben und zu Typen zusammengefasst werden (vgl. Bohnsack

2014a, S. 139), wird in meiner eigenen materiell-diskursiven Verwobenheit mit dem Datenmaterial und im „turning it over and over again“ (Barad 2014, S. 168) im Auswertungsprozess etwas sichtbar, das zuvor unsichtbar war, so dass es primär um ein Offenlegen einer *weiteren* Wirklichkeit geht „that already exists among the multiple realities being enacted in an event, but which has not been previously disclosed“ (Lenz Taguchi 2012, S. 274f.). Im „re-turning“ wird diese materiell-diskursive Wirklichkeit, „which has been considered passive and minor“ jetzt als „active and forceful in its intra-activities with other bodies“ (ebd., S. 278) gesehen, konkret: die Verwobenheit von menschlichen Körpern und (Spiel-)Gegenständen. Während sich nach einer poststrukturalistischen Perspektive menschliche Körper und ihre Geschlechter in performativen Sprechakten materialisieren, kommt mit einer posthumanistischen, i.e. agentiell-realistischen Perspektive neben den Gruppendiskussionsteilnehmenden zugleich den (Spiel-)Gegenständen eine aktive Rolle in der Konstituierung der materiell-diskursiven Welt zu (Höppner 2015, 2017). Dies offenbart in den Interpretationen *das*, und *auf welche Weise*, menschliche Körper innerhalb von Gruppendiskussionen in Bezugnahme auf aufgerufene (Spiel-)Gegenstände geschlechtlich und generational materialisiert werden (vgl. Höppner 2015, S. 213) und lässt rekonstruieren, ob sich je nach (Spiel-)Gegenstand und diesem zugrundegelegten Diskurs unterschiedliche Praktiken des Verhandelns von Geschlecht dokumentieren. In diesen als „Geschlechtliche Materialisierungsprozesse: becoming with“ be-titelten Kapiteln, verweist „*becoming with*“ (Haraway 1991, S. 4, Herv. i.O.) auf sich in den Gruppendiskussionen vollziehende Intraaktionen, in denen (Geschlechts-)Körper und (Spiel-)Gegenstände nicht als separierte Entitäten, noch als prä-existent verstanden werden, stattdessen als sich gemeinsam hervorbringend und gemeinsam werdend. An die Leerstelle werden die in der Gruppendiskussion aufgerufenen und sie zur Aufrufung angerufenen (Spiel-)Gegenstände eingesetzt. Die Kapitel sind verwoben mit fallinternen und fallübergreifenden Komparationen und der Darlegung zentraler Orientierungen. Wenngleich Falldarstellungen in der Dokumentarischen Methode in einer Typenbildung münden, stellen die an die jeweiligen Passagen anschließenden Kapitel zu geschlechtlichen Materialisierungsprozessen als erste zusammenfassende Ergebniskapitel einen diesen erweiternden, zentralen Bestandteil im Prozess der Erkenntnisgenerierung einer Ir_relevanz von Geschlecht dar.

Eingangsstimulus und Eingangsfrage

Als Eingangsstimulus habe ich den Gruppendiskussionsteilnehmenden zwei Videosequenzen (Dauer 1. Video: 3,25m und 2. Video: 4,05m) der Spielplatzaufenthalte gezeigt, die Eingang in die Videoanalyse finden. Jeweils eine anwesende Person ist selbst in den Videos zu sehen. Der Eingangsstimulus ist folgender: „Ich werde euch heute zu Beginn zwei auf dem Spielplatz aufge-

nommene Videosequenzen zeigen. Ich durfte ja eure Kinder und euch auf dem Spielplatz begleiten. Manche sind zu sehen, manche nicht. Ich würde mich freuen, wenn ihr darüber miteinander ins Gespräch kommt. Wundert euch nicht, aber ich werde mich in dem Gespräch eher zurückhalten. Alles, was ihr sagt, ist interessant für mich – es gibt kein richtig oder falsch. Ihr könnt euch die Themen selbst wählen, sie so besprechen, wie sie eben gerade kommen.“ Nach den Videosequenzen folgt als Eingangsfrage: „Könntet ihr mal erzählen, was ihr in den Videos gesehen habt? Was fällt euch auf?“

Im Eingangsstimulus und der Eingangsfrage wird das spezifische Erkenntnisinteresse der Studie eingeklammert. Zugleich werden den Gruppendiskussionsteilnehmenden zwei Videosequenzen gezeigt, die m.E. nicht eindeutig hinsichtlich einer Relevanz von Geschlecht sind. Die Gruppendiskussionsteilnehmenden werden somit vor eine ähnliche und zudem doppelte Herausforderung gestellt: weder wird Geschlecht von mir im Eingangsstimulus und der Eingangsfrage angefragt, noch finden auf verbalsprachlicher Ebene geschlechtliche Anrufungen in den ihnen gezeigten Videosequenzen statt.

Werden mit dem erzählgenerierenden Eingangsstimulus der Forschenden lediglich Impulse an die Gruppe gesetzt, sodass eine Selbstläufigkeit des Diskurses entsteht (vgl. Bohnsack 2014a, S. 226) und meinerseits Bedeutungszuschreibungen im Hinblick auf die Irrelevanz von Geschlecht suspendiert, ist interessant, dass der Fall ROTEICHE diesen sofort hinsichtlich Geschlecht rahmt, ohne das dies durch den Eingangsstimulus oder die Eingangsfrage angefragt war, während im Fall PURPURWEIDE erstmals nach 26 Minuten Geschlecht thematisiert, aber nicht weiter elaboriert wird. Während Fall ROTEICHE Geschlecht sofort relevant setzt, wird Geschlecht im Fall PURPURWEIDE zunächst nicht aufgerufen und bleibt irrelevant. Erst im Verlauf der Gruppendiskussion wird die Eingangsfrage mit einer immensen Nachfrage ergänzt: „Was geht euch bezogen auf Geschlecht so durch den Kopf, wenn ihr die Videos seht?“ Aufgrund der Selbstläufigkeit des Diskurses wird die Frage in Fall ROTEICHE erst in Minute 64 gestellt, in Fall PURPURWEIDE in Minute 37.

1 Falldarstellung ROTEICHE

Einführung in den Fall ROTEICHE

Der erste zur Darstellung ausgewählte Fall ROTEICHE wird anhand von zwei Passagen einer Gruppendiskussion dargestellt, die sich aus fünf Personen zusammensetzt.⁶⁷ Nach dem erzählgenerierenden Eingangsstimulus und

67 Die 5. Person kommt erst nach einer Stunde dazu und ist somit in den für diese Fallbeschreibung herangezogenen Passagen nicht anwesend.

der Eingangsfrage verläuft die Gruppendiskussion in hohem Maße selbstläufig, i.e. die nachfolgenden Darstellungen wurden nicht durch weitere Fragen der Gesprächsleitung initiiert. Die Gruppendiskussion ist durch eine hohe int(ra/er)aktive Dichte gekennzeichnet, in der G die Themen initiiert und die meisten Redeanteile aufweist, neben einem hohen Redeanteil von J. Die Orientierungsgehalte der Teilnehmenden werden in der Passage „Baumklettern“ in einer parallelen Diskursorganisation⁶⁸ hervorgebracht, hingegen wendet sich diese in der Passage „Malen“ in ein konfrontatives gegeneinander Diskutieren in Form einer antithetischen Diskursorganisation. Es wird ersichtlich, dass G versucht das Bild einer kollektiven Orientierung entstehen zu lassen, indem G immer wieder ratifiziert, lacht, kommentiert und Redebeiträge der Anderen zu vervollständigen versucht. Während es G um die Anrufung und performative Hervorbringung eines ‚Wir‘ geht, wird an späterer Stelle in der Gruppendiskussion sichtbar, dass diese Anstrengungen auch fehlschlagen können (Passage „Malen“).

Die hier herangezogene Passage folgt auf die zuvor von der Person G beschriebene Schwierigkeit, oftmals unterschiedliche Grenzen für die zwei nachfolgend beschriebenen Personen finden zu müssen. Als ein gelingendes Beispiel hatte G Filmeschauen herangezogen. Hier kann G anhand der Altersfreigabe begründen, dass eine der Personen den Film bereits schauen darf und die andere Person nicht.

1.1 Interpretation der Passage „Baumklettern“

G: Aber (.) im Spielerischen, (.) wenn er’ Baum sach isch jetzt ma hochklettert und mhm da denk isch, aja dass is’n Kerl ((euphorisch gesprochen)); (.) ne als druff, wenn sie des macht „Oah Tia⁶⁹, pass ma bitte au::f,“ und so ne, so (.) weiß ich nich bin ich dann so das Weichei wo ich denk (.) ey Mädsche und so und der Kerl muss ne, sie kann des doch auch. Dann abends auf der Couch denk ich mir, warum lässt’n die nich, weil (.) ((haut sich mit der flachen Hand leicht auf den Schenkel)) (.) du hast früher auch nur so ne?⁷⁰

(GD ROTEICHE, Sequenz „Baumklettern“ 00:45:51-00:46:17)

In einer Anschlussproposition legt G den Fokus auf das (Spiel-)Verhalten von zwei Person, die über binär-geschlechtliche Personalpronomen eingeführt werden. Im Modus einer Exemplifizierung mit eingelagerten spontanhabituellen und reflexiven Reaktionen wird die Handlungspraxis des Baumhochkletterns anhand der zwei Personen geschlechtlich gerahmt und mit un-

68 Zur Erläuterung der Modi der Diskursorganisation siehe Kapitel C.I.4.

69 Alle Personennamen wurden anonymisiert.

70 Die Transkriptionsregeln folgen dem Transkriptionssystem „Talk in Qualitative Social Research“ (vgl. urspr. Bohnsack 1989, S. 387f., revidiert und systematisiert Przyborski 1998; siehe Anhang).

terschiedlichen Erwartungshaltungen basierend auf Geschlecht an die jeweilige Person herangetragen. Er, als männlich* aufgerufene Person, wird zum mit körperlicher Leistungsfähigkeit verbundenen Baumhochklettern angehalten („mhm da denk isch, aja das is'n Kerl ((euphorisch gesprochen)); (.) ne als druff“), was aufgrund der euphorischen Konnotation der Elaboration im positiven Horizont von Gs Orientierungsrahmen steht. Ihm wird Eigenständigkeit zugeschrieben und von ihm sogar eingefordert („der Kerl muss ne“). Hingegen veranlasst das gleiche (Spiel-)Verhalten der weiblich* eingeführten Person G dazu, diese aufzufordern, achtsam zu sein („Oah Tia, pass ma bitte au::f.“), was zugleich auf eine Zuschreibung eines höheren Verletzungsrisikos der weiblichen* Person verweist.

Auffällig ist die unterschiedliche Attribuierung bezogen auf beide Personen, der sowohl Geschlecht als auch Alter inhärent ist („ey Mädsche und so und der Kerl“). Die den Wörtern inhärente semantische Bedeutung, zwischen der übersteigernden Form des (erwachsenen) Kerls, i.e. der besonderen Bedeutung von Männlichkeit*, im Gegensatz zum als verletzlich positionierten (kindlichen) Mädchen*, stützt die Lesart einer unterschiedlichen Erwartungshaltung. Sie kann Mädchen* und somit klein sein, während er als Junge* bereits in der Rolle des späteren Mannes* adressiert wird. Werden die Kinder zu Beginn der Sequenz über die Personalpronomen beschrieben, findet eine Personifizierung der weiblichen* Person als Mädchen* einhergehend mit einer Beziehungsrahmung aufgrund der Namensnennung statt. Dies steht im Gegensatz zu der als „Kerl“ eingeführten männlichen* Person, die zu einem anonymen Anderen wird. Hervorzuheben ist, dass innerhalb des elaborierten Gehalts über das Mädchen* eine direkte Ansprache von G gewählt wird, was als Ausdruck eines direkten Einwirkens auf Tia gelesen werden kann. In der Art und Weise des Sprechens zu und über Tia („Oah Tia, pass ma bitte au::f.“, „warum lässt'n die nich“) und den Anforderungen an den Jungen* wird ein hierarchisches Gefälle erkennbar, was auf eine generationale Ordnung zwischen G und den zwei aufgerufenen Personen verweist.

Indem sich G im weiteren Verlauf in einer negativ konnotierten Selbstzuschreibung als „Weichei“ aufruft und die eigene geschlechtsstereotypisierende Handlungspraxis zwar hinterfragt, wird diese zugleich vor den anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden und der forschenden Person legitimiert. Vor diesem Hintergrund liegen der Selbstzuschreibung „Weichei“ zwei Diskurse über Geschlecht zugrunde, auf die G jeweils unterschiedlich reagiert. Zum einen zeigt es eine Reaktion auf Gs eigenes Unvermögen, sich nicht gegen die von G als gesellschaftliche Normen vernommenen und auch selbst reproduzierten Regulierungen durchsetzen zu können, demnach Jungen* Bäume hochklettern und Mädchen* nicht. Zum anderen hinterfragt G die eigene geschlechtsstereotypisierende Handlungspraxis und reagiert auf eine – auch durch die Forschung eingeführte – neuere, normative gesellschaftliche Vorstellung, die sowohl für Jungen* als auch Mädchen* das Bäumeklettern

vorsieht, aber G diese noch nicht umgesetzt hat und sich deshalb für das eigene geschlechtsstereotype Handeln erklärt. Festzuhalten ist, dass die eigene Orientierung in Auseinandersetzung mit den durch die Forschung eingebrachten Diskursen gegenüber Geschlecht hinterfragt wird, wodurch sich eine Verunsicherung der eigenen Handlungspraxis andeutet.

Tia wird als ein von G eingelesenes Mädchen* über Geschlechterstereotype beschränkt. Doch erkennt G im weiteren Verlauf, dass Tia im Vergleich zu dem Jungen* nicht des Verweises besonderer Achtsamkeit bedarf („sie kann des doch auch“). G eröffnet eine andere Handlungsperspektive für das Mädchen*, aber nicht für den Jungen*. Dieser wirkt im Vergleich eingeschränkter und festgeschriebener, weil er als „Kerl“ darauf verpflichtet wird, Bäume zu erklettern („ey Mädsche und so und der Kerl muss“). Festzuhalten ist, dass G Vorstellungen der Geschlechterungleichheit reproduziert, aber nicht nur Mädchen*, sondern auch Jungen* auf Geschlechterstereotype verpflichtet, wodurch diese beschränkt werden und an Handlungsmöglichkeiten verlieren.

Wird die Thematisierung von Geschlecht durch die Gruppendiskussionsteilnehmenden zum Anlass, die eigene erzieherische Handlungspraxis zu hinterfragen, wird in Gs Anschlussproposition im Modus einer Exemplifizierung mit spontanen und reflektierenden Reaktionen eine Verunsicherung auf diese erkenntlich. Indem das Sprechen über Geschlecht reflexiv angelegt wird, dokumentiert sich mit dem Reflexionsmoment und der darin sichtbar werden den Verunsicherung eine Orientierungsdiskrepanz: auf der Ebene der Handlungsorientierungen ist G an normativen Setzungen von Geschlecht orientiert. Der Baum ermöglicht G geschlechtlich konnotierte Bilder von Personen mit hervorzu bringen, wonach dem Mädchen* ein höheres Verletzungsrisiko zugeschrieben wird und der Junge* als starke Person zur Darstellung gebracht wird, der die Natur bezwingt („als druff“). Doch im Modus einer (Erzählung über eine) selbstkritische Reflexion der eigenen geschlechterstereotypen, erzieherischen Handlungspraxis („Dann abends auf der Couch denk ich mir, warum lässt'n die nich“, „du hast früher auch nur so ne?“) vor der forschenden Person und den anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden, wird auf propositionaler Ebene ein Transformationsprozess der eigenen Perspektive auf Geschlecht erkenntlich resp. explizit aufgeführt. Im Rekurs auf die eigene Praxis als Kind und im Vergleich mit Tia – ein Verweis, dass sich G als weiblich* positioniert – reflektiert G die an das Mädchen* und den Jungen* unterschiedlich gestellten Anforderungen an (Spiel-)Verhalten. Innerhalb der Gruppendiskussion bringt G zur Darstellung, dass die eigenen Erwartungen (Norm) im Hinblick auf geschlechtliche Common Sense-Theorien anders seien, als die eigene Handlungspraxis (Habitus). Jedoch führt G die Reflexion vor den anderen auf, weshalb diese nicht selbstkritisch-reflektierend, sondern reflexiv-perpetuierend ist, i.e. die Reflexion der geschlechtsstereotypen Handlungspraxis wird genutzt, um diese zugleich vor den ande-

ren Gruppendiskussionsteilnehmenden und der forschenden Person zu legitimieren. Die selbstkritische Perspektive legt G im weiteren Gruppendiskussionsverlauf nicht länger an, sondern es kommt zu wiederholten Reifizierungen von Geschlecht als natürlich.

Die sich im Transformationsprozess befindende Perspektive auf Geschlecht und die damit verbundene eigene erzieherische Handlungspraxis könnte durch das Format Gruppendiskussion angeregt und zugleich durch Intraaktionen mit dem von mir produzierten Text des Anschreibens und Flyers⁷¹ mit hervorgebracht worden sein. In diesen materialisiert sich meine eigene Positionierung und die Forschungssubjekte reagieren darauf, indem sie sich strategisch positionieren. Sie bringen in einer spezifischen Form das hervor, was ich beschrieben habe, in dem, was sie in der Gruppendiskussion öffentlich machen.

Die nachfolgende Sequenz beschreibt unterschiedliches (Spiel-)Verhalten einer geschlechtshomogenen Personenkonstellation und schließt unmittelbar an die vorausgegangene Sequenz über das unterschiedliche (Spiel-)Verhalten der geschlechtsheterogenen Personenkonstellation an, gleichwohl sich bei J eine andere Perspektive auf Geschlecht erkennen lässt.

J: Jetzt bei unsrnen merkst grad (.) es sind ja zwei Mädchen ja, du hast bei der Caro hast du dieses (.) die muss alles ausprobieren, die muss überall drauf klettern, die muss äh ja? experimentieren Haupsache mal ausprobieren die Sophie ist da mehr so ° „Ach nee, mach ich nich“ un=un=un° ((hoch, weich und leise gesprochen)) (.) dann kommste aber wieder in Situation, wo du sachst „Okay die Caro geht Richtung (.) °jetzt=ma° Richtung Junge“ (.) ja,

G:

| Mhm

(GD ROTEICHE, Sequenz „Baumklettern“ 00:47:47–00:48:16)

Zunächst ruft J eine unbestimmte Anzahl an Personen mit dem Possessivpronomen „unsrnen“ auf. In einem eingeschobenen Nebensatz präzisiert J dies auf zwei als Mädchen* eingelesene Kinder, wonach diese geschlechtlich aufgerufen sowie kategorisiert werden und das besitzanzeigende Fürwort auf eine generationale Ordnung verweist, in der sich J als Elternteil der beiden Mädchen* positioniert.

Es folgt eine Beschreibung über das unterschiedliche (Spiel-)Verhalten der geschlechtshomogenen Geschwister. Caros (Spiel-)Verhalten wird mit den quantifizierenden, positiv konnotierten Benennungen „alles ausprobieren“ und „überall drauf klettern“, aber auch „experimentieren“ beschrieben, aber – anders als bei G – zunächst nicht geschlechtlich gerahmt. Im Zuge von Sophies in direkter Rede aufgezeigter Verweigerungshaltung, in der J die

71 Habe ich im für die im Sommer zur Videografie einladenden Anschreiben und Flyer Geschlecht als Thema aufgegriffen, bleibt dies in der von mir im Winter zur Gruppendiskussion einladenden E-Mail un erwähnt.

eigene Stimme zu einer hohen, weichen und leisen Aussprache verändert, was aufgrund der Parodie als performativer Akt eine leicht negative Konnotation erhält, wird eine Differenz im (Spiel-)Verhalten der beiden Mädchen* sichtbar resp. hörbar gemacht. Die Differenzierungspraktik, welche zuvor anhand des (Spiel-)Verhaltens beschrieben wurde, wird aufgegriffen und auf das Geschlechtsrollenverhalten der beiden Mädchen* übertragen. Hat J die beiden Kinder zu Beginn als Mädchen* positioniert, ist J – im Anschluss an den von G elaborierten Orientierungsgehalt einer dichotomen Geschlechterordnung samt dichotomen Geschlechtsrollenverhalten – in Sophies Verweigerungshaltung und der dadurch entstehenden Differenz im (Spiel-)Verhalten dazu angehalten, dieses auf Basis des Geschlechtsrollenverhaltens zu präzisieren. J beschreibt im Modus einer Reflexion, dass es Situationen ohne eigenes Zutun seien („dann kommste aber wieder in Situation“), die J erst dazu veranlassen eine Rahmung mit einhergehender Differenzierung basierend auf dem Geschlechtsrollenverhalten vorzunehmen. Auf diese Weise legitimiert J die Zuschreibung. Js eigenes konjunktives Wissen lässt J in einer bestimmten Art und Weise reagieren, die nicht prä-reflexiv ist. Erst das Format Gruppendiskussion regt J an darüber nachzudenken.

Positioniert J die als Mädchen* eingelesene Caro in „Richtung Junge“, wird das (Spiel-)Verhalten von Caro rückwirkend besondert und orientiert an traditionellen Geschlechterrollen als geschlechtsrollenkonform gerahmt. Anstatt, wie zuerst aufgerufen, ihr (Spiel-)Verhalten lediglich als eine Art von Verhalten stehen zu lassen, wird Caro das Junge*-Sein resp. Tendenzen jungen*spezifischen Verhaltens zugeschrieben („Richtung Junge“). Während G an einem geschlechtsrollenkonformen (Spiel-)Verhalten der eigenen Kinder orientiert ist und dies perpetuierend reflektiert, können Js Kinder sich sowohl geschlechtsrollenkonform als auch -nonkonform verhalten, gleichwohl im Vergleich auf dichotome Geschlechtsrollen rekurriert wird, die damit als Norm präsent bleiben resp. gemacht werden. G und J rufen die Kinder geschlechtlich auf, i.e. sie sind an den diskursiv verbreiteten, binär-geschlechtlichen Kategorisierungen orientiert, gleichwohl J in der Aufrufung der eigenen Kinder und in der kritischen Reflexion des unterschiedlichen (Spiel-)Verhaltens einen neuen Zwischenraum („Richtung Junge“) entwirft, der hier als Diskrepanz zwischen dem biologischen und performativ-hervorgebrachten Geschlecht konstruiert wird und Geschlecht destabilisiert. In ihrer wechselseitigen Bezugnahme bewegen G und J sich von unterschiedlichen Ausgangspunkten in der Dramaturgie des Erzählten aufeinander zu. J startet von einer Position, die (Spiel-)Verhalten – anders als G – zunächst nicht geschlechtlich rahmt.

- J: Dann kommste aber wieder in so Situationen wo es um die Kleidung geht, wo du dann wied- wo du dann wieder mer- |
G: | °Oah
(Kleider); Mädsche gäh?°

J: Och manchmal is se wirklich so „Nee Hose un=un=un“ ((tief gesprochen)), un dann auf der andern Seite is se „Nee ähm lass schick machen, un dies un das“ ((hoch, weich und leise gesprochen)) und ähm und da ist die ist die Sophie (in dem) Moment eigentlich ganz anderster dass se einfach (2) so ne kleine Frau; ne? Die entwickelt sich wirklich zu ner kleinen-

G: |Mhm Mhm

(GD ROTEICHE, Sequenz „Baumklettern“ 00:47:17–00:48:44)

Verhält sich Caro im Spiel geschlechtsrollen~~non~~konform, wird anhand dieser Sequenz erkenntlich, dass für ein und dasselbe Kind in Bezug auf Kleidung beide geschlechtlichen Positionierungen möglich sind. Dies wird erst mit Gs Kommentar zur Kleidung (Kleider = „Mädsche“) – in der weiterhin eine Orientierung an dichotomen Geschlechterstereotypen sichtbar ist – ausdifferenziert. Demzufolge rahmt auch J das Kleidungsstück Hose implizit als männlich* und sich „schick machen“ als weiblich*. Dies wird performativ über die veränderte Tonhöhe der direkten Rede bekräftigt, indem „Nee Hose un=un=un“ tief und „Nee ähm lass schick machen, un dies un das“ hoch, weich und leise gesprochen wird. Indem Caro an dieser Stelle als eine Person aufgerufen wird, die sich auch schick macht, erscheint es, als ob sich Caro geschlechtsrollen~~non~~konform verhalten darf, sofern sie ebenso noch Geschlechtsrollenkonformität aufweist. Demnach darf sie jungen*haft sein und auf Bäume klettern, solange sie sich auch schick macht, i.e. Weiblichkeit* gesichert bleibt. Während Caros Geschlechtsrollenverhalten anhand von Kleidung und (Spiel-)Verhalten als fluide dargestellt wird, entwickelt sich Sophie „ganz anderster“ zu einer kleinen Frau* („so ne kleine Frau; ne?“). Es wird ein Dilemma ersichtlich, wonach J Kleidung und das differente (Spiel-) Verhalten der bereits als Mädchen* aufgerufenen Kinder nicht für sich stehen lassen kann, sondern dies anhand von Geschlechtsrollenverhalten erklären muss.

Homolog zu der geschlechtlichen Subjektpositionierung Gs „aja dass is'n Kerl“ in der ersten Sequenz führt J in dieser Sequenz „so ne kleine Frau“ ein, was zeigt, dass jetzt schon gesichert werden muss, was das Kind in Bezug auf Geschlecht später sein wird. Gleichzeitig ist die Positionierung der gleichaltrigen als Mädchen* aufgerufenen Kinder und anschließend als „Richtung Junge“ und „kleine Frau“ eine Differenz, die der frau*isierten Person ein fiktives Ältersein einbringt. Das jungenhafte Verhalten eines als Mädchen* eingelesenen Kindes ist ein ‚Noch-nicht-so-reif-sein‘ und erfährt je nach Elternperson und deren Einstellung zu Geschlechtsrollenverhalten unterschiedlichen Spielraum. Während Caro als „Richtung Junge“ sich ausprobieren und experimentieren darf, ist Tia als „Mädsche“ dazu angehalten beim Bäume-klettern achtsam zu sein, was auch sie im Vergleich zum jüngeren Bruder („aja dass is'n Kerl“) jünger wirken lässt. Hier wird in einer latenteren Art und Weise Geschlechterungleichheit reproduziert.

Hervorzuheben ist, dass in der Art und Weise des Sprechens über die Kinder im Verlauf der vorausgegangenen Sequenzen dem „Richtung Junge“- und „Kerl“-Sein tendenziell eine höhere Wertigkeit beigemessen wird, als dem „kleine Frau“- resp. „Mädsche“-Sein. In den Anrufungen und Parodien auch im Hinblick auf die Phonetik wird erkenntlich, dass die Handlungspraxis von Gs geschlechtskonformen Jungen* und Js „in Richtung Junge“ positionierten, geschlechtsrollen^{non}konformen Mädchen* positiv und Gs als „Mädsche“ positionierten geschlechtsrollen^{non}konform spielenden Mädchen* und Js geschlechtskonformen Mädchen* (resp. „kleine Frau“) negativ konnotiert wird.

Im fallinternen Vergleich zu rekonstruieren, wie über Mädchen* und Jungen* auch im Hinblick auf Alter gesprochen wird, verdeutlicht, dass mit Weiblichkeit* eine Abwertung einhergeht, während Männlichkeit* aufgewertet wird. Selbst der Positionierung des Mädchens* als „kleine Frau“, der ein fiktives Ältersein inhärent ist, kommt dem Alter bedingt durch das negativ konnotierte weibliche* (Spiel-)Verhalten anders als bei dem als „Kerl“ positionierten Jungen* – aber auch aus generationaler Perspektive – keine Höherwertigkeit und damit einhergehende Aufwertung zu. Weiblichkeit* wird als schützenswerter gerahmt und verliert an Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig ist der Junge* fix und fest in seiner Rolle, über die gar nicht mehr reflektiert wird. G weist die selbstreflexive Ebene bei ihm gar nicht auf, sodass der Junge* in seiner vermeintlich ‚essenziellen‘ Zugehörigkeit gesichert wird.

J: is aber auch so, dass sie dann teilweise sieht, okay die äh Caro klettert auf nen Baum „mach ich auch“ und da muss ich auch immer wieder überlegen „Okay die Caro hat jetzt ne Hose an un die Sophie hat nen Rock an (.) sachste jetzt was oder lässt?“ ((gewitzelt gesprochen)) |

G: | @(.).@

H: @(.).@

I: Mhm,

J: Ja? Un-

I: | Die Garderobe auf m Spielplatz (2)

J: Da is halt wirklich:::

(GD ROTEICHE, Sequenz „Baumklettern“, 00:48:45–00:49:05)

In einer Anschlussproposition modifiziert J das Thema, indem das (Spiel-) Verhalten am Gegenstand Baum aufgegriffen und mit Kleidung in Verbindung gebracht wird. Zuvor ist Sophie als „kleine Frau“ positioniert worden, die kontrastierend zu Caro („Richtung Junge“) weder klettert, experimentiert noch ausprobiert („Ach nee, mach ich nich“). Erst wenn ihre Schwester Bäume hochklettert, ist sie motiviert („mach ich auch“), dem auch nachzugehen. Obwohl sie sich aus Js Perspektive zur kleinen Frau* entwickelt,

schließt sie an dieser Stelle nicht länger aus, das von J zuvor als jungen*haft gerahmte Klettern der geschlechtsrollenkonformen Schwester – hier nun am Baum – nachzumachen. Während J – anders als G – das Bäume klettern der Mädchen* befürwortet, wird in dem Zusammenhang der Rock als weiblich* im Gegensatz zur Hose als männlich* aufgerufene Kleidung für unpassend empfunden⁷². Obwohl die Kleidung an sich in Ordnung ist, wird sie zum Problem, wenn eine*r auf den Baum klettert. In der gewitzelt gesprochenen Reflexion („da muss ich auch immer wieder überlegen“) über eine potenzielle Intervention („sachste jetzt was oder lässt?“) wird eine Orientierungs herausforderung hinsichtlich der eigenen erzieherischen Handlungspraxis weiter deutlich. Nacheinander validieren sowohl G, als auch H lachend und I mittels Ratifizierung die Ausführungen Js und zeigen, dass sie zum einen an dem von J elaborierten Gehalt orientiert sind und zum anderen sichern sie sich damit weiter als Suchende und zugleich Verunsicherte. J fasst mit einem „Ja?“ dies nochmal zusammen und setzt mit einem neuen Wort an. Parallel dazu kommentiert I die Ausführungen Js, der*die daraufhin im Wort abbricht. Nach einer Pause setzt J nochmals an zu sprechen, aber führt den Satz nicht weiter aus.

Zwar enthält sich J einer Begründung, warum der Rock im Vergleich zur Hose eine Intervention anregt, doch wird das Kleidungsstück dadurch als risiko- und schambehaftet gerahmt. So könnte die Scham des Entblößens, das Verletzungsrisiko oder das Kaputtgehen der Strumpfhose⁷³ im Vordergrund stehen.

J: Da is halt wirklich:::

G: | Ballerinas rennt=se dann auch rum oder?

I: Ja. Kurzes Röckchen (.)

G: | Mhm

I: un „Bist dir sicher, willste nich ne andere Hose ähm was Anderes anziehen also Hose oder so für auf'n Spielpl?-?“, „Nein ich lass das an.“ sach ich „Kannste aber nich auf Bäume klettern, kannste nich das kannste nich das“ „Egal“

G: „Will ich ja auch nich“

I: Aber (es) geht trotzdem auf'n Baum @(.)@

Meh: @(2)@

(GD ROTEICHE, Sequenz „Baumklettern“ 00:49:05–00:49:25)

72 Zur Aufrufung der Kleidungsstücke Rock und Hose in männlich* und weiblich* siehe zugleich Sequenz „Baumklettern“ 00:47:17–00:48:44.

73 Zu letzterer Lesart siehe Sequenz „Baumklettern“ 00:49:25–00:49:38.

Noch bevor J den Satz vollendet, schließt G an die Garderobe auf dem Spielplatz an und fragt nach einem weiteren Kleidungsstück, konkret: Ballerinas. Gemeinsam elaborieren sie den Kleidungsstil Sophies, der sich neben den Ballerinas nicht durch einen Rock, sondern ein „Kurzes Röckchen“ auszeichnet. Auch I macht in einem beispielhaften Disput mit Sophie deutlich, dass für den Spielplatz die Hose das bevorzugte Kleidungsstück sein sollte, weil vor allem das Bäumeklettern mit Rock nicht möglich sei. I und J problematisieren das Kleidungsstück in Zusammenhang mit dem Bäumeklettern. Doch während I Sophie dies im Disput wissen lässt und das Kleidungsstück Rock und auf Bäume klettern einander ausschließt („Kannste aber nich auf Bäume klettern“), reflektiert J lediglich über eine potenzielle Intervention und behält diesen Widerspruch für sich. In der Art und Weise des Sprechens über Sophie wird sichtbar, dass neben J auch I in einem familiären Verhältnis zu Sophie steht. I stellt dar, wie Sophie den eigenen Willen durchsetzt und sich von der Auffassung Is nicht beirren lässt, trotzdem Bäume hochzuklettern. Hat I in Intraaktion mit G und der aufgerufenen und sie zur Aufrufung angeруfenen Kleidung das Thema der Kleidung auf dem Spielplatz elaboriert, beginnt G den Disput stellvertretend für die G unbekannte Sophie fortzusetzen, um einen rituellen Anschluss im Sinne einer gemeinsamen elterlichen Perspektive zu schaffen. Demnach ist G der Auffassung, dass Sophie mit einem kurzen Rock gar nicht auf den Baum klettern möchte. Im Redebeitrag Is stellvertretend für Sophie zeichnet sich jedoch ab, dass die fiktiv elaborierten Reaktionen Gs nicht mit der Handlungspraxis Sophies übereinstimmen. Der kurze Rock hält Sophie nicht davon ab, den Baum hochzuklettern („(es) geht trotzdem auf'n Baum @(.).@“). Demnach überkommt auch Sophie das geschlechtsrollenkonforme (Spiel-)Verhalten und zeigt sich in Bezug auf das Baumklettern mit Rock als Widerständige. Doch wird sie als diese nicht wie der auf Bäume kletternde Junge* mit einer euphorischen Konnotation („mhm da denk isch, aja das is'n Kerl [...] als druff“) anerkannt. Dass Sophie sich der anfänglichen Empfehlung Is widersetzt, wird von Mehreren lachend hingenommen.

Sophie handelt entgegen der von J und I als zweifelhaft markierten Eignung des Rocks zum Baumklettern. In ihrer Handlungspraxis überkommt sie nicht nur die binärgeschlechtlich gerahmten Erwartungen an Kleidung. Auch stellt sie sich der Herausforderung, unter diesen aufgrund ihrer Kleidung wesentlich herausfordernden Bedingungen einen Baum hochzuklettern. Lässt das ihr (Spiel-)Verhalten jungen*hafter wirken als jenes des Jungen*, wird ihr dies nicht zuerkannt.

- J: Und dann kommt=se nachhause mit nem Loch in der Strumpfhose drin und ärgert sich über sich selbst.
- G: Ja
- I: Kommt=se „Mami, es tut mir leid“
- G&H: @(.)@
- G: °„Ich weiß gar nich wie das passiert is“°
- J: Ja so oder so nich (ich hab) so'n Loch=Lochfressmonster

(GD ROTEICHE, Sequenz „Baumklettern“ 00:49:25–00:49:38)

Für J ist der Widerspruch zwischen Baumklettern und Rocktragen zentral. Es zeigt sich, dass weder die Scham des Entblößens, des sich Verletzens oder des Kaputtgehens der Strumpfhose von J als relevant gesetzt wird. Denn nicht J ärgert sich über das Loch in der Strumpfhose, sondern Sophie „über sich selbst“, wenngleich möglicherweise auf J bezogen, da es vor J inszeniert wird. Das validiert G mit einem nachvollziehenden „Ja“. In den nachfolgend von I, G und J aufgeworfenen, zum Teil auch fiktiv elaborierten Reaktionen Sophies, werden divergierende Motivzuschreibungen erkennbar. I schließt an Js Beschreibung an und zeigt beispielhaft, wie die Tochter auf I zukommt und sich nicht nur über sich selbst ärgert, sondern sich zudem vor I, die als Mutter adressiert wird, bekennt. Da in der Gruppendiskussion die Kinder nicht selbst sprechen, könnte diese beispielhafte Rezitation Sophies auch eine Praktik Is der Selbstrepräsentation darstellen, in der I die eigene Handlungspraxis selbst validiert. In dieser hatte I zuvor das Kleidungsstück Rock zusammen mit dem Bäumeklettern nicht nur problematisiert, sondern auch einander ausgeschlossen. Es dokumentiert sich, dass I die Reue nach dem Fehler fokussiert. G und H stimmen mit einem Lachen ein. G, das Kind nicht kennend, stellt sich vor, wie Sophie reagieren könnte und erweitert die Interaktion zwischen der Tochter, I und der Strumpfhose in Form einer Schuldabweisung. Dieser wechselseitigen Vervollständigung folgt J, indem die Figur des Lochfressmonsters aufgeworfen wird. In dieser Verkindlichung als Distanz zur eigenen Norm, zeigt sich J als verbunden mit Sophie. Es zeigt sich, dass J die kaputte Strumpfhose mit Humor nimmt. Sophie ist es in den Konstruktionen von J egal, ob sie nicht auf den Baum klettern soll und wenn es daraufhin Konsequenzen gibt, war es nicht sie selbst, sondern das Lochfressmonster. Das Lochfressmonster ist eine geschlechtliche Neutralisierung – es ist ein Monster. Es ist etwas Außerordentliches, nicht Irdisches, das irgendwie diese Löcher in die Strumpfhose reingemacht hat und somit die Schuldzuschreibung weder beim Baum und Rock noch beim Kind liegt, sondern in etwas Drittem („Ich weiß gar nich wie das passiert is“). J entwirft mit der Figur des Lochfressmonsters eine erzieherische Handlungspraxis, die Sophies innere Widersprüchlichkeit über das Wagnis mit einhergehendem Är-

gernis auffängt und ihr nicht die Schuld an der – durch ihr geschlechtsrollen-nonkonformes Verhalten in Kauf genommenen – kaputten Strumpfhose zuweist, wodurch die Norm eher annehmbar gemacht wird, da sie scheinbar nicht generational vermittelt ist. Stattdessen wird sie ermutigt, weiterhin Bäume zu erklettern, sodass ihr ebenfalls alle Handlungsmöglichkeiten, wie der als Jungen* positionierten Kinder, offenstehen. Im Hinblick auf das Kleidungsstück Rock darf Sophie als „kleine Frau“ aus Js Perspektive weiblich* bleiben und muss sich nicht gegen das Bäumeklettern entscheiden. Es handelt sich in den dargestellten Intraaktionen um beispielhafte Elaborationen, in denen die Eltern sich als die Perspektive der Kinder übernehmende Personen darstellen, die an der Gruppendiskussion selbst nicht teilnehmen. Diese Praktiken der Selbstrepräsentation der Erwachsenen und der Validierung der eigenen erzieherischen Handlungspraxis können eine Strategie sein, Sicherheit herzustellen, um mit den Verunsicherungen umzugehen. Die Gruppendiskussionsteilnehmenden können selbst entscheiden, welche Inhalte sie zur Darstellung bringen und als wer sie sich entwerfen wollen. Zugleich dokumentiert sich die durch die Teilnahme an der Forschung aufgeworfene Herausforderung, das was sie in ihrer alltäglichen erzieherischen Handlungspraxis tun, darüber vor der forschenden Person und den Gruppendiskussionsteilnehmenden zu sprechen.

In den Reflexionsprozessen, die mit Aufrufungen, Hinterfragungen, Reifikationen und Transformationen von dichotomen Geschlechterrollen einhergehen, können Suchbewegungen und Verunsicherungen rekonstruiert werden, wie über Geschlecht (vor den anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden und der forschenden Person) gesprochen werden kann. Geschlecht wird zum diskursiven Gegenstand, der zur Verhandlung freigegeben wird und währenddessen normative Setzungen von Geschlecht aufruft und reproduziert, aber gleichzeitig auf einen neueren, – auch durch die Forschung hervorgehobenen – gesellschaftlichen Common Sense reagiert.

1.1.1 Geschlechtliche Materialisierungsprozesse: becoming with Baum und Kleidung – Zwischenergebnisse der Passage „Baumklettern“

In der Anschlussproposition von G unter Hinzunahme eines Baumes wird ein spezifisches Orientierungsmuster erkennbar, das sich vor dem Hintergrund normativer Setzungen von Geschlecht abbildet, in der (Spiel-)Verhalten als geschlechtstypisierend aufgeworfen wird, aber im Modus einer Reflexion – auch im Rekurs auf die eigene Kindheit – die eigene erzieherische Handlungspraxis in Bezug auf Geschlecht hinterfragt. Das öffentliche Hinterfragen der eigenen geschlechtsstereotypisierenden Handlungspraxis führt jedoch nicht zu einer kritisch-reflexiven Wendung, sondern erneut dazu, vorhandene Annahmen über Geschlecht zu perpetuieren. Diese Sicherung der eigenen

Perspektive dokumentiert sich eindrucksvoll in der Metapher einer negativ konnotierten Selbstzuschreibung des „Weicheis“. In dieser Spannung zwischen der normativen Erwartung, dass mit dem Thema auch anders umgegangen werden könnte und dem sich anschließenden Rückbeziehen auf eine Sprache, die eben diese Veränderung verunmöglicht, dokumentiert sich ein Ringen von G, die bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht offenbar an eigene habituelle Grenzen stößt. Über diesen Modus der Auseinandersetzung wird zugleich die eigene Erfahrung gegen die der anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden und der forschenden Person gesichert.

Der Baum wird im Beziehungsgefüge relevant gemacht, indem dieser als vermittelnder Gegenstand Kinder geschlechtlich mit hervorbringt. Obwohl (Spiel-)Verhalten in der Passage „Baumklettern“ (binär-)geschlechtlich gerahmt wird, verweist Js Konstruktion darauf, dass Baumklettern kein geschlechtsrollenkonformes Spiel voraussetzt. In Js reflektierender Bezugnahme auf Gs Baum und Baumklettern wird eine weitere Orientierung hinsichtlich Geschlecht rekonstruierbar, in der die soziale Dimension von Geschlecht als fluide wahrgenommen wird und J einen neuen Zwischenraum („Richtung Junge“) entwirft, der hier als Diskrepanz zwischen biologischem und performativ-hervorgebrachtem Geschlecht konstruiert wird. Zwar werden die Kinder in ihren körperlichen Dimensionen von Geschlecht entlang der Eckmarkierungen Junge*-Mädchen* angerufen, aber im (Spiel-)Verhalten dürfen sie sich zwischen diesen bewegen. Demnach wirkt der Baum situationsspezifisch, i.e. er ist ein Gegenstand, der in einer spezifischen Situation – in Abhängigkeit des jeweiligen Verständnisses von Geschlecht – ein Kind als männlich*, weiblich*, polypolar⁷⁴ etc. hervorbringt und Geschlecht in der sozialen Dimension als in Ausprägung resp. in Transformation befindlich begreift. In Bezugnahme auf den Baum und die Handlungspraxis des Baumkletterns werden unterschiedliche Orientierungen zu Geschlecht nicht nur sichtbar, sondern neu ausgehandelt und transformiert. In den Aushandlungsprozessen wird sichtbar, dass die kategorialen Grenzen der aufgerufenen Geschlechter nicht länger als abgeschlossen gelten, sondern als durchlässig rekonstruiert werden können (vgl. Baltes-Löhr 2014, S. 34). Es lässt sich festhalten, dass in der Passage „Baumklettern“ der Baum G veranlasst, die an einer essentialistischen Vorstellung von Geschlecht orientiert ist, Geschlecht perpetuierend zu reflektieren. Wohingegen J, welche*r an einer Konstruitheit von Geschlecht resp. an einem Zwischenraum zwischen Junge* und Mädchen* („Richtung Junge“) orientiert ist, Geschlecht kritisch zu reflektieren. Das Bäumeklettern ermöglicht geschlechtlich konnotierte Bilder mit herzorzubringen und diese zugleich in Frage zu stellen, indem der Baum Geschlecht destabilisiert.

74 Geschlecht wird „als Kontinuum ohne binäre, bipolare Rahmung, ohne binäre Eckmarkierungen wie ‚eindeutig weiblich‘ bzw. ‚eindeutig männlich‘ verstanden“ (Baltes-Löhr 2014, S. 25).

Demgegenüber hat Kleidung für die Gruppendiskussionsteilnehmenden eine eingeschriebene binäre Geschlechtsspezifik und wirkt nicht erst situationsspezifisch – im Vollzug der Auseinandersetzung mit Kleidung regt diese im Vergleich zum Baum nicht zur Reflexion der eigenen Einstellung hinsichtlich Geschlecht an. Obwohl das Baumklettern mit Rock aufgrund der Verletzungsgefahr risikobehafteter ist, wird Sophie als eindeutig Mädchen* eingelesenes Kind – als das sie in der Parodie und durch die Anrufung als „kleine Frau“ im Unterschied zu „Richtung Junge“ positioniert wird – diese männlich* konnotierte Praxis nicht zuerkannt, wodurch sie klein gehalten wird. Sophie bleibt eine kleine Frau*, obwohl sie das als später jungen*haft gerahmte Bäumeklettern vollzieht. Während die Gruppendiskussionsteilnehmenden in Bezugnahme auf (Spiel-)Gegenstände Geschlecht hervorbringen, bedeutet, die geschlechtlichen Materialisierungsprozesse zu rekonstruieren, zugleich offen für die sich dokumentierenden (Subjekt-)Positionierungs- und Differenzierungspraktiken zu bleiben. In Verbindung von Bäume erklettern mit spezifischer Kleidung kommt dieser eine höhere Wertigkeit zu, in der Bestimmung, was das Geschlecht ist, während der Baum Zwischenräume ermöglicht. Dieser scheint gerade, weil Eindeutigkeiten hier unmöglich sind, in den Fokus der Diskussion resp. Auseinandersetzung zu rücken.

Trotz der unterschiedlichen, sich dokumentierenden Muster bei der Auseinandersetzung mit Geschlecht, konnte rekonstruiert werden, dass Weiblichkeit* (explizit oder implizit) von den Gruppendiskussionsteilnehmenden in der Passage „Baumklettern“ als negativ gerahmt wird.⁷⁵

1.2 Interpretation der Passage „Malen“

Die Interpretation der Passage „Malen“ schließt zeitlich direkt an den zuvor elaborierten Inhalt an.

- G: Aber was ich dann auch von der Motorik her seh, ist dass ähm Tia (.) anders motorisch gesteuert is (.) also Mädschen (.) meine Tochter anderster gesteuert is wie mein Sohn. Des geht (.) fängt beim Malbuch an. Sie konnte von vornherein richtig schön im Schwarzen bleiben, ne? Und der „U:::wähfwfwfwfwfw“ ((tief gesprochen, zeigt die Ausmalpraxis)) also Grobmotoriker, ne? [...] Dann hab isch die Bilder gesehn im Kindergarten von den Jungs alle „bsssdscshdschdsch“ ((tief gesprochen, zeigt die Ausmalpraxis)) ne? Und die Mädschen (andauernd) „Oh wie schö:n“ ((hoch und weich gesprochen))

75 Gleichwohl das Mädchen* trotz Rock sich nicht davon abhalten lässt den Baum zu klettern und dies positiv gerahmt wird, ist Baumklettern männlich* angelegt worden. Selbst wenn Mädchen* etwas männlich* Gerahmtes machen und dies positiv gerahmt wird, zeigt sich in der nachfolgenden Sequenz „Malen“, dass Malen nicht als positiv gerahmt wird. Weder wenn das Mädchen* noch der Junge* dies kann.

- J: Nee des haste (des haste)
- I: | Is aber in der Schule des gleiche Thema
- G: Ja? Also
- I: | Ja des is auch (.) bekannt ja
- G: | Ja, ich f-empfind es und von der Motor- und des is mir dann
immer so'n bischchen |
- I: | Jungs
finden das nervich
- G: Ja also die:::
- I: Jungs malen nicht gerne aus
- G: °Ahja°

(GD ROTEICHE, Sequenz „Malen“ 00:49:39–00:50:47)

In einer Anschlussproposition wird das Thema der Kleidung und das damit verbundene Einschränken und Ermöglichen des (Spiel-)Verhaltens aus Erwachsenenperspektive beendet. G wirft einen neuen propositionalen Gehalt auf, indem erneut eine geschlechtliche Gegenüberstellung der eigenen Kinder bezogen auf deren Motorik erfolgt. G generalisiert anhand der Tochter, dass Mädchen* „anders motorisch gesteuert“ sind als Jungen*. Exemplarisch wird das Malbuch herangezogen, wo der Tochter – ohne es zu erlernen („von vornherein“) – die feinmotorische Bewegungsfertigkeit attestiert wird im Gegensatz zur Konstruktion des „grobmotorischen“ Sohnes. G rahmt mit den Formulierungen „gesteuert“ und „von vornherein“ die Motorik als natürlich und unveränderbar, sodass weder die Tochter noch Gs eigene erzieherische Handlungspraxis einen Einfluss darauf haben. Die anfängliche Aussage bekräftigt G, indem die grobmotorische Ausmalpraxis des Sohnes mit den Bildern von Jungen* im Kindergarten belegt wird. Gs Elaborationen stützen die Lesart, dass das Hinterfragen der eigenen geschlechterstereotypen erzieherischen Handlungspraxis in der Passage „Baumklettern“ keine kritische, sondern eine perpetuierende Reflexion ist. In einem Akt performativer Darstellung imitiert und zementiert G diese als essentialistisch aufgerufenen Weiblichkeit*- und Männlichkeit*vorstellungen, die mit einer Naturalisierung von Geschlecht und Geschlechterdifferenz einhergehen.

Es scheint, als wolle J eine abweichende Perspektive („Nee“) einbringen, aber verstummt zu der parallel verlaufenden, verbalsprachlichen Validierung von Gs Konstruktion durch I. Das von G beschriebene Phänomen der unterschiedlichen Ausmalpraxis zwischen Mädchen* und Jungen*, dargelegt anhand der eigenen Kinder und bekräftigt durch Bilder im Kindergarten, wird von I auf die Schule übertragen, wo es „des gleiche Thema“ sei. Über die

individuelle Erfahrungsebene von G aufgerufen (über die eigenen Kinder), wird die Darstellung verallgemeinert (Kindergarten) und gemeinsam mit I kollektiv generalisiert (Schule). In einer schnell wechselnden Aneinanderreihung der Sprechenden G und I wird das Thema weiter entfaltet. G vergewissert sich über die Gleichheit, was darauf schließen lässt, dass die eigenen Kinder, auf die sich G bezieht, noch im Kindergarten und nicht in der Schule sind. I fällt G in den Satz und validiert erneut die generalisierte Behauptung, einhergehend mit einer dies bekräftigenden, weiteren Verallgemeinerung, dass es „auch (...) bekannt“ sei und reproduziert hier einen öffentlichen Diskurs, indem Jungen* im Hinblick auf die Ausmalpraxis als die Unfähigeren gegenüber den Mädchen* wahrgenommen werden. In der Satzunterbrechung Is setzt G erneut zu sprechen an und beginnt das eigene Empfinden und erneut die Motorik zu entfalten, aber beugt sich vor der eigenen Vollendung des Satzes I, der*die G in den Satz fällt. I räumt sich ein, stellvertretend für das Empfinden von Jungen* bezüglich des Ausmalens zu sprechen, und rahmt dies als „nervich“. Während G elaboriert, dass Jungen* nicht malen können, erklärt I die Grobmotorik damit, dass Jungen* einen gewissen Unwillen empfinden auszumalen. Dies erwidert G mit dem plötzlichen Ausdruck einer Erkenntnis.

Es dokumentiert sich, dass I und G ein dichotomes Verständnis von Geschlecht teilen. In einer intraaktiven Bezugnahme wird bei G und I ein homologes Orientierungsmuster deutlich, bei dem das Geschlecht in der körperlichen als auch sozialen Dimension – anders als bei J – nicht als Kontinuum konstruiert wird, sondern Mädchen* und Jungen* als zwei gegensätzliche, unvereinbare Pole zur Darstellung gebracht werden. Die von G offengelegten Differenzen hinsichtlich der funktionalistischen Perspektive auf die Ausmalpraxis zwischen Mädchen* und Jungen* verortet G als angeboren („konnte von vornherein“) und unveränderbar. Geschlechterdifferenzen werden reproduziert und naturalisiert. I teilt diese Perspektive und erweitert dies auf eine Motivzuschreibung, indem I das unterschiedliche Niveau innerhalb der Ausmalpraxis mit einer unterschiedlichen motivationalen Einstellung begründet. Es wird also nicht nur körperlich, sondern auch auf psychischer (mentaler) Ebene verankert.

H: Das kann ich nicht unterschreiben. Mein Großer macht das gerne, der Kleine nich.

I: |Viele

J: Ja und die Caro die Caro malt

G: |Also meiner macht's auch gern, aber der malt voll hässlich.

(GD ROTEICHE, Sequenz „Malen“ 00:50:48–00:50:53)

Auf den von I elaborierten propositionellen Gehalt reagiert H mit einer antithetischen Differenzierung im Modus einer Argumentation. Dazu werden zwei Personen herangezogen, die zunächst als „mein Großer“ und „der Kleine“ aufgerufen werden. In ihrer Abgrenzung zueinander bezogen auf die Körpergröße einhergehend mit dem Alter liegt in der Verwendung des Maskulinums nicht nur eine Vergeschlechtlichung als männlich* vor. Ebenso wird in dem besitzanzeigenden Fürwort eine Verbundenheit von H zu dem Großen sichtbar, die auf eine generationale Ordnung und Zugehörigkeit zur Familie verweist. Es könnte sich um eine Elternperson und die eigenen Kinder handeln. Anhand der eigenen Kinder widerlegt H auf expliziter Ebene die generalisierte Behauptung, dass Jungen* nicht gerne ausmalen und reflektiert damit Gs Geschlechterstereotypisierung kritisch. Dies kommentiert I relativierend, indem aus allen Jungen* viele Jungen* werden. Dadurch wird eine Homogenisierung von Jungen* aufgebrochen und vielmehr eine differenziertere Betrachtung eröffnet. J schließt sich Hs Darstellung an und möchte diese anhand der eigenen Tochter validieren (s. nachfolgende Sequenz), doch bricht den Satz ab, nachdem G erneut ins Wort fällt. In Gs elaborierten Gehalt wird eine Differenzierung ersichtlich, in der G auf der motivationalen Ebene des Ausmalens an I und auf der kompetenzbasierten Ebene an H orientiert ist („Also meiner macht auch gern, aber der malt voll hässlich“), dies zugleich wieder unter die eigene Perspektive subsumiert.

- H: Der Große der kann auch exakt an der Linie entlang der Kleine macht einen Strich der geht schief dann wird er sauer die Schere fliegt „Mama mach du“
- G: @(.)@
- J: Mhm des is genau so (.) Caro auch. Caro malt so wie dein Sohn, ja?
- G: | Mhm
- J: Geht halt ma'n Strich daneben, „Pech gehabt“; falsche Farbe, „Pff Papa guck ma des is halt jetzt=is grün; ne“ |
- G: | | dann heult se
| Malen wir drüber
- J: „Ma-Machen wir irgendwas Anderes draus“
- G: Mhm

(GD ROTEICHE, Sequenz „Malen“ 00:50:54–00:51:15)

In der antithetischen Bezugnahme zeigt sich, dass H im Hinblick auf Geschlecht differente Erfahrungen gemacht hat: als Eltern vereint, in der Orientierung auf Geschlecht geteilt. Der große Sohn malt nicht nur gerne, sondern er hat auch die feinmotorische Fertigkeit „exakt an der Linie entlang“ zu malen. Demgegenüber wird der jüngere Sohn als jemand konstruiert, der nicht

malen kann. Dies äußert sich in einer niedrigen Frustrationstoleranz, wenn der Strich „schießt“ geht, was ihn dazu veranlasst Gegenstände zu werfen und die Aufgabe an eine erwachsene Person zu übertragen. Dies wird von G lachend validiert. H zieht einen der eigenen beiden Söhne kontrastiv zu Gs Elaborationen heran, um kritisch-reflexiv aufzuweisen, dass die Tätigkeit des Ausmalens nicht geschlechtstypisierend und somit als natürlich bedingt gelesen werden kann – H entnaturalisiert und individualisiert diese Annahme. Obwohl die beiden Söhne in ihrem Altersunterschied zueinander aufgerufen werden, ist nicht ein höheres Alter als potentielles Kompetenzmerkmal zentral. Während sie als Eltern einen gemeinsamen Erfahrungshorizont teilen, ist ihre Orientierung im Hinblick auf Geschlecht different.

Bei Js Tochter, welche in der Passage „Baumklettern“ zwar als Mädchen* aufgerufen, aber aufgrund des (Spiel-)Verhaltens (soziales Geschlecht) in „Richtung Jung*“ positioniert wird, verhält es sich mit der Ausmalpraxis „genau so“, wie bei Hs kleinem Sohn. Demnach können Mädchen* genauso grobmotorisch malen wie Jungen*. Doch hindert es Caro nicht daran – ähnlich wie bei Gs Sohn – dem weiter nachzugehen, sondern fördert sie in ihrer Kreativität und Perspektivität („Strich daneben, „Pech gehabt“; falsche Farbe, „Pff Papa guck ma des is halt jetzt=is grün; ne““). Bei Caro wird es als widerständig gerahmt, aber bei den Jungen aus der Perspektive der anderen Eltern als Unfähigkeit.

1.2.1 Geschlechtliche Materialisierungsprozesse: becoming with Malbuch – Zwischenergebnisse der Passage „Malbuch“

In einer intraaktiven Bezugnahme, in der sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden auf ein Malbuch beziehen, wird die von G zuvor in der Passage „Baumklettern“ aufgerufene und in der Passage „Malen“ von I geteilte Orientierungsfigur gemeinsam weiter entfaltet. In dieser wird Geschlecht – anders als bei J und H – nicht als Kontinuum, sondern Mädchen* und Jungen* als zwei gegensätzliche, unvereinbare Pole dargestellt. G verweist auf geschlechtliche Differenzen der Bewegungsfertigkeit bezogen auf die Ausmalpraxis zwischen Mädchen* und Jungen* und verortet es als körperliches Können resp. Nicht-Können, fernab einer Einflussnahme durch die eigene erzieherische Handlungspraxis. I teilt diese Erfahrung und begründet das unterschiedliche Niveau innerhalb der Ausmalpraxis mit einer geschlechtstypisch unterschiedlichen Motivation. Malen wird von G und I als weiblich* konnotiert und die Inkompetenz der Ausmalpraxis von G über den eigenen Sohn generalisierend-validierend für Jungen* im Allgemeinen begründet. Dies wiederum wird von I als ein öffentlicher, schulischer Diskurs („des is auch (...) bekannt“) gerahmt, der Jungen* als die Unfähigeren gegenüber den Mädchen* (hinsichtlich der Ausmalpraxis) festschreibt (woraus sich ein ge-

schlechtsspezifischer Bildungsauftrag in Kita und Schule ableitet). In dieser naturalistischen resp. essentialistischen Zuschreibung wird der Junge* aufgrund struktureller Bedingungen entlastet dies einzuüben.

Diesem geschlechterstereotypen Horizont in Bezugnahme auf das Malbuch in Verbindung mit der Praxis des Ausmalens widersprechen H und J ebenso anhand einer Bezugnahme auf die eigenen Kinder, sodass der Gegenstand Malbuch zusammen mit der Handlungspraxis des Ausmalens zur Aushandlung von Geschlecht und seinen verschiedenen Dimensionen (soziales, körperliches, sexuelles, psychisches, ⁷⁶) wird.

Gleichwohl J und H die Essentialisierung von Geschlecht aufgrund der eigenen Kinder zu durchbrechen versuchen und Ausmalen von einer körperlichen auf die soziale Dimension von Geschlecht verlagern, verändert dies nichts an der in der Passage „Baumklettern“ sich erstmals dokumentierenden grundlegenden Orientierung an einer Höherwertigkeit von Männlichkeit*, was eine Geschlechterungleichheit weiterhin fortsetzt. Sowohl Jungen* als auch Mädchen* können gut oder schlecht ausmalen, es findet aber keine Bewertung der Ausmalpraxis statt: es ist egal, dass der Junge* („Kerl“) und Caro („Richtung Junge“) nicht malen können;⁷⁷ es ist auch egal, dass der ältere Sohn und das Mädchen* malen können. Indem etwas weiblich* Gerahmtes zu können oder nicht zu können gleichgültig ist, wird Weiblichkeit* keine besondere Relevanz zugeschrieben. Könnte angenommen werden, dass aufgrund der fehlenden Bewertung auch Männlichkeit* keine besondere Relevanz zugeschrieben wird, geht es hier um das Auslassen einer Bewertung. Denn im Vergleich zur Passage „Baumklettern“ wird das männlich* gerahmte Baumklettern für den Sohn positiv bewertet und zugleich als Können vorausgesetzt („aja, das is'n Kerl, als druff“).

Im Hinblick auf geschlechtliche Materialisierungsprozesse wird das Malbuch in Verbindung mit der Praxis des Ausmalens – ebenso wie der Baum in Verbindung mit der Praxis des Baumhochkletterns – herangezogen, um anhand der eigenen Kinder eine geschlechterstereotype Zuschreibung zu vollziehen. Das Malbuch in Verbindung mit der Praxis des Ausmalens veranlasst G, welche an einer essentialistischen Vorstellung von Geschlecht orientiert ist, Geschlecht zu naturalisieren, anstatt kontrastiv zur Passage „Baumklettern“ dies zu reflektieren, weshalb die vorige Reflexion nur eine perpetuierende ist. Zugleich veranlasst das Malbuch in Verbindung mit der Praxis des Ausmalens J, welche*r an einer Konstruiertheit von Geschlecht resp. an

76 Nach Baltes-Löhr wird Geschlecht in verschiedene Dimensionen unterteilt, in der die Leerstelle darauf verweist, dass die Geschlechterdefinition als unabgeschlossen gilt (vgl. Baltes-Löhr 2014, S. 31f.). Von den Gruppendiskussionsteilnehmenden werden insbesondere die soziale Dimension (Verhalten) und physische Dimension (Körperlichkeit) relevant gesetzt, während die sexuelle Dimension (Begehrten) und psychische Dimension (Empfinden) eher im Hintergrund verweilen.

77 Obwohl der Junge „voll hässlich“ malt, wird nicht bewertet, ob es in Ordnung ist, dass er nicht malen kann.

einem Zwischenraum zwischen Junge* und Mädchen* („Richtung Junge“) orientiert ist, eine Essentialisierung von Geschlecht ein Stück weit mitzutragen und Geschlecht kontrastiv zur Passage „Baumklettern“ nicht länger kritisch zu reflektieren: Js „Richtung Junge“-Kind kann so wie „Jungs“ nicht ausmalen, somit unterstützt J die Essentialisierung von G, zugleich bricht J diese, weil Js Kind letztlich biologistisch als Mädchen* aufgerufen bevor es als „Richtung Junge“ benannt wurde.

Die sich vollziehenden Intraaktionen zwischen den Gruppendiskussionsteilnehmenden und den aufgerufenen (Spiel-)Gegenständen veranlassen im Fall „ROTEICHE“ je nach (Spiel-)Gegenstand eine Reifizierung oder Destabilisierung von Geschlecht resp. Geschlechtergrenzen in Bezug auf die eigenen Kinder. Oder anders: den Fokus in der Auswertung zugleich auf die (Spiel-)Gegenstände zu legen, lässt erkennbar werden, wie diese eigenes Erfahrungswissen und/oder öffentliche Diskurse freilegen und insofern je unterschiedlich zu einer Essentialisierung und Naturalisierung von Geschlecht beitragen können. Während der Baum die Gruppendiskussionsteilnehmenden trotz unterschiedlicher Konstruktionen von Geschlecht veranlasst, geschlechterstereotype Zuschreibungen (kritisch) zu reflektieren und eine besonders dichte, erfahrungsbezogene Beschreibungs- und Erzählstruktur entfalten lässt, wird diese in der Aufrufung des Malbuchs in einer erfahrungs-, aber auch diskursbezogenen Argumentationsstruktur von G und I, und ein Stück weit auch von J, reifiziert.

Zugleich, und wesentlich erstaunlicher ist jedoch, dass über die (Spiel-)Gegenstände oder besser: über die Verwobenheit mit den (Spiel-)Gegenständen und durch das Format Gruppendiskussion und die unterschiedlich entfalteten geschlechtlichen Wissensformationen resp. -ordnungen sich etwas zeigt, dass sich auf der Ebene der Handlungsorientierungen noch nicht zeigt: neben der *Aktualisierung* geschlechtlicher Wissensformationen resp. -ordnungen zeigen sich in Reflexionsmomenten gleichwohl *Transformationen*. Befinden sich Wissensformationen resp. -ordnungen im Hinblick auf Geschlecht im Wandel, sind die sich an normativen Setzungen von Geschlecht orientierten Gruppendiskussionsteilnehmenden herausgefordert, diesem Wandel ebenso nachzukommen resp. sich zum Wandel zu verhalten. Entsprechend dokumentiert sich im Fall ROTEICHE, dass die Praxis bereits weiter ist als die eigene Erwartung. „Dann abends auf der Couch denk ich mir, warum lässt'n die nich [...] du hast früher auch nur so ne?“, dokumentiert, dass normative Setzungen von Geschlecht schon lange problematisiert werden, dass ein Mädchen* oder gar ein Mädchen* mit Rock Bäume erklettern kann, die Orientierung jedoch nicht den gesellschaftlichen Veränderungen hinterherkommt.

Für den Fall ROTEICHE kann insgesamt rekonstruiert werden, dass sich das Erfahrungswissen und die Orientierungen der Gruppendiskussionsteilnehmenden im Hinblick auf Geschlecht unterscheiden. Die einen stellen

Mädchen* und Jungen* als zwei gegensätzliche, unvereinbare Pole dar; die soziale als auch körperliche Dimension von Geschlecht wird als *natürlich* gerahmt. Die anderen sind daran orientiert, Geschlecht als auf einem Kontinuum zwischen Mädchen* und Jungen* zu verstehen, wo binäre Eckmarkierungen noch vorhanden sind, aber sich zwischen diesen bewegt wird; die soziale Dimension von Geschlecht wird als *konstruiert* gerahmt. Sind sie als Eltern vereint, in der Orientierung auf Geschlecht aber geteilt, dokumentieren sich außerdem je unterschiedliche Reflexionsmomente: zum einen *perpetuierend*, zum anderen *kritisch*, sodass sich im Fall ROTEICHE von einem Fall im Fall sprechen lässt.

2 Falldarstellung PURPURWEIDE

Einführung in den Fall PURPURWEIDE

Die nachfolgenden Passagen der Gruppendiskussion sind Grundlage der zweiten Fallbeschreibung PURPURWEIDE, die sich aus sechs Personen zusammensetzt. Nach dem erzählgenerierenden Eingangsstimulus verläuft die Gruppendiskussion zunächst selbstläufig, sodass die erste Nachfrage der Gesprächsleitung (Y) ab Minute 37 erfolgt. Insgesamt ist die Gruppendiskussion durch eine geringere int(rä)aktive Dichte geprägt und die Redebeiträge sind gleichmäßig verteilt. Gemeinschaftlich und einvernehmlich elaborieren die Gruppendiskussionsteilnehmenden geteilte Orientierungsgehalte in einem univoklen Diskursmodus. Teilt die Gruppe einen gemeinsamen Orientierungsrahmen, werden auf der propositionalen und performativen Ebene jedoch oppositionelle Tendenzen im Sinne einer Rahmeninkongruenz gegenüber mir als Gesprächsleitung sichtbar.

Der folgenden Passage ist das Thema des Spiels von Geschwisterkindern untereinander vorausgegangen, welches in einer Konklusion beendet wird, wobei das Gespräch sich nachfolgend auf das (Spiel-)Verhalten von Einzelkindern zentriert.

2.1 Interpretation der Passage „Stockkampf“

E: Meiner, der ist erst viereinhalb, ich hab nur einen deswegen @hör ich gerade so entspannt zu@ |

Meh: | @ (2) @

E: (.) ich hab da noch nich so den Vergleich also @(.)@ (.) ähm aber der hat auch so zwei Seiten, also er kann einen vereinnahmen, heißt wenn ma auf den Spielplatz geht und er will Fußball spielen dann hat er halt nur Mama oder Papa, u::::nd wenn keine anderen Kinder da sind dann klappt's sowieso nich, von daher gibt's des, aber er kann sich auch sehr gut alleine beschäftigen,

auch stundenlang; (.) also das is ganz unterschiedlich je nachdem wie er drauf is, aber (.) manchmal klappt's auch gut mit anderen Kindern zu spielen, dann klappt's ma nich so gut; je nachdem;

?: └ Mhm

E: es kommt auch ganz auf die Laune drauf an; das is sehr unterschiedlich

Meh: └ Mhm

E: aber so Geschwisterchen hat er nich von daher @ist der Vergleich nich da@

F: └ @(.)@

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Stockkampf“ 00:24:49–00:25:29)

Im Modus einer Beschreibung führt E eine Person über das Possessivpronomen „Meiner“ ein, was als besitzanzeigendes Fürwort eine Verbundenheit und Zugehörigkeit aufweist, die hierarchisch gelesen werden kann und auf eine generationale Ordnung verweist. Gleichzeitig wird die Person als männlich* aufgerufen und über das Alter von „erst vierehinhalb“ Jahren nicht mehr nur binär-geschlechtlich kategorisiert, sondern mehrdimensional über das Alter vorgestellt und damit generational eingeordnet. Dieser wird als eine Person mit „zwei Seiten“ dargestellt, dessen (Spiel-)Verhalten sich dadurch auszeichnet, dass er andere „vereinnahmen“, aber sich auch – im positiven Horizont stehend – stundenlang „sehr gut allein beschäftigen“ kann. Anders als bei den Vergleichen zwischen Geschwisterkindern konstruiert E eine Vergleichsfolie innerhalb eines Kindes. Das (Spiel-)Verhalten, welches seine Ausgestaltung in Form des kooperativen Spiels und des Einzel-Alleinspiels findet, wird in dieser Darstellung mit der Gemütsstimmung des Kindes verbunden. So klappen beide Spielformen je nach „Laune“ des Kindes. Zwar rahmt E die Umsetzung des Spiels wertfrei (weder positiv noch negativ), aber es dokumentiert sich über die dreifache Wiederholung des Verbes ‚klappen‘ eine Orientierung am Funktionieren („manchmal klappt's auch gut mit anderen Kindern zu spielen, dann klappt's ma nich so gut“). Hier steht im positiven Horizont, sich in einer Spielgemeinschaft zurechtzufinden, während der negative Gegenhorizont kein gelingendes Zusammenspiel mit anderen Kindern darstellt. Die eigene Passivität in Form eines entspannten Zuhörens innerhalb der Gruppendiskussion begründet E, weil aufgrund fehlender Geschwister kein Anschluss an die vorige Darstellung und demnach kein Vergleich des Kindes mit diesen möglich sei.

A: Ja gut aber äh (.) die Katharina jetzt zum Beispiel die kann sich auch sehr lange äh alleine beschäftigen (.) die malt dann oder äh geht's ins Zimmer schneidet was aus und dann (.) so'n riesen Berg Papier uh guck ma @(.)@ dann wird dann alles zurechtgeschnippelt und jetzt vor Weihnachten tut sie grad die:: na so'n Muster schneiden, das Papier falten und ausschneiden

- E: Mhm

B: Mhm

A: und () malen @(.)@

D: @(.)@

A: Jeden Tach drei vier Bilder, besonders wenn's ins Bett geht @(.)@

Meh: @(.)@

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Stockkampf“ 00:25:30–00:26:07)

A schließt an den propositionalen Gehalt von E an und validiert den positiven Horizont des sich alleine Beschäftigens von Einzelkindern über einen längeren Zeitraum, indem das (Spiel-)Verhalten auch nur *einer* Person beispielhaft beschrieben wird. Die Person wird über den bestimmten Artikel im Femininum gefolgt von der Namensnennung („die Katharina“) eingeführt und somit binär-geschlechtlich aufgerufen. A liest die beschriebene Person als weiblich* und aufgrund des Anschlusses an E als Kind ein. Wird zuvor das kooperative Fußballspiel des Jungen* benannt, aber das Einzel-Alleinspiel nicht konkretisiert, führt A beispielhaft in das kreative (Spiel-)Verhalten („so'n Muster schneiden, das Papier falten und ausschneiden“) von Katharina ein. Das Kreativspiel wird nicht an den Gemütszustand geknüpft, aber enthält ebenfalls eine funktionale, an Quantität und Leistung orientierte Perspektive („so'n riesen Berg Papier“). Auch wird es als Strategie verwendet, das Schläfengehen hinauszögern („Jeden Tach drei vier Bilder, besonders wenn's ins Bett geht @(.)@.“). Dieser Aushandlungsprozess zeigt das Kreativspiel nicht als reinen Selbstzweck, sondern ermöglicht einen Handlungsspielraum für das Kind mit den erwachsenen Bezugspersonen in einen Generationendialog über Regeln und Normen zu treten. Indem mehrere Personen mit A über die Darstellung lachen, versichert sich die Gruppe gegenseitig, dass man sich versteht.

Stellt Fußballspielen den Prototyp eines agonalen Spiels dar, ruft A mit dem räumlich gelagerten Musterschneiden im Kinderzimmer einen Kontrast auf: weg von dem kooperativen Spiel mit maximalen Körpereinsatz und Wettkampfcharakter hin zum produktorientierten, feinmotorischen Einzel-Alleinspiel mit minimalem Körpereinsatz.

- F: Ja bei uns ist's so der Große der ist kreativer eher, (...) also der ist eher der Ruhigere der mag keine Stockkämpfe also so typische Jungenspiele sind nich so seine Sachen also Kämpfen und Raufen und so schon, das machen wir dann auf dem Teppich oder bei uns im Bett oder so das geht schon mit dem kleinen Bruder aber ähm:: so die Nachbarschaft die Jungen die kämpfen gerne mit Star Wars Schwertern

F: oder Stöcken oder sowas da zieht er sich raus, dann spielt er lieber mit den kleineren Kindern, weil der Hannes dann mitten drin is; also (...) der Hannes der braucht auch immer jemanden mit dem er Kämpfen kann oder mit irgendwelche Rollenspiele machen und der Große sitzt dann extra und macht dann irgendwelche anderen Sachen (3)

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Stockkampf“ 00:26:08–00:26:42)

F bezieht sich über das Reflexivpronomen „uns“ auf einen Verbund mehrerer Personen und beginnt zunächst die Beschreibung einer Person als „der Große“. Die Person wird über die Aufrufung des bestimmten Artikels im Maskulinum zunächst binär-geschlechtlich kategorisiert und zu einer bis dato unbekannten Person über Alter und Größe abgegrenzt. Die männliche* Person wird über ihre Eigenschaften als schöpferisch-gestalterisch („der ist kreativer eher“) und als ruhig („der ist eher der Ruhigere“) eingeführt, wonach F inhaltlich an die vorausgegangene Beschreibung des kreativen (Spiel-)Verhaltens Katharinas anknüpft.

Indem das (Spiel-)Verhalten der als männlich* eingelesenen Person homolog zu Katharinas aufgerufen und kontrastiv zu dem avisierten Stockkampf gesetzt wird, das F als typisches Jungen*spiel rahmt, erhält Kreativität – und ein Stück weit das Musterschneiden in Papier – rückwirkend eine weibliche* Konnotation. Der ursprünglich funktionale, am Leistungsprinzip angelehnte Orientierungsgehalt der zwei differenten Spiele, i.e. kooperatives Spiel mit maximalem Körpereinsatz und Wettkampfcharakter im Vergleich zum produktorientierten, feinmotorischen Einzel-Alleinspiel mit minimalem Körpereinsatz, wird um eine Geschlechtsspezifität erweitert. Gleichzeitig relativiert F an dieser Stelle die zuvor aufgerufenen geschlechtlichen Stereotype, weil sowohl weibliche* als auch männliche* Personen kreativ sein können, und beginnt, Geschlecht auf der sozialen Dimension kritisch zu reflektieren. Die Aufrufung eines männlichen* Kindes im Zusammenhang mit dem Kreativspiel ist eine implizite Destabilisierung von geschlechtsrollenkonformen (Spiel-)Verhalten, gleichwohl Spiel als geschlechtstypisch eingeführt wird. Es wird ersichtlich, dass F in der Dekonstruktion geschlechtlicher Stereotype nicht um eine Sichtbarmachung dieser herumkommt. Bei genauerer Betrachtung wird im Vergleich zu Katharina die der männlichen* Person zugeschriebene Kreativität über das Wort „eher“ ein Stück zurückgenommen, aber analog zu einer bis dato unbekannten Person mittels der Komparative als die kreativere und ruhigere Person dargestellt.

Den verkörperten Eigenschaften wird im negativen Gegenhorizont die Aversion des Kindes gegen eine bestimmte Form des Spiels (Stockkämpfe) entgegengesetzt, die F nicht nur als Jungen*spiele, sondern als „typische Jungen spiele“ spezifizierend unterstreicht. Weniger charakteristisch, aber trotzdem als Jungen*spiel markiert, wird das Kämpfen und Raufen aufgerufen. Dieses wird räumlich in das Zuhause verortet, wo dies unter Anwesenheit von F auf dem weichen Untergrund des Teppichs oder Betts risikominimie-

rend gespielt werden kann, i.e. nicht im öffentlichen, sondern im familialen Raum: ein geschützter Raum resp. Moratorium, indem ohne Verletzungsgefahr Männlichkeit* auch vom kreativen, ruhigeren Großen eingeübt werden kann. Das körperliche Raufen und Kämpfen wird positiv gerahmt, weil mit dem jetzt in Fs Beschreibung eingeführten „kleinen Bruder“ – der geschlechtlich-generational und familial ins Verhältnis zu „der Große“ gesetzt wird – es machbar ist („das geht schon“). Mit der Aufrufung des kleinen Bruders wird deutlich, dass es sich bei der von F beschriebenen Personenkonstellation um zwei von F als Jungen* gelesene Personen handelt. In den Aufrufungen „der Große“ und „kleinen Bruder“ positioniert sich F als erwachsene Person und konstruiert die eigenen Kinder ebenfalls mehrdimensional entlang der Kategorien Geschlecht, Alter und Beziehung.

Anschließend wird das von E negativ bewertete Kämpfen mit Star Wars Schwertern der Jungen* aus der Nachbarschaft und das anfänglich beschriebene Kämpfen mit Stöcken aufgerufen. Der große Sohn entzieht sich dessen und spielt mit den kleineren Kindern, während der kleinere Sohn Teil der Gemeinschaft ist („mittendrin is“). Hervorzuheben ist, dass F anders als E die Stock- und Schwertkämpfe im öffentlichen Raum selbst nicht ablehnt oder eine Wertung vornimmt, sondern auf einer deskriptiven Ebene bleibt.

Es dokumentiert sich, dass für F Spiele zwar geschlechtlich gerahmt sind, aber diese von den Jungen* nicht geschlechtsrollenkonform gespielt werden müssen. F distanziert sich explizit von geschlechtlichen Stereotypen, aber orientiert sich implizit daran, indem die beiden Spielarten resp. beide (Spiel-)Verhalten binär-geschlechtlich aufgerufen werden. Fs eigentlicher Horizont ist jedoch, dass der Junge* ruhig und kreativ sein darf, solange er sich auch im Kämpfen und Raufen behaupten kann („das geht schon“). Als Verweis lässt sich anführen, dass F nicht das Kreativsein, sondern das Raufen und Kämpfen beispielhaft darstellt. Auch ist der Junge* nicht äußerst ruhig und äußerst kreativ, sondern die Betonung liegt auf „eher“ („kreativer eher“ und „der ist eher der Ruhigere“). In diesem Modus des Bezugs auf Geschlecht muss gesichert sein, dass alles im Rahmen von Normalität verläuft. Das vermeintlich Untypische wird besondert, um gleichzeitig wieder abgeschwächt und normiert zu werden.

2.1.1 Geschlechtliche und generationale Materialisierungsprozesse: becoming with Fußball, Papier, Stöcken, Teppich, Bett, Star Wars Schwestern – Zwischenergebnisse der Passage „Stockkampf“

In der Passage „Stockkampf“ wird zunächst Spielen auf dem Spielplatz aufgerufen, gefolgt vom Spielen im häuslichen Setting mit einem Endprodukt, jeweils mit einer funktionalen, aber auch am Leistungsprinzip orientierten

Perspektive. Diese wird erweitert um Spiel und (Spiel-)Gegenstände resp. zu Spielgegenständen funktionalisierte Gegenstände, die als geschlechtlich gerahmt werden. In dem von F hervorgehobenen Verwendungszusammenhang erhalten die Gegenstände Stöcke und Star Wars Schwerter ihre Bedeutung als Spielgegenstände zum Kämpfen in einem zuvor als männlich* aufgerufenen Spiel („typische Jungenspiele“). Indem das (Spiel-)Verhalten („der ist kreativer eher“) des als männlich* eingelesenen Kindes in seiner Homologie zu dem als weiblich* eingelesenen Kind aufgerufen und kontrastiv zu dem von ihm avisierten Stockkampf („der mag keine Stockkämpfe“) gesetzt wird, erhält Kreativität – und ein Stück weit das Musterschneiden in Papier – rückwirkend eine geschlechtliche, i.e. weibliche* Konnotation und es dokumentiert sich, auf welche Weise menschliche Körper durch den Bezug auf (Spiel-)Gegenstände und (Spiel-)Verhalten geschlechtlich materialisiert werden. Erst beim Auftreten von Andersartigkeit oder Unterschiedlichkeit wird diese von ihnen explizit benannt und kritisch reflektiert. Gleichwohl Spiel und (Spiel-)Gegenstände (binär-)geschlechtlich gerahmt und dazu herangezogen werden, Kinder ins Verhältnis zu ihrem sozialen Geschlecht zu setzen, dokumentiert sich, dass Geschlechtstypisierungen des Common Sense destabilisiert werden, insofern weibliche* als auch männliche* Personen kreativ sein oder männliche* Personen eine Aversion gegen „typische Jungenspiele“ wie Stockkämpfe haben können. Der Sohn darf der Kreative sein, aber unter der Bedingung, dass das männlich* konnotierte (Spiel-)Verhalten ebenfalls gekonnt wird oder anders: es muss gesichert werden, dass der kreative „Große“ – der draußen nicht mit Schwestern gegen Nachbarsjungen* kämpfen mag – zumindest im familial-häuslichen Setting rauen und kämpfen kann. Diese Intraaktion findet allerdings nicht mit einem gleichaltrigen Jungen* im öffentlichen, sondern mit Erwachsenen, dem kleinen Bruder auf dem weichen Untergrund des Teppichs oder Betts im familialen Raum statt. Die Vollzugspraxis im geschützten Rahmen von Familialität bricht die klassischerweise als männlich* konnotierten Substantive des Kämpfens und Raufens auf und bringt eine eingeschränkte Männlichkeit*. Der ruhige, kreative Junge* wird kognitiv als interessant gesehen und nicht bewertet, sondern hat eine Berechtigung neben anderen typisierenden Konstruktionen. Obwohl dieses (Spiel-)Verhalten besondert wird, hat es seine Berechtigung und zeigt eine Veränderung der tradierten Geschlechtsspezifik.

Dem fußballspielenden Jungen* und dem musterausschneidenden Mädchen* stellt F in Form einer Synthetisierung zwei männliche* Kinder an, deren Unterschiede genauso groß sind, und setzt Geschlecht innerhalb der Gruppendiskussion relevant, löst aber zugleich die binär-geschlechtliche Zuordnung von (Spiel-)Verhalten auf. Das unterschiedliche (Spiel-)Verhalten basiert darauf, dass sich der größere Sohn mit dem Kreativspiel sowie im gemeinsamen Spiel mit Kleineren und der kleinere Sohn mit dem jungen*typischen Spiel im gemeinsamen Spiel mit Größeren wohler fühlt. Obwohl es

beide Male Jungen* sind, dokumentiert sich, dass ihnen das Jungen*haft abhängig von der Größe (und somit dem Alter) in unterschiedlicher Art und Weise zugeschrieben wird. F legt nicht ein und denselben Bewertungsmaßstab für beide Kinder an, sondern dieser ist personenspezifisch, i.e. differenziell je nach Kind. Indem der kleine Bruder das Spiel der Großen mitmacht und der große Bruder sich distanzieren kann und nicht mitmacht, sind sie beide groß resp. erhalten einen Subjektstatus. Anders gesagt: strukturell zeigt sich, dass der kleine Junge* jungen*haft sein darf, weil er dadurch groß ist. Wohingegen der größere Junge* dadurch interessant wird, weil er nicht das mitmacht, was die Jungen* machen, sondern sich mit den Kleinen beschäftigt resp. eher kreativer ist.

Homologe Muster lassen sich in den Passagen „Stockkampf“ des Falls PURPURWEIDE und „Baumklettern“ des Falls ROTEICHE daran erkennen, dass (situationsspezifisch) Spiele resp. (Spiel-)Gegenstände geschlechtstypisch markiert werden. Die zwei differenten Orientierungen über geschlechtsrollenkonformes Spiel entfalten sich im Fall PURPURWEIDE weiter. Während die sich vollziehenden Intraaktionen zwischen den Gruppendiskussionsteilnehmenden und den aufgerufenen (Spiel-)Gegenständen dazu veranlassten, im Sinne einer essentialistischen Orientierung von Geschlecht Mädchen* und Jungen* als zwei gegensätzliche, unvereinbare Pole und (Spiel-)Verhalten geschlechtstypisierend und -generalisierend zu entwerfen, verdichtet sich eine konstruktivistische Orientierung, insofern sich ein Kontinuum im Geschlechtsrollenverständnis dokumentiert, bei dem binäre Eckmarkierungen zwar weiterhin vorhanden sind, aber sich zwischen diesen Zwischenräumen auftun, entlang derer die Kinder positioniert werden. Homolog zu J und H des Falls ROTEICHE dokumentiert sich, dass für F Spiele resp. (Spiel-)Gegenstände – für J aber auch Kleidung – zwar geschlechtlich gerahmt sind, aber diese nicht geschlechtsrollenkonform gespielt oder getragen werden müssen. Trotz der Annahme geschlechtlicher Stereotype, distanzieren sie sich ein Stück weit von ihnen. Zentral für dieses Muster ist, dass sich Kinder geschlechtsrollen*non*konform verhalten dürfen, sofern sie ebenso noch Geschlechtsrollenkonformität aufweisen. Demnach darf Fs älterer Sohn kreativ sein, aber unter der Bedingung, dass das männlich* konnotierte (Spiel-)Verhalten ebenfalls gekonnt wird und Caro darf jungen*haft sein und Bäume erklettern, solange sie sich auch schick macht. Dem voraus geht, dass Geschlecht gesichert sein muss („es sind ja zwei Mädchen ja“) bevor das Geschlechtsrollenverhalten abweichen kann.

Kontrastiv zum Fall ROTEICHE bedarf es nicht erst eines (Spiel-)Gegenstandes wie des Baumes, welcher insofern unbestimmt ist, als dass dieser von öffentlichen Diskursen hinsichtlich Geschlecht befreit ist und erst in der Praxis des Baumhochkletterns als geschlechtlich bestimmt wird, um das soziale Geschlecht als konstruiert zu rahmen. Von den Gruppendiskussionsteilnehmenden werden lediglich (Spiel-)Gegenstände aufgerufen, die in der Art und

Weise ihrer Intraaktion mit ihnen und den Elaborationen über sie (rückwirkend) mit binärgeschlechtlichen Diskursen versehen werden. Darin dokumentiert sich, dass die Gruppendiskussionsteilnehmenden des Falls PURPURWEIDE gefestigter auf einen sich wandelnden gesellschaftlichen Diskurs geschlechtlicher Wissensformationen resp. -ordnungen reagieren, indem sie diesen resp. ihr Wissen lediglich aktualisieren.

2.2 Interpretation der Passage „Puppen“

- Y: Vorhin fiel ja das Wort jungentypisch=das würd ich kurz aufgreifen und nochmal zurück zu den zwei Videos gehen
- B: L @(.)@
- Y: was geht euch bezogen auf Geschlecht so durch den Kopf, wenn ihr die Videos seht? (5)
- A: Hm.

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Puppen“ 00:37:23–00:37:40)

In der Passage „Stockkampf“ der Gruppendiskussion PURPURWEIDE wird Geschlecht („typische Jungenspiele“) von F erstmals explizit benannt, aber von den anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden nicht weiter elaboriert. Y ist der Auffassung, dass zuvor von F verwendete Wort sei „jungentypisch“ anstatt „typische Jungenspiele“ und greift es zehn Minuten später als Einleitung einer immanen Nachfrage auf. Bereits im Aufruf von Geschlecht setzt Y einen starken propositionalen Gehalt, der zudem – unabhängig von der veränderten Semantik von „typische Jungenspiele“ zu „jungentypisch“ – mit einer binärgeschlechtlich-typisierenden Kategorisierung gerahmt wird. Die Einleitung, mit der Bitte sich unter Hinzunahme eines bestimmten Fokus erneut der Videos zu widmen, wird von B mit einem kurzen Auflachen elaboriert, was als eine Validierung dafür gelesen werden könnte, dass die Gruppendiskussionsteilnehmenden in den vorausgegangenen Erzählungen von den Videos abgeschweift sind. Wird in der erzählgenerierenden Eingangsfrage („Könntet ihr mal erzählen was ihr in den Videos gesehen habt; was fällt euch auf“) allgemein gefragt, was in den Videos gesehen worden und was aufgefallen ist, bittet Y die Gruppendiskussionsteilnehmenden hier, in sich zu gehen und darüber nachzudenken, was ihnen in Bezug „auf Geschlecht so durch den Kopf“ geht. Es wird ein reflexiv-kognitiver anstelle eines intuitiv-habitualisierten Zugangs angefragt. Über das Aufgreifen resp. Einbringen des Wortes „jungentypisch“ und einer damit einhergehenden Spezifizierung von Geschlecht, leitete Y die allgemeinere Kategorie Geschlecht ein, die im Erkenntnisinteresse der Nachfrage steht. Die auf die Nachfrage folgende, fünf Sekunden anhaltende Pause wird von A mit einem Ausdruck von Nachdenk-

lichkeit („Hm“) unterbrochen. Dies bestätigt, dass es sich um einen reflexiven Moment handelt, der mit der Frage hervorgerufen wird. Kurz darauf schließt C an.

C: Naja man sagt ja immer, dass die Jungs die wilderen sind und des äh sieht man auch in der Schule, meistens ist es tatsächlich so dass die Jungs mehr Bockmist @bauen@ als die Mädchen; des ist @so@

Meh: | @(.).@

C: ähm:: macht unsrer, erleb' ich auch in der Schule, das (.) ist meistens so; natürlich gibt's auch Mädchen die äh wild sind; (.) ähm bei unsren ist es jetzt so, ähm die können gemeinsam ganz ruhig spielen, die können aber auch gemeinsam Quatsch machen; also die äh (.) ich find bei uns ist jetzt nicht so jungstypisch mädchentypisch, bei unsren beiden Kleinen; die Kleine die kommt da:: die die rast da hinter den Großen hinterher und das stört sie überhaupt nicht, die sitzt auch nicht da und spielt mit den Puppen, die nimmt die Autos und spielt mit denen, ähm (2) gut raufen tun sie sich jetzt nicht unbedingt aber das ähm das liegt wahrscheinlich daran dass wir intervenieren @wenn's so weit kommt@

Meh: @(.).@

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Puppen“ 00:37:41–00:38:22)

Direkt im Anschluss an die Nachfrage äußerst sich C in einer Anschlussproposition im Modus einer theoretisch-argumentativen Stellungnahme. Obwohl Geschlecht verschiedene Bedeutungsebenen hat, schließt C an der Spezifizierung an, der eine auf Unterschieden basierende Typisierung von binärer Geschlechtlichkeit zugrundeliegt. In Bezug auf eine Common Sense-Generalisierung („man sagt ja immer“) werden Jungen* als die „wilderen“ dargestellt, was für C – als lehrende Person an einer Schule – insbesondere in diesem Kontext ersichtlich wird. Dort sind es tendenziell Jungen*, die „mehr Bockmist @bauen@ als die Mädchen“, was von Mehreren in Bezug auf das eigene Erfahrungswissen lachend validiert wird. Obwohl das lachend ausgesprochene „Bockmist @bauen@“ explizit negativ ist, erzeugt es Amusement und keine Empörung, sodass es implizit positiv konnotiert wirkt.

C untermauert diese an traditionellem Geschlechtsrollenverhalten orientierte Alltagstheorie zum einen mit dem Sohn, der bereits in der Schule ist, und zum anderen mit dem erneuten Verweis auf Kinder an der Schule, an der C unterrichtet. Die Aussage wird wie zuvor relativiert („das (.) ist meistens so; natürlich gibt's auch Mädchen die äh wild sind;“), indem Mädchen* ebensolche Eigenschaften zugesprochen werden. Doch auch die Ausnahmen von der Regel führen nicht dazu, dass geschlechtliche Stereotype an dieser Stelle aufgehoben werden. Dass C über einen Sohn spricht, wird über die Einführung des maskulinen Possessivpronomens „unsrer“ im Kontext des (Spiel-)Verhaltens von Jungen* deutlich.

Wird die Alltagstheorie generalisierend und mit dem älteren Sohn in der Schule belegt, wird sie anhand der beiden jüngeren Kinder widerlegt. Cs jüngere Kinder spielen „nicht so jungstypisch mädchentypisch“, sondern sie spielen geschlechtsrollenübergreifend, i.e. sie können „gemeinsam ganz ruhig spielen“ und „gemeinsam Quatsch machen“. Das ruhige wird dem lauten, Quatsch machenden (Spiel-)Verhalten kontrastiv gegenübergestellt und erhält im Kontext der vorigen Rahmung, dass Jungen* die Wilderen sind, ebenfalls eine geschlechtliche Komponente.

Im Anschluss wird nicht länger das geschlechtsrollenübergreifende (Spiel-)Verhalten der jüngeren Kinder, sondern das geschlechtsrollen*nonkonforme* (Spiel-)Verhalten der Tochter exemplifizierend dargestellt und damit besondert. In den Ausführungen „die Kleine die kommt da:: die die rast da hinter den Großen hinterher und das stört sie überhaupt nicht“ wird erkenntlich, dass die Tochter in der Benennung mit einhergehender Positionierung als Mädchen* und als Kleinste ein emotionales Empfinden am Partizipieren des rasenden Spiels der Brüder – die nicht nur als größer, sondern auch als männlich* positioniert werden – haben sollte, weil dieses nicht ihrer Geschlechtsrolle und ihrem Alter entspricht. Im Umkehrschluss bedeutet das Adressieren von Empfindungen in der aufgerufenen Position als Mädchen* und Kleinste gegenüber dem geschlechtsrollenkonformen, männlich* konnotierten Spiel der Brüder, an dem sie partizipiert, dass die Tochter ein eigenes binär-geschlechtliches und generationales Bewusstsein haben sollte, welches ein(e) Differenz(ierungsvermögen) zwischen männlichem*, weiblichem* und altersvorgesehenem Spiel enthält. An dieser Stelle werden geschlechtliche Stereotype aufgrund ihrer Aufrufung zwar nicht aufgelöst, aber die Grenzen durchlässiger. C wertet das geschlechtsrollen*nonkonforme* Verhalten nicht und es kann geschlechtsrollenübergreifend gespielt werden. Gleichzeitig wird nur in das geschlechtsrollen*nonkonforme* (Spiel-)Verhalten der Tochter ausführlich eingeführt und nicht des Sohnes, mit dem sie geschlechtsrollen*übergreifend* spielt. Dies ist insofern im Hinblick auf die sich dokumentierende Abwertung von Weiblichkeit* und Geschlechterungleichheit interessant, denn obwohl beide Kinder mit ihrer jeweiligen Rolle als eingelesenes und ausgerufenes Mädchen* resp. als eingelesener und aufgerufener Junge* brechen, das männliche* Spiel des Mädchens* hervorgehoben wird, das weibliche* Spiel des Jungen* nicht.

Weiterhin wird das geschlechtsrollen*nonkonforme* Verhalten der Tochter bekräftigt, indem die Tochter als Person aufgeführt wird, die nicht mit allen Spielgegenständen spielt, sondern die von C als männlich* konnotierten Autos gegenüber den weiblich* konnotierten Puppen bevorzugt, was im positiven Horizont steht. Nur das Raufen wird von keinem der Kinder ausgeführt, was darauf zurückgeführt wird, dass die Eltern intervenieren würden und somit den negativen Gegenhorizont bildet. C konstruiert anders als F Raufen

also nicht als Spiel, sondern als etwas, das die Grenzen des Spielens überschreitet und eine pädagogische Intervention erfordert.

C ist sich Common Sense Zuschreibungen von traditionellem Geschlechtsrollenverhalten bewusst („Naja man sagt ja immer, dass die Jungs die wilderen“), aber daran orientiert, geschlechtsrollennonkonformes (Spiel-)Verhalten hervorzuheben. Gleichzeitig erweitert C den Orientierungsgehalt des geschlechtsrollenkonformen, als auch -nonkonformen (Spiel-)Verhaltens um die Dimension des Alters. Demnach werden die Kinder als „die Kleine“ und „den Großen“ positioniert und eine Irrelevanz von Geschlecht hinsichtlich des (Spiel-)Verhaltens je nach Alter beschrieben, sodass sich Ambivalenzen aber auch Freiräume im Hinblick auf Geschlecht und Alter dokumentieren.

C: ähm aber so jungstypisch mädchentypisch ist's bei uns jetzt nicht unbedingt; (.) vielleicht wird's noch ich weiß nicht wie's=wie's mal wird die Kleine ist jetzt (.) ja anderthalb knapp (.) vielleicht kommt das noch, wenn die Einflüsse von außen noch kommen aber jetzt ist sie komplett großer Bruder geprägt
@also@

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Puppen“ 00:38:23–00:38:39)

Im Folgenden schließt C im Modus einer Reflexion nicht aus, dass das (Spiel-)Verhalten der Kinder, im Speziellen der Tochter, in einem höheren Alter geschlechtstypisch sein wird. Es wird mit äußeren Einflüssen begründet, die noch kommen werden – diese wirken aktuell noch nicht, also nicht solange sich das Kind primär im Kontext der Familie aufhält. Innerhalb der Familie passiert nichts Ungewöhnliches, sondern eine Normalität wird zum Ausdruck gebracht. Familie wird als Schutzraum vor geschlechterstereotypen Zuschreibungen zur Darstellung gebracht. Aktuell geht die Prägung der Tochter „komplett“ vom großen Bruder aus, C als erwachsene Person ist in dieser Konstruktion außen vor. Die eigene erzieherische Handlungspraxis als Einflussfaktor wird nicht herangezogen. Vielmehr distanziert sich C von einem eigenen Einwirken und gesellschaftlichen Strukturen, in die wir geboren werden und die bereits vor der Geburt auf uns wirken.

In dieser Hinführung von der Makro- und Mesoebene hin zur Mikroebene dokumentiert sich, dass vergeschlechtlichtes (Spiel-)Verhalten von C je nach Alter differenziert eingeschätzt wird. Jüngere Kinder spielen geschlechtsrollennonkonform, während die Geschlechtsrollenkonformität im Schulkindalter stark zu nimmt. In der Art und Weise wie C über das (Spiel-)Verhalten der eigenen Kinder spricht wird erkennlich, dass ihnen ein Rahmen ermöglicht wird, in dem sie sich frei entfalten können und weder das geschlechtstypisierende Spiel des älteren Sohnes, noch das geschlechtsrollennonkonforme Spiel der jüngeren Kinder bewertet wird. Zwar rahmt C (Spiel-)Verhalten (binär-)geschlechtlich und orientiert sich an traditionellen Rollenbildern, aber diese sind in jungen Jahren für Cs Kinder, aber auch für C selbst, nicht relevant.

vant. Insgesamt dokumentiert sich im Nachdenken über soziogenetische Unterschiede ein hohes Reflexionspotential Cs, innerhalb dieser allerdings die eigene erzieherische Handlungspraxis im Hinblick auf Geschlecht externalisiert wird. Die (binär-)geschlechtliche Subjektivierung der eigenen Kinder findet nicht aufgrund ihrer erzieherischen Handlungspraxis, sondern aufgrund der „Einflüsse von außen“ statt, sodass eine Sphärendifferenz zwischen Gesellschaft (außen) und Familie (innen) sichtbar wird.

- E: Ja ich denk die äußeren Einflüsse die kommen irgendwann,
- C: | Ja
- E: das merkt man ja wenn sie in den Kindergarten kommen und dann wird noch ganz viel anderes (.) ähm aufgenommen von daher das kann schon noch kommen aber man orientiert sich ja erstmal (.) an den Älteren wahrscheinlich
- C: | Ja
- A: An dem was da @ist@ @(.)@
- E: | Jaja genau
- Meh: | @(.)@ (4)

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Puppen“ 00:38:40–00:38:58)

Nach den längeren Ausführungen Cs validiert E, dass die äußeren Einflüsse in Form von Geschlechtertypisierungen zu einem späteren Zeitpunkt auf die Kinder wirken werden – ein erneuter Verweis auf die Bedeutung des Externalisierungsmodus und der Sphärendifferenz. E konkretisiert dies an der Institution Kindergarten. In einer ähnlichen theoretisierenden Einschätzung validiert E, dass jüngere Kinder sich „erstmal (.) an den Älteren wahrscheinlich“ orientieren, was nun C erneut validiert. Sich an den Älteren zu orientieren, verweist auf einen Akteur*innenstatus der Kinder, die an diesen orientiert sich einüben und nicht nur „großer Bruder geprägt“ dies eingeschrieben bekommen. A stimmt E zu, verallgemeinert aber die Darstellung, dass die jüngeren Kinder sich an den Älteren orientieren, mit „An dem was da @ist@“, woraufhin die Mehrheit lachend einstimmt. Es dokumentiert sich, dass die Erwachsenen das Geschlecht der älteren Kinder für die jüngeren Kinder als irrelevant darstellen (wollen) und sich aus Perspektive der Erwachsenen die jüngeren Kinder an den älteren Kindern aufgrund deren Erfahrungswissens orientieren. Eine Verwobenheit von Geschlecht und Alter wird in den Passagen sichtbar, in der sich die Kategorien in unterschiedlichen Graden bedingen, gleichzeitig den Anschein erwecken, hintereinander zu verschwinden ohne sich doch voneinander zu lösen. Als nicht separierte und isolierte Ereignisse schweben diese vielmehr zwischen Irrelevanz und Relevanz.

Auch wenn die Ausführungen Es an dem zuvor aufgeworfenen Orientierungsgehalt des geschlechtstypisierenden (Spiel-)Verhaltens anschließen,

werden diese zum einen nicht mehr benannt und zum anderen wird die Altersdimension in den Vordergrund gerückt. Auf der performativen als auch propositionalen Ebene kommt es zu einer Dethematisierung von Geschlecht ohne sich gänzlich davon zu lösen. Dies stellt eine Strategie dar, mit der von Y im Flyer und in der Fragestellung aufgeworfenen Herausforderung umzugehen, i.e. über Geschlecht zu reden im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht und den Ausführungen im Flyer einer Entfaltung der Kinder *unabhängig* von Geschlecht als auch dem Aufgreifen von Fs Einlassung „typische Jungsspiele“ resp. „jungentypisch“.

Nach über zwanzig Minuten wird erneut das Spiel mit Puppen und anderen (Spiel-)Gegenständen aufgegriffen, was nachfolgend dargestellt wird.

D: Also ich könnt jetzt net sagen also unser Sohn der hat also nie mit Puppen irgendwie spielen wollen der hat mit Jungsspielzeug oder irgendwelche handwerklichen Sachen gemacht auch wenn er zur Oma gefahren is war dann sofort an der Werkbank und hat dann gehämmert und gesägt und so weiter (2) die Tochter jetzt weniger die hat immer mit Puppen gespielt auch keine Autos während die Jüngste⁷⁸ sich da etwas @anders verhalten hat@

Meh: | @(.)@

D: di::e (.) du kennst se ja du hast se ja auch erlebt, also sie

E: | Mhm @(.)@

D: hat auch mit Puppen gespielt, sie hat aber auch mit der Ritterburg @gespielt@ oder Playmobil irgendwelche Sachen

Meh: | @(.)@

D: aber dass man das jetzt auf irgendwas beziehen könnte das kann ich jetzt so net sagen einfach

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Puppen“ 01:02:27–01:03:15)

D elaboriert die Darstellung über das frühere (Spiel-)Verhalten der eigenen Kinder. Dazu ruft D den eigenen Sohn auf, der „nie mit Puppen“ spielen wollte, sondern mit „Jungsspielzeug“. Es dokumentiert sich, dass Spielzeug in Ds Darstellung nicht nur geschlechtlich, sondern binär-geschlechtlich gerahmt ist. Puppen werden als Spielgegenstand für Mädchen* typisiert, wohingegen die vom Sohn zum Hämmern und Sägen verwendete Werkbank, i.e. handwerkliche Tätigkeiten, als männlich* konnotiert werden. Dem stellt D die Tochter gegenüber, die rollenkonform „immer mit Puppen“ gespielt und Autos als Spielgegenstand abgelehnt hat. Als Kontrast zu den beiden älteren Kindern wird „die Jüngste“ herangezogen, welche*r sich „etwas @anders verhalten hat@“. Wird zuerst „unser Sohn“, daraufhin „die Tochter“ und

78 An dieser Stelle wird auf ein Kind Bezug genommen, dass sich als nonbinär verortet.

anschließend als drittes Kind und in Abgrenzung zu diesen „die Jüngste“ aufgerufen, dokumentiert sich ein verändertes Sprachhandeln auf das sich non-binär verortende Kind. Wenngleich der bestimmte Artikel im Femininum verwendet wird, erfolgt die Differenzierung zuvorderst über Alter und nicht über Geschlecht wie zu den beiden anderen Kindern. In Rückversicherung mit E, der*die das Kind auch „kennt“ und „erlebt“ hat, wird ein geschlechtsrollenkonformes (Spiel-)Verhalten beschrieben, was sowohl von D als weiblich* als auch männlich* aufgerufene Spielgegenstände beinhaltet. Erneut werden Puppen herangezogen und der als männlich* aufgerufenen Ritterburg und dem Playmobil gegenübergestellt. Bei der Nennung des Spiels mit der Ritterburg beschreibt D dies lachend, was von der Mehrheit lachend validiert wird.

Elaboriert F das Verhalten des Sohnes, um sich Zugang zum Spiel anderer zu ermöglichen, modifiziert D dies auf das (Spiel-)Verhalten mit Spielgegenständen ihrer*seiner eigenen drei Kinder. Die Kinder werden zunächst nicht nur geschlechtlich, sondern binär-geschlechtlich über die familiare Positionierung (Tochter, Sohn) aufgerufen und ins Verhältnis zu Spielgegenständen gesetzt, die ebenfalls nicht nur geschlechtlich, sondern binär-geschlechtlich aufgeteilt werden. Trotz dessen spielt eines der Kinder nicht geschlechtsrollenkonform mit diesen, was besondert („etwas @anders verhalten hat@“) wird. Es dokumentiert sich, dass in Spielgegenständen Geschlechtsstereotype transportiert werden und die Gruppendiskussionsteilnehmenden immer wieder vor der alltagsweltlichen Herausforderung stehen, sich auf Binarität zu beziehen, um anschließend geschlechtliche Grenzen aufzulösen.

- C: Ja also der Jonas kommt aus dem Kindergarten heim und erzählt von zwei Mädchen und einem Jungen mit denen er zusammen spielt und die spielen draußen Bauen im Sand die spielen aber auch in der Spielküche die's in der Kindertagenecke gibt also die spielen beides

D: Ja

C: komplett(.) also zumindest was er sagt

C: mehr kann ich @nich beurteilen@ (2)

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Puppen“ 01:04:21–01:04:39)

C setzt am zuvor entfalteten Thema von geschlechtsrollenkonformen und geschlechtsrollen~~non~~konformen (Spiel-)Verhalten an und beschreibt dieses nun anhand des Sohnes. Es wird von dem Spiel in einer geschlechtsheterogenen Gruppe gesprochen, die geschlechtsrollenkonform und -*non*konform spielen. Zwar wird nicht bekannt, was C in den männlichen* und was in den weiblichen* Themenkreis zuordnet, aber es wird eine Differenz zwischen Bauen im Sand und dem Spielen in der Spielküche vorgenommen. Hier dokumentiert

sich beispielhaft, dass wenngleich viele Eltern ihre Kinder heutzutage nicht geschlechtstypisch erziehen und pädagogische Fachkräfte Kinder gleich behandeln wollen, dass sie sich vielfach in ihrem Erziehungsverhalten an tradierten Geschlechterbildern orientieren. Anhand der später folgenden Passage „Förmchen“ aus den Videografien kann allerdings gezeigt werden, wie C dies aufbricht und den Sohn in ein geschlechtsrollen^{non}konformes Spiel einführt.

2.2.1 Geschlechtliche und generationale Materialisierungsprozesse: becoming with Autos, Puppen, Werkbank, Ritterburg, Playmobil, Spielküche – Zwischenergebnisse der Passage „Baumklettern“

Auf einer performativen Ebene zeigen sich zu Beginn der Gruppendiskussion des Falls PURPURWEIDE erste Tendenzen, Geschlecht gar nicht erst relevant werden zu lassen, indem es nicht aufgerufen wird.⁷⁹ Auf einer propositionalen Ebene dokumentiert sich, dass die Gruppendiskussionsteilnehmenden daran orientiert sind, Geschlecht als konstruiert, aber auch als irrelevant herzustellen. Dies wird anhand des (Spiel-)Verhaltens der eigenen Kinder zur Darstellung gebracht, indem geschlechtsrollenübergreifendes und geschlechtsrollen^{non}konformes (Spiel-)Verhalten hervorgehoben wird, gleichwohl sie dafür geschlechtliche Typisierungen aufrufen. So werden (Spiel-)Gegenstände homolog zu den anderen Passagen geschlechtlich konnotiert: Autos, Werkbank, Ritterburg und Playmobil als männlich*, Puppen und Spielküche als weiblich*. Ein Bewusstsein über geschlechtsrollenkonformes, als auch -^{non}konformes (Spiel-)Verhalten wird anhand der eigenen Kinder in Verwobenheit mit den (Spiel-)Gegenständen konkretisiert. Gleichzeitig wird die generationale Ordnung als relevant hinzugezogen, indem aus der Perspektive der Bezugspersonen das geschlechtsrollen(non)konforme (Spiel-)Verhalten je nach Alter differenziert wahrgenommen wird. In jüngeren Jahren wird die soziale Dimension von Geschlecht als irrelevant dargestellt. Ihre Kinder spielen unabhängig dieser Dimension miteinander, i.e. geschlechtsrollenübergreifend resp. geschlechtsrollen^{non}konform. Erst im Kindergarten- resp. Schulkindalter nimmt die Geschlechtsrollenkonformität stark zu und gewinnt an Relevanz. In der Gruppendiskussion wird außerdem die Verwobenheit geschlechtlicher und generationaler Ordnungen signifikant. Die Ir_relevanzen von Geschlecht befinden sich in einer Art Schwebezustand, die in Abhängigkeit mit der generationalen Ordnung stehen, i.e. mit zunehmendem Alter verschiebt sich die Irrelevanz zu einer Relevanz mit einhergehender Geschlechtsrollenkonformität. Im (Spiel-)Verhalten der Mädchen* und Jungen*

79 Geschlecht wird erstmals von F („typische Jungenspiele“) in Minute 26 thematisiert, jedoch von den anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden nicht weiter elaboriert und in Minute 37 in einer immanenten Nachfrage von mir aufgriffen.

im Schulkindalter werden jedoch auch Ausnahmen hervorgehoben („natürlich gibt's auch Mädchen die äh wild sind“), allerdings beziehen sich diese auf geschlechtsrollen~~non~~konformes und geschlechtsrollenübergreifendes (Spiel-)Verhalten der Mädchen*. Während sich in vollziehenden Intraaktion zwischen Gruppendiskussionsteilnehmenden und aufgerufenen (Spiel-)Gegenständen und (Spiel-)Verhalten („rast da hinter den Großen hinterher“, „Quatsch machen“, „hat auch mit Puppen gespielt, sie hat aber auch mit der Ritterburg @gespielt@“) für Mädchen* (und die „sich etwas @anders“ verhaltende „Jüngste“) hybride Subjektpositionen entfalten, die in einer Ausführlichkeit dargestellt werden, wird für Jungen* geschlechtsrollen~~non~~konformes (Spiel-)Verhalten („ruhig spielen“) in dieser Passage zwar benannt, aber nicht näher ausgeführt. Das männliche*, geschlechtsübergreifende Spiel der Mädchen* wird hervorgehoben, das weibliche* geschlechtsübergreifende Spiel des Jungen* nicht. Eine Geschlechterungleichheit ist auch hier zu erkennen, die je nach den in beiden Fällen entworfenen Subjektpositionen (Mädchen*, Junge*, jungen*haftes Mädchen*, mädchen*hafter Junge*) variiert, in der Weiblichkeit* insofern entwertet wird, indem weibliches* (Spiel-)Verhalten von Mädchen* und mädchen*haften Jungen* nicht näher elaboriert wird.

Darüber hinaus dokumentiert sich in der Passage „Puppen“ eine Distanzierung von einem Einfluss ihrer erzieherischen Handlungspraxis auf die (binär)-geschlechtliche Subjektivierung der Kinder. Im Modus von externalisierenden Reflexionen werden Responsibilisierungsstrategien sichtbar, demzufolge äußere Einflussfaktoren (e.g. Bildungsinstitutionen oder der sich im Schulkontext bewegende ältere Sohn) dafür verantwortlich gemacht werden, während für ihre erzieherische Handlungspraxis das soziale Geschlecht als irrelevant dargestellt wird.

2.3 Interpretation der Passage „Swimmingpool“

Y: Wenn ihr an Begegnungen eures Kindes mit anderen Kindern denkt, erinnert ihr euch an weitere Szenen in denen Geschlecht zum Thema wurde? (7)

(GD 1, Sequenz „Swimmingpool“ 00:59:55–01:00:09)

In einer exmanenten Nachfrage werden die Gruppendiskussionsteilnehmenden von Y aufgefordert sich gedanklich an Begegnungen der eigenen Kinder mit anderen Kindern zu erinnern, in denen Geschlecht relevant wurde. Sie werden als Eltern adressiert, die ein spezifisches Erfahrungswissen über die Kinder haben, das Y nicht zugänglich ist, und dazu aufgefordert, aus ihrer Erwachsenenperspektive über die Kinder zu erzählen. Die Nachfrage gewinnt durch die Setzung auf „weitere Szenen in denen Geschlecht zum Thema wurde“ einen immanenteren Charakter, der auf die vorangegangene Thematierung auf Geschlecht verweist. Geschlecht wird propositional gesetzt und

ist diskursiv verhandelbar. „Szene“ ist eine verbildlichende Aufforderung und verweist auf die Kontinuität von Handlungen mit einer Zeit, einem Ort und Figuren. „Geschlecht“ lässt eine Offenheit für verschiedene Schwerpunktsetzungen in der Auslegung, die mit dem Wort assoziiert werden. Im deutschsprachigen Raum steht der Begriff Geschlecht für sich und hat mehrere Bedeutungsebenen.⁸⁰

F: @hm@; ich weiß dass ne Freundin, vom Leon, der hat die ham im Kindergarten:: also'n Freund und Freundin ham zusammen gespielt, und die sind am Anfang immer'n halbes Jahr zusammen in die Schule gelaufen und dann:: praktisch der nächste Sommer ham die dann im Swimmingpool gesessen und da hat er zum ersten Mal festgestellt, dass sie'n Mädchen ist (.) und dann hat er nie wieder mit ihr gespielt; (.) also des des @fand ich irgendwie@ (.) des konnt ich nich @verstehen also des fand ich irgendwie beeindruckend@ dass es da=dann erst wirklich aufgefallen ist dass sie'n Mädchen ist und dann war es vorbei also (.)

D: | Mhm | Mhm

F: mit der Freundschaft; weil mit Mädchen kann er leider nich spielen; also vorher war es egal aber

D: | °Ja Ja° (7)

(GD PURPURWEIDE, Sequenz „Swimmingpool“ 01:00:10–01:00:53)

Nach einer Pause von sieben Sekunden lacht F auf, ergreift das Wort und rekurriert auf eine sich in der Vergangenheit abgespielte Szene zwischen zwei Freund*innen von Fs jüngstem Sohn, die in der Form einer Erzählung über eine Erzählung entspricht („@hm@; ich weiß dass“). Es wird von zwei den Gruppendiskussionsteilnehmenden fremden Kindern erzählt, obwohl Y nach Begegnungen der eigenen Kinder „mit anderen Kindern“ gefragt hatte und in den vorigen Passagen immer wieder über die eigenen, anstatt die Kinder in den Videos gesprochen wurde. In dieser Konstruktion haben die zwei Freund*innen von Fs jüngstem Sohn bereits im Kindergarten gemeinsam gespielt und anschließend für das erste halbe Jahr den Schulweg gemeinsam bestritten. In einer Situation körperlicher Freizügigkeit vernimmt der Freund, dass seine Freundin auf der körperlichen Dimension von Geschlecht ein Mädchen* sei. Die Feststellung des weiblichen* Geschlechts veranlasst den Jungen*, „nie wieder“ mit seiner Freundin zu spielen. Die Freundschaft, das auf gegenseitiger Zuneigung beruhende Verhältnis, wird nach Fs Annahme aufgrund eines anderen Geschlechts aufgelöst. Die Verbundenheit und Nähe, die sich im gemeinsamen Spiel, dem Verbringen von Zeit zuvor im Kindergarten und jetzt beim gemeinsamen Bestreiten des Schulweges zeigt, (re)konstruiert F im Vergleich zu geschlechtskonformen Verhalten als weniger bedeutsam.

80 Im angloamerikanischen Raum (Stoller 1968) wird dieser in biologisches („sex“) und soziales Geschlecht („gender“) unterschieden (Kapitel A.I).

Auf die Erzählung folgt eine Bewertung der Unwissenheit des Jungen* über die Geschlechtszugehörigkeit seiner Freundin mit einhergehendem Abbruch der Freund*innenschaft bei Bewusstwerdung, was F in einer lachenden Beschreibung als unverständlich und gleichzeitig „beeindruckend“ empfindet. Ungewöhnlich erscheint in diesem Zusammenhang die Verwendung eines lobenden, positiv konnotierten Wortes für ein Verhalten, dass sich Fs Verständnis entzieht. Darin dokumentiert sich auch eine Art Verunsicherung und Überraschung, wie wirkmächtig Geschlecht im Hinblick auf den Abbruch von Freund*innenschaft in der Praxis ist und wie darüber gesprochen werden kann.

F betont im anschließenden Satz („dass es da=dann erst wirklich aufgefallen ist dass sie'n Mädchen ist“) erneut die für den Jungen* erst jetzt zur Wirklichkeit gewordene (eigene, i.e. Fs) geschlechtliche Realität, die ihm zuvor unbemerkt blieb. Die von F zuvor bewertete und jetzt erneut betonte Unwissenheit des Jungen* verleiht dem eigenen Unverständnis Nachdruck und den Eindruck, dass aus Fs Perspektive ein Mensch auf der körperlichen Dimension von Geschlecht immer schon weiblich* oder männlich* sei und dass das Kind dieses Geschlechterwissen auch internalisiert haben müsste.

Es folgen Ratifizierungen, in denen D ausdrückt, dass das Gesagte gehört und verstanden wurde. F setzt den Erzählstrang fort und hebt erneut hervor, dass das Kind als Junge* „leider“ nicht mit einem Mädchen* spielen kann, obwohl dies zuvor egal war. In der Verwendung des Wortes „leider“ wird ein Bedauern zum Ausdruck gebracht, was nochmals auf die normative Beschränktheit von Geschlechternormen hinweist. D validiert die Erzählung, aber an den aufgeworfenen Orientierungsgehalt wird nicht angeschlossen. Die Erzählung über eine Erzählung bricht ab und es bleibt eine Sprachlosigkeit, in der F die Perspektive des Jungen* weder antizipiert noch eine erzieherische Konsequenz aus dem Verhalten des Jungen* zieht.

Wird Fs Art und Weise des Erzählens genauer betrachtet, handelt es sich bei dieser um eine Erzählung über eine Erzählung. Das kann als eine Strategie Fs gelesen werden, mit dem durch die Forschung aufgerufenen und von den anderen Gruppendifussionsteilnehmenden elaborierten Ir_relevanzsetzungen von Geschlecht umzugehen. Wird im Flyer das Erkenntnisinteresse einer Entfaltung von Kindern unabhängig von Geschlecht geäußert, ruft Y mit der Frage Geschlecht erneut auf. Dieses unausweichliche Spannungsfeld der (De-)Thematisierung von Geschlecht – dem eine Reifizierungsproblematik inhärent ist – bedient F sowohl auf propositionaler als auch performativer Ebene. In der Erzählung aus zweiter Hand kann die Frage beantwortet und über Geschlecht gesprochen werden, ohne sich selbst in der Verantwortung zu sehen. F war weder anwesend, noch waren es die eigenen Kinder. Statt dessen wird eine dritte Person, i.e. ein befreundeter Junge* und sein Umgang mit Geschlecht herangezogen. Im Modus einer Externalisierung wird der Junge* für das geschlechtsstereotype Verhalten responsibilisiert, sodass F

eine eigene Positionierung hinsichtlich einer Ir_relevanzsetzung von Geschlecht umgeht. In dem erneuten Schweigen der Gruppendiskussionsteilnehmenden dokumentiert sich eine Positionierung der Unzuständigkeit und Unverantwortlichkeit, da keine erzieherische Konsequenz aus dem Verhalten des Jungen* gezogen wird.

2.3.1 Geschlechtliche Materialisierungsprozesse: becoming with Swimmingpool – Zwischenergebnisse der Passage „Swimmingpool“

Anders als die in der Passage „Stockkampf“ und „Puppen“ aufgerufenen (Spiel-)Gegenstände, denen eine binäre Geschlechtslogik („Jungsspielzeug“, „Mädchen Sachen“) eingeschrieben wird, wird der Swimmingpool im Hinblick auf geschlechtliche Materialisierungsprozesse als räumliches Setting herangezogen, um Kinder ins Verhältnis zu einem resp. ‚ihrem‘ körperlichen Geschlecht zu setzen: das auf dem Schulweg Unsichtbare, wird im Swimmingpool sichtbar. In dieser Verwobenheit wird der Swimmingpool zum Pool der Wahrheit, da in Fs Annahme und validierend durch D die körperliche Dimension von Geschlecht, anders als die soziale, was feststellendes resp. determinierendes ist. Im Swimmingpool sind die Kinder – losgelöst von den (Spiel-)Gegenständen, die sie zum Spielen benutzen oder dem, was sie verkleidet – darauf zurückgeworfen, wer sie entblößt voreinander sind. Egal wie sehr Kinder als sich im Kontinuum bewegend von F in der Passage „Stockkampf“ zur Darstellung gebracht werden, also egal wie sehr die Gruppendiskussionsteilnehmenden in ihrer Orientierung dem gesellschaftlichen Diskurs zu Geschlecht voraus sind und sich an neuen geschlechtlichen Wissensformationen resp. -ordnungen orientieren, letztendlich ist und bleibt der Körper begrenzend.

In Fs anfänglicher Erzählung dokumentiert sich, dass F die Erzählauflösung in Verbindung mit dem Begriff Geschlecht an äußere, anatomisch-morphologische Geschlechtsmerkmale anlegt, die im Swimmingpool sichtbar werden. Dem liegt eine vordiskursive Annahme von Geschlecht zugrunde, die zudem das Konstrukt Mädchen* nur einem weiblichen* Körper zuordnet. Es wird eine Perspektive proponiert, in der der Anblick des Körpers eine Eindeutigkeit des Geschlechts suggeriert. Die an den Jungen* herangetragene Selbstverständlichkeit im Übergang vom Kindergarten- zum Schulkindalter ein (binäres) Geschlechterwissen entwickelt zu haben und die Widerlegung dessen veranschaulicht, dass für Kinder bis zu einem gewissen Alter Geschlecht inexistent und irrelevant ist, während Erwachsene dieses Wissen als selbstverständlich voraussetzen. Konstruierte Indikatoren wie binäre anatomisch-morphologische Geschlechtsmerkmale, als auch andere binär eingeübte und eingeschriebene Marker wie Name, Kleidung, Stimmhöhe, Haarschnitt, Motorik etc., müssen sich erst angeeignet werden. Wird die soziale

Dimension von Geschlecht in der Passage „Puppen“ von einem Teil der Erwachsenen als irrelevant zur Darstellung gebracht, wird der körperlichen Dimension – und das in einer binären Ausrichtung – von einem anderen Teil eine Relevanz zugeschrieben.

In der Hervorhebung der Feststellung des Jungen* über die Geschlechtszugehörigkeit seiner Freundin und dem Abbruch der Freund*innenschaft wird zum einen die Wirkmächtigkeit von Geschlecht sichtbar (gemacht), zum anderen taucht die Figur der Entwertung von Weiblichkeit* erneut auf. Es ist ein Junge*, der ein Mädchen* im Moment der Erkenntnis des Nicht-Junge*-Seins aufgrund des körperlichen Geschlechts ablehnt. Sind die Gruppendiskussionsteilnehmenden an einer variablen Ausgestaltung von Geschlecht auf der sozialen Dimension orientiert, zeigt sich an dieser Stelle, dass ein binäres Geschlechterwissen auf der körperlichen Dimension vorausgesetzt wird. Die Feststellung des Jungen*, dass seine Freundin ein Mädchen* sei, und die daraus folgende Trennung der Geschlechter, wird nicht als erzieherisch bearbeitungswürdig gerahmt.

Der Swimmingpool in Verbindung mit der Entblößung des Körpers veranlasst F, welche*r an einer Konstruiertheit von Geschlecht resp. an einem Kontinuum zwischen Mädchen* und Jungen* orientiert ist, wo binäre Eckmarkierungen noch vorhanden sind, aber sich zwischen diesen bewegt wird („der Große der ist kreativer eher, (.) also der ist eher der Ruhigere“), eine Essentialisierung von Geschlecht in der körperlichen Dimension vorzunehmen und Geschlecht kontrastiv zur Passage „Stockkampf“ nicht länger kritisch zu reflektieren. Es lässt sich homolog zum Fall ROTÉICHE rekonstruieren, dass die sich vollziehenden Intraaktionen zwischen den Gruppendiskussionsteilnehmenden und den aufgerufenen (Spiel-)Gegenständen, je nach (Spiel-)Gegenstand und diesem im Vollzug zugrundegelegten Diskurs eine Reifizierung oder Destabilisierung von Geschlecht resp. Geschlechtergrenzen in Bezug auf die eigenen Kinder sich vollzieht.

Für den Fall PURPURWEIDE kann rekonstruiert werden, dass sich das Erfahrungswissen der Gruppendiskussionsteilnehmenden im Hinblick auf Geschlecht unterscheidet. Die einen weichen die Gegenüberstellung von weiblich* und männlich* auf, sodass Mädchen* und Jungen* auf einem Kontinuum angesiedelt betrachtet werden; das soziale Geschlecht wird destabilisiert und als *konstruiert* gerahmt. Die anderen betrachten Geschlecht je nach Alter abseits eines Kontinuums ohne binäre Eckmarkierungen, mit verschiedenen *ir_relevant* werdenden Dimensionen; Geschlecht wird nicht nur konstruiert, sondern ist in jungen Jahren *irrelevant*. Als Eltern vereint, in der Orientierung auf Geschlecht geteilt dokumentieren sich homolog zum Fall ROTÉICHE außerdem je unterschiedliche Reflexionsmomente: zum einen *kritisch-reflexiv*, zum anderen *externalisierend*, sodass sich im Fall PURPURWEIDE ebenso von einem Fall im Fall sprechen lässt.

II Empirische Ergebnisse und method(olog)ische Erkenntnisse

„Der Anspruch qualitativer Sozialforschung bewegt sich zwischen der intensiven Interpretation einzelner Fälle und der Formulierung verallgemeinerbarer, generalisierbarer Erkenntnisse“ (Nentwig-Gesemann 2007, S. 277), die in der Dokumentarischen Methode mit dem Ziel verbunden sind, im Rahmen der Typenbildung konjunktive Erfahrungsräume resp. Orientierungsrahmen im weiteren Sinne zu rekonstruieren und begrifflich zu rahmen. Werden diese im nachfolgenden dargestellt, konstatiert Arnd-Michael Nohl (2019), „dass man die Dokumentarische Methode zwar auf die Rekonstruktion von konjunktiven Erfahrungsräumen (und den mit ihnen verknüpften Orientierungsrahmen und Habitus) verengen kann, dann aber auch die Konsequenzen einer entsprechend geringen sozialwissenschaftlichen Durchdringungskraft dieses Auswertungsverfahrens in Kauf nehmen muss“ (ebd., S. 56).

Trotz an einer Typenbildung orientierten Vorgehensweise war mir daran gelegen ein Öffnen anzuregen, das im Sinne einer prozessualen, diffraktiven Denkweise die o.g. komplexen Zusammenhänge der intensiven Interpretation einzelner Fälle in ihren jeweiligen Arbeitsschritten und die der Formulierung verallgemeinerbarer, generalisierbarer Erkenntnisse zum einen in ihrer dynamischen Verwobenheit zueinander zu betrachten, zum anderen im Sinne eines „re-turning [zum Material, A.Z.], turning it over and over again“ (Barad in Juelskjær et al. 2021, S. 133) das Unsichtbare im Sichtbaren und vice versa zu erkennen, i.e. weitere Wirklichkeiten offenzulegen. „[D]iffractive readings must therefore entail close respectful responsive and response-able (enabling response) attention to the details“ (Barad in Juelskjær/Schwennesen 2012, S. 13), die sich mir in der Auswertung sichtbar im Un-sichtbar(en) machen und über eine lineare Form der Auswertung mit vorgegebenen Auswertungsschritten hinausgehen. Eine prozessuale, diffraktive Denkweise voranzutreiben, nimmt all diese und sich in der Interpretation als darüber hinaus relevant werdend zeigende, contingent verwobenen Komponenten in den Blick und hierarchisiert nicht einen der Verfahrensschritte vor dem anderen oder verschließt sich vor Neuem. Das Einfallsreiche und Schöpferische im Material auch außerhalb der konjunktiven Erfahrungsräume resp. Orientierungsrahmen im weiteren Sinne zu erkennen, was uns an Orte führt (vgl. ebd.), die wir nicht gedacht hätten zu denken, die nicht vorgesehen waren, sind, was Forschung außerhalb von Linearität für mich ausmachen. Anstatt eines „turning away from“ (ebd.), weil abgekommen vom ‚vorgegebenen‘ Weg oder eines „returning as in reflecting on or going back to a past that was“ immer wieder zu einem „re-turning as in turning it over and over again – iteratively interacting, re-diffracting, diffracting anew, in the making of new temporalities (spacetimematterings), new diffraction patterns“ (Barad 2014, 168).

Mit der Erkenntnisgenerierung ist nicht ausschließlich die Typenbildung mit ihren konjunktiven Erfahrungsräume resp. Orientierungsrahmen im weiteren Sinne zentral. Auf Grundlage meines eigenen Forschungsprozesses ist mir daran gelegen ein Öffnen anzuregen, dass das Prozessuale der o.g. komplexen Zusammenhänge der intensiven Interpretation einzelner Fälle in ihren jeweiligen Arbeitsschritten und die Narration darüber, die zur Erkenntnisgenerierung führte, gleichwohl in den Fokus zu rücken. Dies vor dem Hintergrund, dass lediglich der Rekonstruktion der Orientierungsrahmen in Form der sinngenetischen Typenbildung mit der Typisierung homologer Muster und einhergehend begrifflich festzurrender Benennungen dieser Typen zu folgen, eine gewisse Form der Festschreibung resp. Kategorisierung reproduziert wird, die gleichermaßen mit einer Verengung einhergeht. Den Forschungsprozess als im Werden zu begreifen, i.e. als fortlaufend, sich verändernd, offen und nicht endend. Ein dynamisches Re(kon)figurieren, in der vielschichtige Intraaktionen die Erkenntnisgenerierung begleiten, bedeutet nicht bei der nachfolgend dargestellten Typenbildung zu enden, sondern öffnet weitere empirische und method(olog)ische Erkenntnisse, die darauf folgend dargestellt werden.

1 Sinngenetische Typenbildung – Zur Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf Geschlecht

In diesem Kapitel wird die auf die Falldarstellung folgende sinngenetische Typenbildung rekonstruiert. Nachdem die basistypische Orientierungsherausforderung dargestellt wird, folgt eine Zusammenfassung und Darstellung der drei Typen resp. rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf Geschlecht.

1.1 Basistypische Gemeinsamkeiten

In den von mir einbezogenen Fällen wurde zunächst im fallübergreifenden Vergleich nach basistypischen Gemeinsamkeiten gesucht. Werden im Eingangsstimulus und der Eingangsfrage die Gruppendiskussionsteilnehmenden weder explizit nach Geschlecht gefragt, noch Geschlecht in den Videografien explizit aufgerufen, sind sie über alle fallspezifischen Unterschiede hinweg herausgefordert, mit

der Inaktivität resp. Irrelevanz von Geschlecht umzugehen

und gleichwohl sie Geschlecht im Verlauf der Gruppendiskussion zu je unterschiedlichen Zeitpunkten relevant setzen, darüber hinaus,

als Eltern, vor den anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden und der forschenden Person, Geschlecht und seine verschiedenen Dimensionen (soziales, körperliches, sexuelles, psychisches, ...) auch im Hinblick auf die eigene erzieherische Praxis zu verhandeln.

In Bezug auf die gemeinsamen Orientierungsherausforderungen werden über alle untersuchten Fälle hinweg Suchbewegungen und Verunsicherungen deutlich in der Art und Weise, wie Geschlecht verhandelt resp. thematisiert, dethematisiert oder gar nicht erst aufgerufen wird, wenngleich alle die gleiche Orientierung über ein aktuelles Vorhandensein von Geschlecht teilen, konkret: von zwei Geschlechtern als Realität. Die im Common Sense verbreiteten, binär-geschlechtlichen Kategorisierungen werden im habitualisierten Sprachgebrauch resp. Vokabularien fallübergreifend rekonstruierbar und von den Gruppendiskussionsteilnehmenden aufrechterhalten. Dies wird anhand der ausschließlichen Benennung von Mädchen* und Jungen* – der eine gleichzeitig vollzogene Differenzierung von Geschlecht und Alter inhärent ist – sowie der Pronominaformen *sie* und *er* offengelegt. Insgesamt treten sie über Geschlecht in einen Reflexionsprozess, wenngleich sich die Modi der Reflexion über Geschlecht unterscheiden. Im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung konnten die Muster der Bezugnahme auf Geschlecht abstrahiert, spezifiziert und von den Einzelfällen abgehoben werden. Diese wurden zu drei Typen zusammengefasst, die sich in Bezug auf den Umgang mit der grundlegenden o.g. Herausforderung unterscheiden und nachfolgend dargestellt werden.

1.2 Typ I – Erzieherische Praxis hinsichtlich Geschlecht perpetuierend reflektieren

Bei Personen, die diesem Typus zugeordnet werden, wird die eigene erzieherische Handlungspraxis im Hinblick auf das selbstaufgeworfene – aber auch durch die Forschung eingeführte – Thema des geschlechtsrollen(non)konformen (Spiel-)Verhaltens *reflektiert*, obwohl Geschlecht in all seinen Dimensionen (soziales, körperliches, sexuelles, psychisches, ...) nicht bei jeder*m als Herstellungsprozess enaktiert, sondern Geschlecht in all seinen Dimensionen als natürlich konstruiert wird. Die eigene geschlechtsstereotypisierende Handlungspraxis wird zwar reflektiert, aber zugleich vor den anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden und der forschenden Person legitimiert, sodass sich dieser Typ durch eine *perpetuierende* Reflexion auszeichnet, i.e. die Reflexion wird genutzt, um den eigenen Standpunkt gegen Irritationen zu sichern. Dieser Typ ist darauf angelegt, diskursiv Sicherheit herzustellen und fragt die eigene Praxis nicht an, sondern verteidigt die eigene Perspektive gegen abweichende.

Kennzeichnend für diesen Typ ist, dass dieser an normativen Setzungen von Geschlecht orientiert ist, wonach Mädchen* und Jungen* als zwei gegensätzliche, unvereinbare Pole und (Spiel-)Verhalten sowie äußere Merkmale (Kleidung etc.) geschlechtstypisierend und -generalisierend gelesen werden. Es wird sich an geschlechtsrollenkonformen (Spiel-)Verhalten orientiert (steht im positiven Horizont), i.e. auch geschlechtliche Differenzen, nicht Gemeinsamkeiten stehen im Vordergrund.⁸¹ Dieser Typ reproduziert explizit Vorstellungen der Geschlechterungleichheit, aber nicht nur Mädchen*, sondern auch Jungen* werden auf Geschlechterstereotype verpflichtet, wodurch sie beschränkt werden und an Handlungsmöglichkeiten verlieren. Der körperlichen Dimension von Geschlecht wird aufgrund des geschlechtlichen Einlesens und Interpretierens des Körpers in zwei Geschlechter eine Relevanz verliehen, die das Vorhandensein von zwei binären Geschlechtern – und nicht drei, vier, fünf etc. – als gegeben voraussetzt und als Realität aufrechterhält. Körperliche Merkmale in zwei Geschlechter einzulesen und zu interpretieren wird bereits von den Kindern erwartet.⁸² Das verweist aber darauf, dass „ein geschlechtlicher Körper [...] nicht etwa schon da [sei, A.Z.], sondern er werde erst in Zusammenhang mit der Gesellschaft gelesen“ (Voß 2011, S. 14). Geschlecht in all seinen Dimensionen (soziales, körperliches, sexuelles, psychisches, ...) wird nicht als Herstellungsprozess wahrgenommen, vielmehr wird *Geschlecht als natürlich konstruiert*.⁸³

1.3 *Typ II – Erzieherische Praxis hinsichtlich Geschlecht kritisch reflektieren*

Bei Personen, die diesem Typus zugeordnet werden, wird die von anderen Eltern praktizierte geschlechtstypisierende erzieherische Handlungspraxis im Hinblick auf das geschlechtsrollen(*non*)konforme (Spiel-)Verhalten der Kinder *kritisch reflektiert*. Wird Geschlecht in all seinen Dimensionen von den anderen Eltern als natürlich konstruiert, ist dieser Typ daran orientiert die soziale Dimension von Geschlecht als auf einem Kontinuum zwischen Mädchen* und Jungen* zu verstehen, wo binäre Eckmarkierungen noch vorhanden sind, aber sich zwischen diesen bewegt wird.

Kennzeichnend für diesen Typ ist, dass (Spiel-)Verhalten sowie äußere Merkmale (Kleidung etc.) zwar (binär)-geschlechtlich gerahmt sind, aber diese nicht geschlechtsrollenkonform gespielt oder getragen werden müssen. Die Kinder werden teils implizit teils explizit binär-geschlechtlich und generational kategorisiert („es sind ja zwei Mädchen“, „der Große“) und ihr (Spiel-)Verhalten kontrastiv zum jeweiligen gleichgeschlechtlichen Geschwisterkind

81 S.hz. Kapitel D.I.1.1 Fall I, Passage „Baumklettern“.

82 S.hz. Kapitel D.I.2.2 Fall II, Passage „Puppen“.

83 S.hz. Kapitel D.I.1.2 Fall I, Passage „Malen“.

beschrieben. Jedoch wird das anfänglich beschriebene (Spiel-)Verhalten nicht für sich stehen gelassen, i.e. dass eines der Mädchen* gern klettert und das andere nicht oder einer der Jungen* kreativ und ruhig ist und der andere nicht. Stattdessen nehmen die Erwachsenen im Anschluss an die kontrastive Beschreibung des (Spiel-)Verhaltens eine binäre Geschlechtstypisierung vor. Als tragfähiger Konsens kristallisiert sich ein gemeinsam hergestelltes Verständnis von Geschlecht, dass sich Kinder geschlechtsrollenkonform verhalten dürfen, sofern sie ebenso noch Geschlechtsrollenkonformität aufweisen – unabhängig von der Höhe des Alters. Demnach darf eines der als Mädchen* eingelesenen Kinder jungen*haft sein und Bäume erklettern, solange sie sich auch schick macht, i.e. Weiblichkeit* gesichert bleibt.⁸⁴ Auch darf ein als Junge* eingelesenes Kind kreativ und ruhig sein, wenn er im familial-häuslichen Setting noch rauft und kämpft, i.e. eine männliche* Komponente sichtbar ist.⁸⁵ Dieser Typ ist an Geschlechtergleichheit und Geschlechtergerechtigkeit orientiert, reproduziert diese aber implizit, indem Mädchen* und Jungen* trotz ihres geschlechtsrollenübergreifenden Spiels dennoch auf Geschlechterstereotype verpflichtet werden, wodurch sie nur bis zu einem gewissen Grad an Handlungsmöglichkeiten gewinnen. Es wird erkennbar, dass die Gegenüberstellung von weiblich* und männlich* verflüssigt wird, aber weiterhin auf einem Kontinuum angesiedelt ist. Die „kategorialen Grenzen möglicher Geschlechter zueinander gelten nicht mehr als abgeschlossen, sondern als offen bzw. fluid“ (Baltes-Löhr 2014, S. 34), entsprechend wird ein neuer Zwischenraum entworfen („Richtung Junge“). Auf der Ebene der sozialen Dimension wird *Geschlecht als konstruiert* resp. Herstellungsprozess wahrgenommen und Geschlecht destabilisiert.

1.4 Typ III – Erzieherische Praxis hinsichtlich Geschlecht reflektierend externalisieren

Bei Personen, die diesem Typus zugeordnet werden, wird die eigene erzieherische Handlungspraxis im Hinblick auf das selbstaufgeworfene – aber auch durch die Forschung eingeführte – Thema des geschlechtsrollen(non)konformen (Spiel-)Verhaltens *reflektierend externalisiert*. Aus der Perspektive der Erwachsenen findet die (binär-)geschlechtliche Subjektivation von Kindern nicht aufgrund ihrer erzieherischen Handlungspraxis statt, sondern aufgrund äußerer Einflussfaktoren (e.g. Bildungsinstitutionen, der sich im Schulkontext bewegende ältere Sohn), sodass sich eine Sphärenendifferenz zwischen Gesellschaft (außen) und Familie (innen) dokumentiert. Die Erwachsenen distanzieren sich explizit davon, den eigenen Kindern Geschlecht innerhalb der sozialen Dimension einzuschreiben und entziehen sich damit ihrer Ver-

84 S.hz. Kapitel D.I.1.1 Fall I, Passage „Baumklettern“.

85 S.hz. Kapitel D.I.2.1 Fall II, Passage „Stockkampf“.

antwortung. Als Strategie der Erwachsenen, um mit dem basistypischen Orientierungsdilemma der eigenen Verunsicherung hinsichtlich des Sprechens über Geschlecht in seiner jeweiligen Dimension umzugehen, lässt sich ein Externalisierungsmodus rekonstruieren, der das Außen responsibilisiert.

Dieser Typ ist durch die Annahme gekennzeichnet, dass Kinder in jungen Jahren generell geschlechtsrollen/*non*konform spielen, aber mit zunehmendem Alter eine Geschlechtsrollenkonformität einhergeht, demnach Geschlecht und Alter miteinander verwoben sind und sich einander bedingen. Auf der Ebene des sozialen Geschlechts tritt neben einer geschlechtlichen auch die generationale Ordnung mit in den Vordergrund. Jüngere Kinder spielen geschlechtsrollen/*non*konform, während die Geschlechtsrollenkonformität im Schulkindalter stark zunimmt. Trotzdem wird auch in diesem Alter auf Ausnahmen der Geschlechtsrollenkonformität verwiesen.⁸⁶ Die unterschiedliche Ausrichtung des (Spiel-)Verhaltens der eigenen Kinder wird von den Erwachsenen nicht bewertet. Stattdessen erzählen sie von ihrer eigenen Kindheit, in der sie sowohl geschlechtsrollenkonform und -*non*konform, aber auch geschlechtsübergreifend gespielt haben. Diese stellen geschlechtsrollenkonformes und geschlechtsrollen/*non*konformes (Spiel-)Verhalten generell als irrelevant dar und verlagern dies ins Außen. Tradierte, typisierende Geschlechtsrollenbilder sind nur insofern präsent, als es einer Aufrufung dieser bedarf, um sie anhand des (Spiel-)Verhaltens zu destabilisieren.

Dieser Typ ist an Geschlechtergleichheit und Geschlechtergerechtigkeit orientiert, reproduziert diese aber implizit, sodass für jungen*haft spielende Mädchen* hybride Subjektpositionen entfaltet werden, während für mädchen*haft spielende Jungen* geschlechtsrollen/*non*konformes (Spiel-)Verhalten zwar benannt, aber nicht näher ausgeführt und somit nicht besprechbar ist. Eine Geschlechterungleichheit ist auch hier zu erkennen, die je nach den in beiden Gruppendiskussionen entworfenen Subjektpositionen (Mädchen*, Junge*, jungen*haftes Mädchen*, mädchen*hafter Junge*) variiert (in der Weiblichkeit* entwertet wird und männliche* Jungen* kaum hybrid performen dürfen). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Geschlecht je nach Alter abseits eines Kontinuums ohne binäre Eckmarkierungen situiert betrachtet wird, mit verschiedenen, ir_relevant werdenden Dimensionen (soziales (Spiel-)Verhalten, Körper, Sexualität, _). Setzt sich das Geschlecht aus verschiedenen Dimensionen zusammen, wird es auf der sozialen Dimension als veränderbar, polypolar und plural verstanden (vgl. Baltes-Löhr 2014, S. 32). Die soziale Dimension von *Geschlecht* wird nicht als natürlich, sondern als konstruiert und irrelevant zur Darstellung gebracht, sodass Geschlecht nicht nur destabilisiert, sondern auch aufgelöst wird.

86 S.hz. Kapitel D.I.2.2 Fall II, Passage „Puppen“.

2 *Geschlecht(ergrenzen) in Auflösung?!* *Aktualisierungen und Transformationen von geschlechtlichen Wissensordnungen*

Die in den Falldarstellungen zur Darstellung gebrachten Grenzen möglicher Geschlechter als sich verschiebend, als offen und fluide, wirft die Frage auf, wie mit dem in den Gruppendiskussionen über das Aufrufen von (Spiel-) Gegenständen zur Explikation gebrachten, divergierenden Geschlechterwissen umgegangen wird? Sind die Gruppendiskussionsteilnehmenden durch das Format Gruppendiskussionen veranlasst, bereits geformte, prä-reflexive, habitualisierte Wissensbestände zu *aktualisieren*, auf Grundlage dessen die Forschenden den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne rekonstruieren, dokumentiert sich in den Erzählungen und Beschreibungen, als auch in den Argumentationen, Begründungen und theoretischen Reflexionen, dass sich das aufgerufene Geschlechterwissen *transformieren* kann. „[I]n Folge eines subversiven Aktes durch die Konfrontation“ divergierender geschlechtlicher Wissensordnungen, die sich in Fall ROTEICHE in einer zunächst parallelen hin zu einer antithetischen Diskursorganisation dokumentiert, können die Wissensordnungen „überschritten werden [und, A.Z.] eine Neuschöpfung von Wissen stattfinden“ (Bender et al. 2013, S. 10). Durch die Irritation von als bekannt geglaubtem Wissen entfaltet sich das Potenzial, eigene Sicherheiten infrage zu stellen und einen reflexiven Zugang zu diesen Gewissheiten zu erlangen. Das wiederum ermöglicht potenziell auch eine Transformation des Habitus. Infolgedessen dokumentiert sich, wie die entfalteten, divergierenden geschlechtlichen Wissensordnungen relationiert werden, sodass „neuartige individuelle und kollektive Wissensordnungen konstruiert werden“ (ebd., S. 11), die sich in der Verschiebung und Auflösung von Geschlecht(ergrenzen) dokumentieren. In der Gruppendiskussion den Blick auf den Vollzug, auf die performative Performanz nicht nur hinsichtlich der Diskursorganisation zu richten, zeigt, dass situativ und kontextualisiert auf der „Suche nach Übereinstimmung“ (Bohnsack et al. 1995, S. 17) und geteiltem Wissen „Erfahrungen zu neuem Wissen verarbeitet werden [können, A.Z.], wenn sie in Bezug gesetzt werden zu bereits vorhandenen Wissensbeständen (vgl. Hoerning 2000) und/oder handlungsleitend werden“ (Bender et al. 2013, S. 11). (Reifizierende) Aktualisierungen, Herstellungen oder Transformationen geschlechtlicher Wissensformationen resp. -ordnungen finden vor dem Hintergrund des Formats Gruppendiskussion statt. Darüber hinaus hat ebenso der durch das Forschungsprojekt im Anschreiben und Flyer gesetzte propositionale Gehalt den Verlauf der Gruppendiskussion und die geschlechtliche Wissens(neu)ordnung mitbestimmt. In diesen materialisiert sich meine eigene Positionierung und die Forschungssubjekte reagieren darauf, indem sie sich strategisch positionieren. Sie bringen in einer spezifischen Form das hervor, was ich beschrieben habe, in dem was sie in der Gruppendiskussion öffent-

lich machen. Es sind zugleich aber auch die sich in den Gruppendiskussionen vollziehenden Intraaktionen mit den aufgerufenen Materialitäten (Höppner 2017), in der sich je nach (Spiel-)Gegenstand unterschiedliche Praktiken des Verhandelns von Geschlecht dokumentieren.

Die in den Intraaktionen zwischen Gruppendiskussionsteilnehmenden und (Spiel-)Gegenständen entstehende Wirkmächtigkeit der (Spiel-)Gegenstände, die bestimmte Erzählungen und Beschreibungen, als auch Argumentationen, Begründungen und theoretische Reflexionen im Hinblick auf Geschlecht erst anregt, ist vor dem Hintergrund der gleichzeitig und wechselseitig entstehenden Wirkmächtigkeit der Gruppendiskussionsteilnehmenden in ihrer Bedeutungszuschreibung zu betrachten. Oder anders: während durch eine Erinnerung aufgerufene (Spiel-)Gegenstände die Elaboration unterschiedlicher geschlechtlicher Zuschreibungen anregen, sind die Elaborationen abhängig von den Zuschreibungen, die ihnen die Gruppendiskussionsteilnehmenden aufgrund ihrer Erfahrungen zuerkennen (vgl. Höppner 2015, S. 232).

Trotz der in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten drei handlungsleitenden Orientierung im Hinblick auf die primär soziale Dimension von Geschlecht, dokumentiert sich, dass sich – in der Intraaktion zwischen Gruppendiskussionsteilnehmenden und (Spiel-)Gegenständen und dies im Rahmen der Gruppendiskussion – je nach von den Gruppendiskussionsteilnehmenden *aufgerufener* und sie zur Aufrufung *angerufener* (Spiel-)Gegenstand Geschlechtergrenzen verfestigen oder bewegen. Neben der *Aktualisierung* handlungsleitender Orientierungen zeigen sich in intraaktiven Reflexionsmomenten gleichwohl *Transformationen* geschlechtlicher Wissensformationen resp. -ordnungen, die je nach (Spiel-)Gegenstand variieren. Ist Typ 1 an *Geschlecht als natürlich* orientiert, aktualisiert dieser die handlungsleitende Orientierung anhand des Malbuchs, während der Baum zu einer Transformation der Geschlechtergrenzen anregt. Ist Typ 2 an *Geschlecht als konstruiert* orientiert, aktualisiert dieser die handlungsleitende Orientierung anhand des Baumes, während das Malbuch zu einer Re-Transformation der Geschlechtergrenzen insofern anregt, dass diese essentialisiert werden. Ist Typ 3 auf der propositionalen Ebene an *Geschlecht als konstruiert und irrelevant* orientiert, aktualisiert dieser die handlungsleitende Orientierung unabhängig welcher (Spiel-)Gegenstand herangezogen wird.

Gleichwohl Grenzen möglicher Geschlechter in fallübergreifenden Reflexionsmomenten je nach (Spiel-)Gegenstand als sich verschiebend, als offen und fluide zur Darstellung gebracht werden und geschlechtshybride Subjektformen (jungen*haftes Mädchen*, mädchen*hafter Junge*) entstehen, sind die Gruppendiskussionsteilnehmenden an zwei Geschlechtern (Mädchen*, Junge*) als Realität orientiert, in der Weiblichkeit* entwertet und Männlichkeit* aufgewertet wird⁸⁷, während männliche* Jungen* kaum geschlechts-

87 Weiblichkeit* wird entwertet, während männliches* (Spiel-)Verhalten von Mädchen* positiv gerahmt wird.

hybrid performen ‚dürfen‘. Dementsprechend konnte als Erkenntnis über die sinngenetische Typenbildung hinaus rekonstruiert werden, dass allen Gruppendiskussionsteilnehmenden die anhaltende Reproduktion von Geschlechterungleichheit gemeinsam ist, unabhängig davon wie die habituelle Haltung gegenüber Geschlecht ist. Je stärker ein allgemeines gesellschaftliches Bewusstsein im Hinblick auf Geschlechtergleichheit resp. Geschlechtergerechtigkeit vorhanden ist, desto latenter und verdeckter wirken die Mechanismen der Reproduktion von Geschlecht(er)ungleichheit. Diese sich zwischen performativer und propositionaler Logik dokumentierenden Spannungen werden in der Relationierung mit den nachfolgend dargestellten Videografien sichtbarer und lassen sich verdichten.

E Empirische Rekonstruktionen der Videografien

This research „starts out in the middle by going forward to the past –
not in order to recount what once was, but by way of re-turning,
turning it over and over again, tasting the rich soil from which ideas spring,
and opening up again to the uncountable gifts given that still give,
to proceed to the place from which we never left/leave.“
(Barad 2014, S. 184)

Den Forschungsgegenstand auf eine *bestimmte* Art und Weise zu analysieren resp. zu materialisieren und nicht auf eine *andere* lässt die Erkenntnisse zu *einer* (spezifischen) Wirklichkeit der Analyse werden. Doch sind es die Begegnungen im und mit dem Material, die den Analyseprozess dieser Studie als einen rahmen, in dem „ongoing re-opening[s]“ (Barad in Barad/Gandorfer 2021, S. 16) und „re-turnings“ bedeutsam werden. „Re-turning is a troubling matter, a matter of troubling“ (Barad 2017, S. 81), was den Forschungsprozess aufgerüttelt hat und dazu führte, sich von Denkweisen zu lösen, die auf eine *bestimmte* und nicht eine *andere* Wissensproduktion insistieren. Es ist ein intraagierendes (Re-)Agieren auf die im Analysieren einer Ir_relevanz von Geschlecht gestoßenen Herausforderungen, die auffordern, Auswertung in einer radikaleren Weise zu denken. Aufgrund dessen wird die Dokumentarische Methode als Method(ologi)e im Verlauf des Forschungsprozesses einer agentiell-realistischen Erkenntnistheorie zugeführt und fortwährend re(kon)figuriert, um dem Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz weiter nachgehen zu können. Die Spuren dieser Vorgehensweise, des Forschungsprozesses als ein diskontinuierliches, offenes Werden in und mit Welt, lassen sich in den nachfolgenden Seiten mal mehr mal weniger explizit finden und werden bewusst nicht bereinigt und verdeckt, um das Prozessuale dieser Studie und einhergehende Re(kon)figurationen sichtbar werden zu lassen.⁸⁸ Denn ohne

88 Dem eigenen Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht weiterhin empirisch nachzugehen, bedeutet im Forschungsprozess offen für Begegnungen zu bleiben, die sich mir an dieser Stelle in der Analyse des Materials zeigen. Im Hinblick auf Materialität habe ich mich nach der Lektüre Latours (2007) anfangs primär im deutschsprachigen erziehungs-wissenschaftlichen Raum mit den Ausarbeitungen von Kerstin Rabenstein bewegt, welche in den Analysen meines videografischen Materials noch recht prominent gesetzt sind. Gleichwohl stoße ich während der Analysen meiner Videografien an Grenzen, die ich re(kon)figurierend überwinde. Entsprechend nahm meine Auseinandersetzung mit den Dingen und meine Perspektive auf die Dinge in meiner Zeit als Visiting Scholar an der George Warren Brown School of Social Work, Washington University St. Louis, USA eine Wen-

das eine wäre das andere nicht möglich, und doch ist beides miteinander verwoben, oder anders: „how the ‚new‘ and the ‚old‘ – indeed, multiple temporalities – are diffractively threaded through and are inseparable from one another“ (ebd., S. 69, Herv. i.O.).

Das bedeutet für die Falldarstellungen in Kapitel E.I., dass die Dokumentarische Methode in den empirischen Rekonstruktionen der Videografien mit weiteren erkenntnisgenerierenden Schritten verflochten wird. Demzufolge fließen die *,unDoing gender*-Ansätze als auch die Subjektivierungsanalyse ein, da diese über die Dokumentarische Methode hinaus weiteres Erkenntnispotential für die Analyse von Int(ra/er)aktionen⁸⁹ zwischen Kindern und anderen Entitäten – seien es Menschen und/oder Dinge – bieten. Auf jede videografische Passage eines Falls folgen außerdem erste Zusammenfassungen der bis dato generierten Erkenntnisse, die fallinterne und fallübergreifende Komparationen sowie Rekonstruktionen von Modi der Interaktionsorganisation beinhalten, mit einer schärferen Konturierung adressierungs- sowie anerkennungstheoretischer Einsichten als auch einer Berücksichtigung der materiell-diskursiven Dimension. Auf die zusammengefassten Erkenntnisse folgen KameraIntraaktionsanalysen, bei denen die Intraaktionen zwischen abgebildeter, abbildender forschender bild- resp. videoproduzierender Person und Kamera analysiert werden.

In Kapitel E.II wird deutlich, dass für die Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht in der empirischen Rekonstruktion der Videografien nicht die

dung im Sinne einer Neuperspektivierung. Schrieb ich in dieser Zeit einen Artikel zu „Subjektivationsprozesse und Destabilisierung von Geschlecht in Interaktionssituationen unter Hinzunahme von Spielgegenständen auf dem Spielplatz“ (Zils 2018a), war es die Analyse meiner Videografien – insbesondere ein Kind zusammen mit den jeweiligen (Spiel-)Gegenständen – und die Begegnung mit im US-amerikanischen Kontext etablierten Theorien, die mich dazu veranlassten meinen Gegenstand in veränderter Weise zu betrachten und zu re(kon)figurieren. Erst dort begegnete und bewegte ich mich mit Texten zu posthumanistischen Sichtweisen auf Kindheit(en) und Dinge (Hultman/Lenz Taguchi 2010; Lenz Taguchi 2012; Lenz Taguchi/Palmer 2013), die ich mir lesend aneignete und die mich auf Barads posthumanistische resp. agentiell-realistiche Sichtweise aufmerksam machten. Vor diesem Hintergrund erweiterte sich mein Erkenntnisinteresse im Laufe des Forschungsprozesses von einem gegenstandsbezogenen zu einer erkenntnistheoretisch-methodologischen Erweiterung. Die Spuren der unterschiedlichen Materialitätsverständnisse lasse ich in den Falldarstellungen bewusst sichtbar.

89 Ich verstehe menschliche und mehr-als-menschliche Akteur*innen, i.e. Gegenstände im Sinne Barads (2007) nicht als ihren *Intraaktionen* vorausgehend, sondern als sich in Intraaktionen hervorbringend. Für die Videografieanalyse bedeutet das mehr-als-menschliche Akteur*innen, i.e. Gegenstände genauso wie menschliche Akteur*innen in ihrer gemeinsamen Hervorbringung in den Blick zu nehmen und sie in ihrer Gleichwertigkeit anzuerkennen. Ist diese Erkenntnis erst aus der Analyse des Videomaterials generiert worden, wird in Kapitel E.I – anders als bei den KameraIntraaktionsanalysen – der Begriff der *Int(ra/er)aktion* verwendet. Diese Schreibweise verdeutlicht das Prozessuale, verwischt keine Spuren und stülpt im Nachhinein nicht etwas über, dass nicht die anfängliche Ausgangsposition war. Entsprechend wird der Begriff der *Intraaktion* in diesem Kapitel erst anhand der Analyse des Materials entfaltet.

Typenbildung im Vordergrund steht, sondern die Analyseeinstellung der Dokumentarischen Methode, die darauf abzielt, implizites Wissen und Handeln explizit zu machen. Beide Fälle werden erneut aufgegriffen und die Handlungspraxis resp. der Handlungsvollzug mit den Erkenntnissen der Gruppendiskussionen relationiert. Zudem werden die Strukturen des Prozesses untersucht, unter denen Geschlecht in verschiedenen Verflechtungen von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten ir_relevant wird. Mit der Kamera-intraaktionsanalyse werden die zuvor gewonnenen Erkenntnisse erweitert, sodass Unsichtbares sichtbar wird.

I Falldarstellungen

Besonderheiten der Falldarstellungen und Aufbau

Um die körperlichen als auch sprachlichen Ausdrucksformen und die Eigenlogik des Visuellen der Int(ra/er)aktionen auf dem Spielplatz vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses einer Ir_relevanz von Geschlecht zu analysieren, liegen Videografien als Erhebungsmethode den Falldarstellungen dieses Kapitels zugrunde. Im Unterschied zu den Gruppendiskussionen, können mit den Videografien die Int(ra/er)aktionen im Handlungsvollzug auf dem Spielplatz rekonstruiert werden, in dem die (Spiel-)Gegenstände nicht in der Erinnerung, sondern als intraagierende Entitäten in den Blick geraten. Als Fälle werden Fall SILBERWEIDE und Fall SUMPFEICHE mit jeweils drei Passagen, und unterteilt in mehrere Sequenzen, dargestellt, die aufgrund des Detaillierungsgrades zwischen wenigen Sekunden und mehreren Minuten variieren. Beide Fälle umfassen jeweils vier Personen; eine Person eines jeden Falls hat darüber hinaus an einer der Gruppendiskussionen teilgenommen. Nach einer deskriptiven Einführung in die Erhebungssituation des jeweiligen Falls, wird zu Beginn jeder Passage die Ausgangsposition der jeweiligen Akteur*innen beschrieben, gefolgt von einem Fotogramm zur Veranschaulichung. Anschließend wird in die Videotranskripte (Ebene der formulierenden Interpretation) eingeführt, gefolgt von dokumentarischen Rekonstruktionen (Ebene der reflektierenden Interpretation). Das Besondere an der Falldarstellung ist, dass die Dokumentarische Methode in der empirischen Rekonstruktion der Videografien mit weiteren erkenntnisgenerierenden Sch(r/n)itten⁹⁰ verwoben wird, um die Ir_relevanz von Geschlecht überhaupt erkennen zu können.

90 Es sind erkenntnisgenerierende Schritte, die durch diese spezifischen materiell-diskursiven, intraaktiven Praktiken ‚agentielle Schnitte‘ (Barad 2012a, S. 20) vollziehen. Als Teil des erkenntnisgenerierenden Apparates werden sie nicht von außen und nicht ein für allemal vollzogen, auch markieren sie keine absolute Trennung, sondern ein zusammen-auseinander-Schneiden. Um dies zu verdeutlichen, wird der Begriff der Sch(r/n)itte eingeführt.

Werden mit der Dokumentarischen Methode die handlungsleitenden Orientierungen (Modus Operandi) von Alltagspraktiken in ihrer Dauerhaftigkeit und Generalisierungsfähigkeit rekonstruiert, wird diese dahingehend re(kon-)figuriert, dass mit den Konzeptionalisierungen von West/Zimmerman (1987) und Hirschauer (1994, 2001, 2014), die in situativen Alltagspraktiken hervorgebrachten „doings“ und „undoings“ oder „not doings“ von Geschlecht und/oder Alter analysiert und mit Butlers performativitäts- und anerkennungstheoretischen Einsichten sowie macht- und herrschaftskritischen Perspektiven erweitert werden, um den Gegenstand einer Ir_relevanz von Geschlecht beforschen zu können. Die in Anlehnung an Butlers Konzept der Subjektivation für *Interaktionen* generierte Form der Subjektivierungsanalyse von Reh und Ricken (2012) wird von mir an eine agentiell-realistische Perspektive adaptiert. Als sensibilisierendes Konzept ist leitend, wie im Rahmen je spezifischer, und ich spreche hier nun von *Intraaktionen* (1.) ein*e menschliche*r Akteur*in oder ein*e nicht-menschliche*r Akteur*in von einem*r (*nicht-*) menschlichen Akteur*in als *wer oder was* explizit oder implizit (und vor welchem normativen Horizont) adressiert wird, (2.) *zu wem oder was* diese*r in der grenzziehenden, Schnitte produzierenden Adressierung materiell-diskursiv gemacht wird und sich selbst macht und (3.) inwieweit auf diese Adressierung re-adressierend geantwortet wird, sodass sich ein wechselseitiges (anerkennendes oder verkennendes) Hervorbringen (in Gleichzeitigkeit) vollzieht. Außerdem werden die Beforschten von mir zunächst nicht (*cis-zwei*)geschlechtlich eingelesen, sodass die Heuristik darüber hinaus verhilft, die sich in Anrufungen vollziehenden geschlechtlichen und z.T. generationalen Adressierungen und Readressierungen zu rekonstruieren.

Auf jede Passage eines Falls folgen zusammenfassende Erkenntnisse, die mit fallinternen und fallübergreifenden Komparationen, empirischen Rekonstruktionen von Modi der Interaktionsorganisation⁹¹ und den adressierungs- und anerkennungstheoretischen Einsichten – mit einer schärferen Konturierung der materiell-diskursiven Dimension – verwoben sind, um sich der Ir_relevanz von Geschlecht zu nähern. Anders als die in den Gruppendiskussionen *aufgerufenen* und sie zur Aufrufung *angerufenen* (Spiel-)Gegenstände, sind diese in den Videografien als intraagierende Entitäten beobachtbar. Während die die Dokumentarische Methode erweiternden erkenntnisgenerierenden Sch(r/n)itte spezifische materiell-diskursive Konsequenzen auf die

91 „In neueren Studien auf der Grundlage der Videoanalyse wird die auf verbale Praktiken gerichtete Analyse der *Diskursorganisation* um diejenige der Organisation *inkorporierter Praktiken* ergänzt und beide werden unter dem Oberbegriff »*Interaktionsorganisation*« in einer übergreifenden Interpretation eingebunden“ (Bohnsack 2017, S. 123, Fußnote, Herv. i.O.). Die von Nentwig-Gesemann und Nicolai (2015) empirisch generierte Typologie von Modi der Interaktionsorganisation zwischen Kindern und Erwachsenen lässt sich auch in diesem Material mit einer schärferen Konturierung der materiell-diskursiven Dimension rekonstruieren und legt weitere Erkenntnisse auf die Ir_relevanz von Geschlecht offen. Zur Interaktionsorganisation s. ausführlicher Kap. C.I.4.

Wirklichkeits- und Erkenntnisproduktion haben, wird ein weiterer sich in der Analyse des videografierten Datenmaterials ergebender Sch(r/n)itt unabdingbar: inwiefern die forschenden Personen mit ihrer Art und Weise des Videografierens und ihrer Teilnahme im Feld das mitkonstituieren, was zum Gegenstand der Beobachtung wird und welcher zugleich nicht außer Acht lässt, inwieweit durch die Teilnahme im Feld die Kamerahandlung von diesem mit konstituiert wird. Insofern erweist sich ein Ansatz interessant, der den Blick ebenso auf die Rekonstruktion von Intraaktionen zwischen *abgebildeter, abbildender* forschender bild- resp. videoproduzierender Person und Kamera im Sinne einer Kameraintraaktionsanalyse eröffnet. Um diese Dimension einzuholen, folgen auf die zusammengefassten Erkenntnisse nach jeder Passage zugleich Kameraintraaktionsanalysen, die die Erkenntnisse neuordnen, neugliedern, neukonfigurieren.⁹²

1 Falldarstellung SILBERWEIDE

Einführung in den Fall SILBERWEIDE

Der erste zur Darstellung ausgewählte Fall SILBERWEIDE wird anhand mehrerer Passagen einer Videografie dargestellt, die sich aus vier zur Videografie einverstanden erklärten Personen zusammensetzt. An einem Dienstagmittag im Juli trifft sich die kameraforschende Person mit diesen auf einem Spielplatz im Vorort einer kleineren Großstadt. Sie treffen sich auf dem von einem größeren Spielplatz abgegrenzten kleineren Spielbereich, ausgeschilbert mit 3 bis 6 Jahren.

Die kameraforschende Person steht über Holzpfeilern, die den Sandkasten umrunden, und hält die Handkamera auf vier Personen gerichtet mit Blick auf drei unabhängige Int(ra/er)aktionen (Abb. 4). Im vorderen Mittelgrund sitzen sich Jonas und C mit jeweils einem Gegenstand in der Hand im Sandkasten gegenüber. Im hinteren Mittelgrund, auf dem direkt an den Sandkasten angrenzenden Gehwegbereich, sitzt Mara neben den Holzpfeilern und hält mit einer Hand einen Gegenstand, dessen Öffnung sie im Mund hat. Auf einer Holzbank im Hintergrund sitzt K mit Blick auf die Einverständniserklärung.⁹³

92 Auch wenn beim Lesen der Falldarstellungen der Eindruck von Länge entstehen mag und diese zunächst weniger stark auf Geschlecht zugespielt sind, begründet sich diese Vorgehensweise, und setzt auch Sie als Lesende dem bewusst aus, weil eben sich gerade erst darin Ir_relevanzen von Geschlecht dokumentieren können.

93 Jonas und Mara werden in der Gruppendiskussion von C (binär)geschlechtlich aufgerufen, weshalb in der Videografie keine geschlechtsneutrale Benennung, sondern ein männlich* resp. weiblich* konnotierter, anonymisierter Name und maskuline resp. feminine Pronominaformen verwendet werden. In der Gruppendiskussion werden sie zudem generational als die „Kleinen“ aufgerufen („ich find bei uns ist jetzt nicht so jungstypisch mächtentypisch, bei unsr beiden Kleinen“). Im Vergleich zur Schwester wird Jonas später aber dann dennoch als groß aufgerufen („die Kleine die kommt da:: die die rast da hinter den

1.1 Interpretation der Passage „Förmchen“⁹⁴



Abb. 4: Fotogramm der Passage „Förmchen“ (Eingangspassage) (00:00)⁹⁵

„Kuchenbacken!“

C⁹⁶, die linke Person der Zwei-Personenkonstellation, ist barfuß und kniet mit einem Bein im Sand, während das andere Bein zum Körper angewinkelt steht.

Großen hinterher“, „die Kleine ist jetzt (.) ja anderthalb knapp“). Während C an der Gruppendiskussion des Falls PURPURWEIDE teilgenommen hat, ist in den Videografien eine an der Studie neu teilnehmende Person anwesend, die im Sinne der alphabetischen Reihenfolge des „Talk in Qualitative Social Research“ mit dem Großbuchstaben K benannt ist. Die Großbuchstaben werden in dem Moment ersetzt, wenn die Teilnehmenden durch Namens-, Pronomina- oder Verwandtschaftsbenennung geschlechtlich aufgerufen werden (s. Kapitel C.I.4). Alle Personennamen wurden anonymisiert.

- 94 Im Rahmen meiner beiden Artikel (Zils 2018a, 2018b) habe ich einzelne Sequenzen der Passage „Förmchen“ und Teile der Interpretation bereits veröffentlicht. Diese werden im Rahmen der Studie ergänzt und mit weiteren Ausführungen relationiert.
- 95 Einer Veröffentlichung der Fotogramme haben die Erwachsenen zugestimmt. Um die Anonymität der untersuchten Personen dennoch zu gewährleisten, wurden auf den Fotogrammen sämtliche Gesichter verpixelt.
- 96 Wird im ‚Agentiellen Realismus‘ von einer Wirkmächtig- und Gleichwertigkeit menschlicher *und* mehr-als-menschlicher Akteur*innen ausgegangen, die sich in Intraaktionen gemeinsam hervorbringen, wären gleichwohl Transkriptionen auf eine Weise zu formulieren, in der nicht erst der Mensch beschrieben wird und wie dieser etwas mit dem mehr-als-menschlichen Akteur*innen, i.e. Gegenständen macht, sondern genauso umgekehrt. Aufgrund ausbleibender Begegnungen mit Barads ‚Agentiellen Realismus‘ während meiner Datenerhebung und -aufbereitung sind trotz meiner Perspektivität auf verschiedene Entitäten, ihrer Verwobenheit und gemeinsamen Hervorbringung, die Transkriptionen und Be-

C hat eine gebeugte Körperhaltung, aber überragt den ens gegenübersitzenden Jonas. Der Blick von C ist nach unten zu ihm gerichtet. In einer Hand hält C einen gelben, zehn Zentimeter umfassenden, schalenartigen Gegenstand mit einer Hohlform, das als Sandformwerkzeug patentiert ist und als Sandförmchen vertrieben wird. Das Sandförmchen berührt die Spitze eines grünen, 16 Zentimeter umfassenden Gegenstandes aus Kunststoff, den Jonas mit der Hand umgreift. Dieser besteht aus einer u-förmigen, ebenen Fläche mit einer Aufkantung sowie einem Stiel und wird hersteller*ininduziert als Schippe benannt. Jonas sitzt gegenüber C in der Hocke, wobei das Gesäß den Sand nicht berührt. Der Oberkörper ist auf die Oberschenkel gestützt, die Schultern hängen und der Kopf sowie Blick ist nach unten zum Sandförmchen von C geneigt (Abb. 4).

(VG SILBERWEIDE, Eingangssequenz („Kuchenbacken I“), 00:00–00:00)

Jonas und C sind sowohl körperlich, räumlich als auch dinglich beieinander verortet. Sie sitzen sich in einem durch Holzpfleiler eingerahmten Sandkasten gegenüber, wobei das sich berührende Sandförmchen und die Schippe auf eine gemeinsame Tätigkeit hinweisen könnten. Durch die Körperhaltung und den Blick von C auf Jonas zeigt sich eine Aufmerksamkeitsfokussierung auf das Kind, also eine Bereitschaft, sich responsiv an Jonas zu orientieren. Mit dem Gegenstand in der Hand positioniert sich C nicht nur als Beobachter*in, sondern auch als Akteur*in einer gemeinsamen Int(ra/er)aktion im Sand. Wohingegen Jonas' hockende, die Schultern hängenlassende Körperhaltung sowie sein Blick auf den Gegenstand gerichtet sind.

C legt das Sandförmchen ab und weist mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger auf eine Stelle im Sand zu Jonas' Füßen, während C spricht: „Guck, wenn du hier runtermachst, kommt der dunklere Sand.“ Mit dem Zeigen von C bewegt Jonas seine Schippe zu der Stelle, steckt die Spitze in den Sand und hievit etwas Sand hoch.

(VG SILBERWEIDE, Eingangssequenz („Kuchenbacken I“), 00:00–00:02)

C forciert einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus mittels einer von Sprache („Guck“) begleiteten Zeigegeste, die unmittelbar in Jonas' eigenen Raum eingreift. Im anschließenden Konditionalsatz („wenn du hier runtermachst, kommt der dunkle Sand“) wird Jonas unter Hinzunahme der Schippe zu einer Tätigkeit angeleitet, deren Befolgung ein Resultat hervorbringen kann. Jonas validiert den propositionalen Gehalt von C und der vermittelnden Zeigegeste mit dem Sand auf körpersprachlicher Ebene, indem er der angeleiteten Tätigkeit mit dem Gegenstand nachgeht.

Cs Anleitung adressiert nicht nur Jonas, sondern auch den Gegenstand, den er in der Hand hält. Dies impliziert, dass die Schippe zu der Tätigkeit

obachtungsprotokolle primär auf eine Weise formuliert, in der der Mensch noch zuerst beschrieben wird und wie dieser etwas mit den Dingen macht anstatt umgekehrt.

,Sand bewegen‘ verwendet werden kann. Jonas’ Ausführung bestätigt die hier aufgerufene Bedeutungsform der Schippe und entfaltet keine eigene. In dem Jonas sich responsiv auf C und den Sand bezieht, positioniert sich Jonas gegenüber dem Gegenstand und C als lernwillige Person.

C streift sich die Nase. Dann spricht ens⁹⁷: „Ein bisschen breiter musst du noch machen.“ Bei dem Wort „breiter“ macht ens eine zeigende Bewegung, indem ens die Hand flacht. In minimalen, schnellen Bewegungen schippt Jonas Sand zur Seite. Zeitgleich verlagert C ens Gewicht auf die Füße, streift sich den Sand von den Knien und kommentiert: „Genau.“ Dann rückt C das Sandförmchen zur Seite und schiebt mehrmals mit der Hand den hellen, trockenen Sand vor Jonas’ Füßen großflächig weg und sagt etwas sehr leise, während er den Rhythmus des Schippens verlangsamt.

(VG SILBERWEIDE, Eingangssequenz („Kuchenbacken I“), 00:02–00:08)

Mit Cs zur Verbesserung aufforderndem verbalen Hinweis („Ein bisschen breiter musst du noch machen“), zusammen mit einer korporierten Zeigegeste, konstruiert sich C als vorzeigende, hier auch konkret anleitende Person und nimmt die erwartete Aktivität Jonas’ zeigend vorweg. Im Anschluss zieht C auf korporierter Ebene die eigene Aktivität für einen Moment zurück, indem ens vom Knie im Sand hoch in die Hocke geht. C löst sich damit aus der unmittelbaren Int(ra/er)aktion des Sandspiels, auf das ens aber noch blickend gerichtet ist. Dadurch wird das Spiel zu einem Sandspiel Jonas’. Indem C in die Hocke geht, vergrößert sich die direkt vor Jonas liegende Sandfläche zum „Ein bisschen breiter [...] machen“. Zeitgleich legt Jonas den verbalsprachlichen Hinweis dahingehend aus, dass er die Frequenz des Schippens erhöht. Doch damit validiert Jonas nicht nur den Hinweis, sondern manifestiert gleichzeitig die Rollen der anleitenden und ausführenden Person. Es wird kein Widerspruch, sondern Folge geleistet. Der Gegenstand wird zum Bewegen von Sand verwendet und manifestiert die Bedeutung für diesen Verwendungszweck. C erkennt Jonas’ Ausführung verbalsprachlich an („Genau“) und bestätigt damit das Erreichen des angestrebten Resultats. Doch trotzdem schreitet C auf korporierter Ebene erneut ein, indem C den trockenen Sand großflächiger beseitigt, sodass ens Handeln antithetisch zur verbalsprachlichen Äußerung wird. Jonas wird im eigenen Handlungsimpuls verbessert. Zugleich lässt er sich verbessern, indem er die eigene Aktivität verlangsamt. Die Int(ra/er)aktion wird nicht verlassen, sondern er bleibt weiterhin responsiv an C orientiert. In dieser zeichnet sich ein an der von C vorgegebenen Nutzungsweise der Spielgegenstände orientiertes Spiel ab.

97 *ens* (Mittelteil von *Mensch*) wird als genderfreie Sprachform verwendet. Als Personalpronomen in der 3. Person Singular wird er*sie = ens, der/die/das = dens. Die *ens*-Form wird in allen vier Fällen identisch verwendet. Sie geht zurück auf Lann Hornscheidt und Ja’n Sammla (2021). Zu dieser Form des Sprachhandelns ohne Geschlecht siehe ausführlich Kapitel C.I.4.

Der dunkle, feuchte Sand kommt zum Vorschein. C spricht: „Jetzt kommst du hin.“ Jonas schiebt die Schippe in den Sand und hebt nebst Sand einen Stock hoch. Sein Blick ist auf seine Tätigkeit gerichtet. C greift nach dem Stock und sagt: „So.“ Dann wirft C den Stock weg. Jonas schaut dem Stock nach, blickt anschließend auf die dunkle Sandfläche und antwortet: „Ja.“ C greift nach dem Sandförmchen und verschiebt es zwei Zentimeter zu ihm. Er greift dann nach und zieht es zu sich.

(VG SILBERWEIDE, Eingangssequenz („Kuchenbacken I“), 00:08–00:17)

Mit Cs eigener Aktivität der Beseitigung des hellen Sandes und den anschließenden Worten „Jetzt kommst du hin“, schafft C die Voraussetzungen für ein in ens Sinne ‚richtiges‘ Spiel und nimmt damit ein Stück weit die Eigenständigkeit Jonas‘, der eine eigene Praxis entwickelt hat, den hellen Sand zu entfernen. Jonas validiert dies, indem er die Schippe in den dunklen Sand steckt und dabei einen Stock birgt. Hat ein neuer Gegenstand immer einen Aufforderungscharakter, greift C im allersten Impuls nach diesem und wirft ihn weg, so dass er nicht Teil des Spiels, sondern als nicht zugehörig von C ausgeschrenkt wird. Stattdessen wird die anfängliche Anschlussproposition an das Drankommen an den dunklen Sand aufgegriffen. C entscheidet, dass der Stock hier nicht gebraucht wird und überlässt Jonas nicht die Möglichkeit eine eigene Handlungspraxis zu entwickeln, wie sie alternativ mit dem Stock hätten verfahren können. Damit schafft C Tatsachen hinsichtlich der Rahmung des Spiels im Sinne von was dazugehört und was nicht, sodass durch die Arbeit an den Voraussetzungen der Handlungsspielraum von Jonas eingeschränkt wird. Jonas orientiert sich weiterhin responsiv an C und bejaht das Spielskript. C rahmt die Int(ra/er)aktion weiter, indem ens Jonas das Sandförmchen als potenziellen Gegenstand für den dunklen Sand auf der Schippe zuschiebt. Jonas validiert dies körpersprachlich, indem er nach dem Förmchen greift.

Währenddessen blickt C abwechselnd auf das Sandförmchen und Jonas, gefolgt von der Frage: „Den kann man nicht reinbacken, oder?“ Jonas führt den Sand auf der Schippe zum Sandförmchen und antwortet, ohne aufzublicken: „Ja.“

(VG SILBERWEIDE, Eingangssequenz („Kuchenbacken I“), 00:17–00:19)

Mit einer – eine bestimmte Antwort implizierenden – Suggestivfrage „Den kann man nicht reinbacken, oder?“, greift C die zuvor auf korporierter Ebene vollzogene Handlung des Stockwegwerfens auf und legt Jonas eine Bezugnahme zur Verfahrensweise mit dem Gegenstand nahe. Das Spiel mit Sand, Förmchen und Schippe wird als ein Backen gerahmt, wobei C den Stock als nicht dazugehörig für das eigene Spielskript aufweist. Jonas wird zwar eine Bezugnahme zur weiteren Verfahrensweise mit dem Gegenstand ermöglicht, doch die Art und Weise der Fragestellung lenkt ihn weiter in das von C vor-

gesehene und an dieser Stelle deutlich werdende Spielskript des Backens. Jonas entfaltet kein abweichendes Spiel, sondern validiert – wie ein Automatismus – auf sprachlicher und korporierter Ebene das von C Suggerierte, der Ausführung ‚dunklen Sand in das Förmchen schippen‘ ohne aufzublicken dem weiter nachgehend.

In der primär von C gestalteten Int(ra/er)aktion – in der ens anleitet, verbessert und bewertet – verdichtet sich das regelgeleitete Spielskript, wie aus Cs Sicht etwas zu funktionieren hat und von Jonas nachgemacht werden soll. Das aus Sand, Schippe und Förmchen bestehende Spiel ruft C nun als ein Backen auf. C lässt ihn als Jungen* dabei nicht außen vor oder nimmt ihn in Schutz, sondern fordert ihn auf, sich an ens Erwartungen zu orientieren. In diesem als weiblich* gerahmten Spiel⁹⁸, in das C nun weiter einführt, wird der Sohn bevormundet, eng geführt und entfaltet kein eigenes Spielskript. Zugleich hat er aber Interesse daran, in der Int(ra/er)aktion mit C und den Spielgegenständen zu bleiben.

C legt ens Hand im Sand ab und setzt fort: „Dann ham wir Kuchen am Stiel.“ Dabei füllt Jonas den Sand in das Sandförmchen und klopft diesen mit der freien Hand flach. Nochmals führt er die Schippe in den feuchten Sand und hievt diesen hoch. Anschließend schippt er den Sand in das Sandförmchen und zieht diesen mit der Schippe flach. Ein letztes Mal folgt er diesem Procedere, während er zu lächeln beginnt und sagt: „@(.)@ backen.“ In Cs Gesicht zeichnet sich ein Lächeln ab, während ens bestätigt: „Mhm.“

(VG SILBERWEIDE, Eingangssequenz („Kuchenbacken I“), 00:19–00:29)

Auf verbaler Ebene „Dann ham wir Kuchen am Stiel“ elaboriert C, dass es ens bei dem Spiel mit Sand, Förmchen und Schippe um (Sand-)Kuchenbacken geht, aber eine kreative Ausführung à la ‚Kuchen am Stiel‘ nicht vorgesehen ist. Die Benennung verweist auf eine alternative, aber für diese Einführung des (Sand-)Kuchenbackens nicht vorgesogene Kuchenform. Deutlich wird, dass C verbalsprachlich und auch symbolisch den Stock wieder reinholt und dabei die Möglichkeit eröffnet, Jonas doch an der Entscheidung zu beteiligen, der sich aber an die naheliegendere Form, die durch Fakten geschaffen

98 Als Kollektivsymbol wird Backen mit Häuslichkeit und Weiblichkeit* in Verbindung gebracht. Um eine Reifizierung zu vermeiden, aber die materialisierenden Effekte von Geschlecht – die auch den Spielgegenständen historisch eingeschriebenen und strukturell weiterhin sichtbar sind – nicht zu negieren, kommen Forschungen zu Geschlecht nicht darum herum, die z. T. binär-geschlechtliche Aufteilung von Spielgegenständen, die auch weiterhin in Studien (vgl. Krabel/Cremers 2008, S. 29) belegt wird, transparent zu machen. Dies ermöglicht es in dieser Studie geschlechtliche Normverschiebungen im Gebrauch der Dinge aufzuzeigen. Zugleich ruft C in der Gruppendiskussion des Falls PURPURWEIDE das Spiel in der „Spielküche“ als eine weibliche* und das „Bauen im Sand“ als eine männliche* Tätigkeit auf, wobei das für C und ens Kind irrelevant erscheint: „Ja, also der Jonas kommt aus dem Kindergarten heim und erzählt von zwei Mädchen und einem Jungen, mit denen er zusammen spielt, und die spielen draußen Bauen im Sand, die spielen aber auch in der Spielküche, die's in der Kindertagenecke gibt, also die spielen beides.“

wurde, orientiert. Parallel zu Cs Elaboration ist Jonas weiterhin auf seine Tätigkeit gerichtet und befüllt das Förmchen mit der Schippe und dem dunklen Sand. In wiederholender Abfolge der Tätigkeit auf körpersprachlicher Ebene und dem Kommentar „@(.)@ backen“ dokumentiert sich, dass Jonas an dem von C vorgegebenen Spielskript des (Sand-)Kuchenbackens orientiert ist. Jonas wiederholt die Worte, die mit der von ihm ausgeführten Tätigkeit verbunden sind. Das zuvor von C gerahmte Spiel mit Sand, Förmchen und Schippe wird mit der wiederholten Benennung als ein Backen assoziiert und als dieses von Jonas eingeübt. C validiert sowohl die körper-, als auch die verbalsprachliche Ebene mit einem „Mhm“ sowie spiegelndem Lächeln im Gesicht und bestätigt somit die korrekte Spielausführung des Backens.

Sequenz „Gießkanne I“

Parallel zu der Interaktion zwischen Jonas und C sitzt Mara mit dem Gesäß außerhalb der Sandkästen auf der Fläche neben den Holzpfeilern, die Beine leicht angewinkelt nach vorne von sich gestreckt und barfuß. Der Oberkörper ist aufgerichtet. Einer der Arme ist weit vom Körper gestreckt. Mit der anderen Hand hält sie einen pinkfarbenen Gegenstand aus Kunststoff, der aus einem ovalen Hohlkörper mit einer kreisförmigen Öffnung an der Oberseite sowie ein daran anschließendes dünnes Rohr mit einer weiteren Öffnung besteht. An der Oberseite befindet sich ein weiteres Rohr, was über die Öffnung bis zur hinteren Seite verläuft. Hersteller*ininduziert als Korpus, Gießhals, Einfüllöffnung und Griffeinrichtung bezeichnet, ist dieser Gegenstand mit einer Größe von 11 x 20 x 1,1 Zentimeter und einem 2 Liter Fassungsvermögen als Gießkanne patentiert. Mara hat den Gießhals umgriffen und die Öffnung des Gießhalses im Mund, während sie die Gießkanne emporhält. Die Backen sind dick, so als blase sie hinein. Dabei blickt sie mit leicht erhobenem Kopf auf die Gießkanne.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Gießkanne I“, 00:00–00:00)

Für die eigene Körpergröße und trotz sitzender Haltung wirkt Mara – im Gegensatz zu Jonas' gebückter Haltung mit hängenden Schultern – raumgreifend. Sie hat die Arme und Beine von sich gestreckt, ihre Oberkörperhaltung ist aufrecht und der Kopf leicht nach oben gerichtet. Die in den Mund genommene Gießkanne wirkt zudem als Verlängerung des eigenen Körpers und das Tönen als Verlängerung der eigenen Stimme.



Abb. 5: Fotogramm der Eingangssequenz und „Gießkanne I“ (00:02)

Während der Interaktion zwischen Jonas und C bläst Mara mit dem Mund am Ende des Gießhalses in den Hohlraum der Gießkanne und erzeugt ein Geräusch. Dabei lässt Mara die Gießkanne etwas runtersinken und ihr Blick wandert von etwas außerhalb des unteren linken Bildrandes zur nun sich in diesem Moment auf die den Sandkasten umrundenden Holzpfleiler gesetzten, kameraforschenden Person (Abb. 5). Mara setzt den Gießkannenhals kurzzeitig vom Mund ab und fokussiert mit ihrem Blick die kameraforschende Person. Sie setzt den Gießkannenhals wieder an, bläst nun geräuschvoller hinein, während ihr Blick weiterhin auf der kameraforschenden Person haftet. Sie setzt wieder ab und lässt ihren Blick kurz auf der kameraforschenden Person verweilen, bis dieser erneut zu etwas außerhalb des unteren linken Bildrandes wandert und sie etwas leiser ein weiteres Mal in die Gießkanne bläst. Ihr Blick verweilt dort für längere Zeit, während sie den Gießkannenhals weiterhin im Mund hält. Von dort sind nun Kinderstimmen zu hören. Den Blick weiterhin zu ihnen gerichtet, bläst sie anschließend ein weiteres Mal geräuschvoll in die Gießkanne und lacht kurz auf. Es vergeht ein Moment, dann dreht Mara ihren Oberkörper mit der Gießkanne im Mund zu C, dens kurz zu ihr aufblickt, bevor ens den Blick wieder zu Jonas richtet. Mara wendet ihren Blick erneut zur kameraforschenden Person.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Gießkanne I“, 00:00–00:49)

In einer parallelen Int(ra/er)aktionssituation entfalten Mara und der Gegenstand ein eigenes Spielskript. Durch das orale Abtasten sowie Hineinblasen durch Mara und das Tönen des Hohlkörpers kommen Mensch und Materie miteinander ins tönende Spiel und wirken simultan aufeinander. Die kleine Öffnung des Gießhalses bewirkt, dass diese in den Mund genommen werden

kann, und das Hineinpusten resoniert im Hohlkörper der Gießkanne. Der Gegenstand reagiert, indem dieser ertönt und dessen Wirkung sie hier erfährt. Aufgrund der Blicke zu und das Ausrichten des Oberkörpers auf andere, signalisiert Mara auf korporierter Ebene eine Öffnung der Aufmerksamkeit nach außen. Doch gehen C und Jonas in ihrer responsiv aufeinander bezogenen Int(ra/er)aktion nicht auf das Tönen als Verlängerung von Maras Stimme ein und Maras Blick schweift und verweilt auf der kameraforschenden Person resp. der Kamera und etwas außerhalb des Bildrandes.

Im Gegensatz zu Jonas hat Mara in vielerlei Hinsicht einen Freiraum zum einen durch die Umnutzung der Gießkanne zum tönenden Spielinstrument, zum anderen, weil im Vergleich keine Voraussetzungen für das Spiel geschaffen werden und dadurch Mara nicht in ein kulturelles Spielskript eingeführt wird. So können Mara und der Gegenstand ein eigenes Spielskript entfalten und im gemeinsamen Werden aufeinander wirken, ohne angeleitet, verbessert oder bewertet zu werden. Zwar wird Mara von C und K im Hintergrund eingerahmt und kann von beiden gesehen werden, jedoch schaut kaum eine der anwesenden Personen hin, obwohl Mara das jüngere Kind ist. Anders als Jonas hält sich Mara auf dem Durchgangsweg jenseits des durch Holzpfeiler eingegrenzten Sandkastens auf und hat im Vergleich zu ihm keine direkte Personengebundenheit.

Sequenz „Gießkanne II“

Nachdem Jonas das befüllte Förmchen umgedreht hat, sodass sich der (Sand-)Kuchen abzeichnet, beendet er die erste Ausführung des (Sand-)Kuchenbackens in einer Zwischenkonklusion, indem er aufsteht, sich räumlich von C aus dem Sandspielbereich entfernt und ein weiteres Förmchen holt.

Mara holt Luft, sodass sich der Brustkörper ausdehnt und der Oberkörper aufrichtet. Dann bläst sie die Luft in den Hohlkörper, so, dass die Töne lauter als zuvor erklingen und dreht sich dabei zu C um. In der Drehung stößt der Griff des Hohlkörpers zwei Mal an die Holzpfeiler, sodass neben dem Hineinblasen zusätzlich dumpfe Töne erklingen. Mara blickt C an, dens sich außerhalb des Bildrahmens befindet. Sie nimmt die Gießkanne aus dem Mund und streckt sie – den Gießhals umgreifend – mit ausgestrecktem Arm in Cs Richtung. Erneut stößt der Griff an den Holzpfeiler und erzeugt einen dumpfen Ton. Mara dreht das Handgelenk nach rechts und links, sodass die Gießkanne vor ihr hin- und herschwingt und macht dabei einen langgezogenen Laut: „Mmmm.“ Die Gießkanne weiterhin vor dem Körper haltend, zeigt sie die Gießkanne anschließend von der Seite (Abb. 6). Der Boden der Gießkanne prallt gegen den Holzpfeiler und erzeugt durch den Aufprall erneut den dumpfen Ton. C sagt: „Ne Gießkanne, Mara.“ Maras Mundwinkel gehen daraufhin zu einem Lächeln nach oben und die Gießkanne anblickend, zieht sie diese über die Holzpfeiler zu sich.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Gießkanne II“, 00:59–01:04)



Abb. 6: Fotogramm der Sequenz „Gießkanne II“ (01:02)

In einer neuen Proposition dreht sich Mara mit der Gießkanne im Mund zu C um und erzeugt Töne, lauter als zuvor. Obwohl das Tönen der Gießkanne durch das Aufprallen gegen die Holzpfleiler akustisch verstärkt wird und Mara durch Jonas' Austreten aus dem Sandspielbereich in Cs direktem Blickfeld ist, bleibt eine Reaktion zunächst aus. Erst als Mara die Gießkanne aus dem Mund nimmt und sie C zeigend mit einem langgezogenen Laut („Mmm“) entgegenstreckt, elaboriert C die Adressierung in Form einer Auf- und Anrufung des Objekts und Subjekts, ohne eine Nutzungsweise des Gegenstandes vorzuschreiben.

Während Mara für sich die Bedeutung des Gegenstandes im Gebrauch exploriert, wird dieser von C – ebenso wie hersteller*ininduziert – mit dem Wort Gießkanne besetzt. Indem Mara daraufhin lächelt und nicht interveniert, validiert sie die Aufrufung des Gegenstandes und setzt sich ins Verhältnis zu C. Da C – anders als bei Jonas – allerdings keine Gebrauchsweise des Gegenstandes vorschreibt und zuvor nicht interveniert hat, widerspricht die Benennung des Gegenstandes nicht Maras Gebrauchsweise.

1.1.1 Empirische Rekonstruktionen von Int(ra/er)aktionsmodi und materiell-diskursiven (Re-)Adressierungen – Zwischenergebnisse der Passage „Förmchen“

In einem inkludierenden, konkret einem „erwachsenenorientiert-responsiven Interaktionsmodus“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 62) zwischen Kind und Erwachsenem unter Hinzunahme von Materialien und Gegenständen in-

tegriert sich der Sohn orientierungssuchend in die primäre Rahmung Cs. Dieser Interaktionsmodus „ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind sich mimetisch am Vor-Bild, an den Zeigegesten und zum Ausdruck gebrachten Erwartungen des Erwachsenen orientiert und dessen Rahmung validierend zu erfüllen und bestätigen versucht“ (ebd., S. 67). Aus der Analyse der Int(ra/er)aktion lässt sich rekonstruieren, dass es sich um ein pädagogisch angeleitetes und kein gemeinsames Spiel handelt, in das Personen und Gegenstände in unterschiedlicher Weise beteiligt und miteinander verwoben sind. Zwar sind alle Aktivitäten Cs auf das Kind und das (Sand-)Kuchenbacken bezogen, aber letztendlich schafft C primär Voraussetzungen als auch Wissen zur Umsetzung resp. Verwirklichung des Spiels. Es wird dunkler, feuchter Sand und nicht heller, trockener Sand verwendet, störende Gegenstände werden weggeworfen, benötigte Gegenstände zugeschoben, ohne jemals dem Sohn das (Sand-)Kuchenbacken vorzumachen, i.e. für ihn auszuführen. Dabei bekommen auch die Gegenstände eine vermittelnde Funktion.

Im Sinne der Rekonstruktion von Positionierungen nach Rabenstein (2018) wird der Sohn in der räumlich-diskursiven Verortung auf dem von einem größeren Spielplatz abgegrenzten kleineren Spielbereich mittels anleitenden, vermittelnden, verbesserten sowie bewertenden verbalen und körperten Zeigegesten in ein Spielskript Cs eingeführt, das an einem funktionalen Gebrauch der Spielgegenstände orientiert ist. Bereits in der anfänglichen Aufmerksamkeitsfokussierung („Guck, wenn du hier runtermachst, kommt der dunklere Sand“) und des Gegenstandgebrauchs dokumentieren sich ungleich verteilte Positionierungen, demnach C als pädagogisch vermittelnde Person im Spiel verwoben ist, während der Sohn zum Lernenden des Spiels wird. Fortan bestätigt der Sohn in handlungspraktischer und sprachlicher Weise mit den Gegenständen den Int(ra/er)aktionsstrang der pädagogischen Rahmung Cs. Dabei wird er nicht nur in Adressierungen Cs, sondern auch in den eigenen Validierungen durch Umsetzungen der Anleitungen in ein Verhältnis mit den Gegenständen gesetzt, das die eigene Position als Lernender und auch die Position Cs als lehrende Person, im Sinne einer pädagogisch vermittelnden Person des Spiels, manifestiert. Somit erhält in der rekursiven Ins-Verhältnis-Setzung zu sich und den Gegenständen, aber auch im Zusammenspiel von Adressierungen und Gebrauchsweisen von und Bezugnahmen auf Gegenstände nicht nur der Sohn, sondern auch C einen Subjektstatus. Spielt der Sohn Zuhause und im Kindergarten bereits geschlechtsrollenübergreifend⁹⁹, fördert C ihn auch darin, gleichwohl wird das Backen von C stark instruktional gerahmt, der Sohn eng geführt und kein eigenes Spielskript entfaltet.

Die jüngere Schwester entfaltet in einer parallelen Int(ra/er)aktionssituation gemeinsam mit dem Gegenstand ein eigenes Skript, welches sich durch

99 Siehe Gruppendiskussion Kapitel D.I.2.2.

ein simultanes aufeinander Wirken und ein gemeinsames Werden auszeichnet. Die Bedeutung des Gegenstandes kann sich im Spiel frei entfalten, ohne dass von einer anderen Person eine bestimmte Nutzungsweise vorgegeben wird oder eine pädagogische Vermittlung stattfindet. Anders als Rabensteins' (2018) Vorschlag der beiläufigen Mitwirkung der Gegenstände zeigt die hiesige Int(ra/er)aktion zwischen dem Gegenstand und der jüngeren Schwester, dass dem Gegenstand eine aktiver Rolle einzuräumen ist. Im Vergleich zum älteren Bruder werden für die jüngere Schwester keine Regeln und normativen Vorstellungen durch die anwesenden Personen angewendet, es vollzieht sich keinerlei pädagogische Vermittlung. Auch wenn die Aufrufung des Gegenstandes in Form einer Benennung seitens Cs vorgenommen wird, ist C bei der Tochter nicht darauf bedacht, in eine von C vorgesehene Nutzungsweise der Gießkanne einzuführen. Machen die Praktiken der Rahmung in der Int(ra/er)aktion zwischen C und Jonas es zu einer pädagogischen Int(ra/er)-aktion, handelt es sich bei der Int(ra/er)aktion zwischen Tochter und dem Gegenstand um ein Spiel als Spiel, in dem der Gegenstand zu einem Spielgegenstand gemacht wird.

Im Hinblick auf die Ir_relevanz von Geschlecht, vergemeinschaften sich C als lehrende Person und der Sohn als Lernender im geschlechtsrollenübergreifenden Spiel gegen gesellschaftliche Erwartungen (binär-)geschlechtlicher Subjektivation. Im Sinne Butlers „undoing gender“ wird die Geschlechternorm unterwandert, dafür jedoch Geschlecht relevant gesetzt. Hingegegen ist in der Int(ra/er)aktion zwischen Gießkanne und der Schwester Geschlecht irrelevant.

1.1.2 Kameraintraaktionsanalyse¹⁰⁰ der Passage „Förmchen“

Der Vorder- und Mittelgrund des Fotogramms (Abb. 7) besteht aus einem sandigen Untergrund. Zum einen aus durch Holzpfeiler und einen Holzbalken abgegrenzte Sandkästen, zum anderen aus einer größeren sandig bis erdigen vor den Sandkästen liegenden Fläche mit kleineren grasbedeckten Stellen. Im Hintergrund setzt sich braunes und dunkelgrünes Buschwerk kontrastiv von dem hellen Vorder- und Mittelgrund ab. Dort befinden sich zudem zwei versetzt stehende Bänke, ein Mülleimer, ein Schild, Baumstämme als auch den Spielbereich einrahmende Holzpfeiler und Balken. Im vorderen, linken Mittelgrund sitzen sich Jonas und C im Sandkasten mit Gegenständen in der Hand gegenüber. Jonas sitzt in der Hocke, der Oberkörper lehnt auf den Beinen und der Rücken ist rund. In der rechten Hand hält Jonas eine grüne Schippe, während der linke Arm angewinkelt eng am Körper gehalten wird. Sein Kopf und Blick sind nach unten zu den Gegenständen geneigt. Jonas

100 Die Interpretationsschritte der Kameraintraaktionsanalyse sind in Kapitel C.II.3 dargestellt.



Abb. 7: Fotogramm der Passage „Förmchen“ (00:00)

trägt ein hellgraues T-Shirt und eine kurze dunkelblaue Hose mit dunkelblauen Kletterverschlusschuhen. Die Haare sind hellblond und kurz gehalten. C kniet mit einem Bein im Sand, während das andere Bein zum Körper angewinkelt steht. C hat eine gebeugte Körperhaltung. Cs Rücken ist rund, aber überragt den ens gegenüberstehenden Jonas. In der rechten Hand hält C ein gelbes Förmchen, das die Schippe von Jonas berührt. Der Blick von C ist nach unten zu Jonas und den Gegenständen gerichtet. C trägt ein enganliegendes weißes Tanktop, eine kurze weiß-grün-grau karierte Hose und ist barfuß. Die dunkelbraunen Haare sind zu einem Zopf geflochten. An der rechten Hand trägt C einen Ring am Ringfinger. Sie sind beide seitlich zur Kamera positioniert, also im Profil zu sehen. Weiter nach hinten versetzt, im hinteren, rechten Mittelgrund, sitzt Mara neben den Holzpfosten außerhalb der Sandkästen. Die Beine sind leicht angewinkelt nach vorne von sich gestreckt. Der Oberkörper ist aufgerichtet und von vorne zu sehen, i.e. eine leicht seitlich versetzte Frontalausrichtung zur Kamera. Während der Oberkörper in Richtung des rechten Bildrandes ausgerichtet ist, wendet Mara den Kopf zum linken Bildrand. Die Arme sind seitlich ausgestreckt und auf Schulterhöhe angewinkelt angehoben. Mit der rechten Hand umgreift Mara den Gießhals einer emporgehobenen, pinkfarbenen Gießkanne, die Öffnung des Gießhalses im Mund. Dabei blickt sie mit leicht erhobenem Kopf auf die Gießkanne. Sie trägt ein hellgrünes T-Shirt, eine blaue Latzhose und ist barfuß. Ihre schulterlangen Haare sind hellblond und mit zwei pinkfarbigen Haarspangen seitlich nach hinten befestigt. Eine große, weiße Plastiktragetasche mit roten Henkeln und grünem Boden liegt vor ihr. Unweit von Mara

befindet sich am rechten Bildrand der hintere Teil eines schwarz-silber-blauen Kinderwagens. Im Hintergrund sitzt K auf der rechten Holzbank, den Blick und Oberkörper gesenkt gen Schoß. Das linke Bein ist rechtwinklig über das rechte Bein geschlagen. K trägt ein hellblaues ärmelloses T-Shirt, eine dreiviertel Hose in grau und dazu dunkelblau-schwarze Flipflops. K trägt dunkelblondes, kurzes Haar und eine Brille. K ist durch den Kamerablick frontal zu sehen. Neben K auf der anderen Seite der Bank steht eine dunkelgraue Tasche.

Anhand des Fotogramms kann rekonstruiert werden, dass in der Halbtotallen videografiert wird, wodurch die *abbildende*, bildproduzierende Person näher an den abgebildeten bildproduzierenden Personen im linken und rechten Mittelgrund positioniert ist. Die *abbildende*, bildproduzierende Person steht über die den Sandkasten umrundenden Holzpfleiler und hält die Handkamera auf Höhe des Brustkorbes, sodass auf die drei sich im Mittelgrund befindenden Personen eine leichte Aufsicht resp. Oberperspektive entsteht. Aus dieser höheren Position wirken die bereits kleinen Personen noch kleiner. Im Zusammenhang mit der Wahl der Kadrierung wird die gesamte Personenkonstellation in den Kamerablick genommen. Es dokumentiert sich eine Zentriertheit auf Jonas und C im vorderen Mittelgrund, gefolgt von Mara im hinteren Mittelgrund, während K dadurch weiter entfernt im Hintergrund positioniert ist. Während die anderen insbesondere vor dem sandig, hellen Untergrund hervorstechen, ist es bei K hingegen die helle Kleidung, die vor dem dunklen Hintergrund den Körper noch sichtbar sein lässt, während der Kopf mit den Farben des Buschwerks und der Holzpfleiler verschwindet.



Abb. 8: Fotogramm der Passage „Förmchen“ (00:02)

C legt das Sandförmchen ab und weist mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger auf eine Stelle im Sand zu Jonas' Füßen, während C spricht: „Guck, wenn du hier runtermachst, kommt der dunklere Sand.“ Mit dem Zeigen von C bewegt Jonas seine Schippe zu der Stelle, steckt die Spitze in den Sand und hievts etwas Sand hoch. Während der Interaktion zwischen C und Jonas setzt sich die kameraforschende Person auf die den Sandkasten umrundenden Holzpfleiler (Abb. 8). Parallel dazu bläst Mara mit dem Mund am Ende des Gießhalses in den Hohlraum der Gießkanne und erzeugt ein Geräusch. Dabei lässt Mara die Gießkanne etwas runtersinken und ihr Blick wandert von etwas außerhalb des unteren linken Bildrandes zur nun sich in diesem Moment auf die den Sandkasten umrundenden Holzpfleiler gesetzten, kameraforschenden Person.

Mara setzt den Gießkannenhals kurzzeitig vom Mund ab und fokussiert mit ihrem Blick die kameraforschende Person. Sie setzt den Gießkannenhals wieder an, bläst nun geräuschvoller hinein, während ihr Blick weiterhin auf der kameraforschenden Person haftet. Sie setzt wieder ab und lässt ihren Blick kurz auf der kameraforschenden Person für drei Sekunden verweilen, bis dieser erneut zu etwas außerhalb des unteren linken Bildrandes wandert und sie etwas leiser ein weiteres Mal in die Gießkanne bläst.

(VG SILBERWEIDE, Passage „Förmchen“, 00:00–00:07)

Das Fotogramm (Abb. 8) zeigt den Moment, als ich mich mit der Kamera in der Hand auf den Holzpfleilern niedergelassen habe. Während die Einstellungsgröße und Kadrierung gleichbleibend sind, verändert sich die Perspektivität zu einer Normalsicht, sodass ich mit den Personen im Mittelgrund auf Augenhöhe bin. Während C und Jonas im linken Mittelgrund weiterhin miteinander und den Gegenständen int(ra/er)agieren, blickt Mara in die Kamera.



Abb. 9: Fotogramm der Passage „Förmchen“ (00:49)

Ihr Blick verweilt dort für längere Zeit, während sie den Gießkannenhals weiterhin im Mund hält. Von dort sind nun Kinderstimmen zu hören. Den Blick weiterhin zu ihnen gerichtet, bläst sie anschließend ein weiteres Mal geäuschtvoll in die Gießkanne und lacht kurz auf. Es vergeht ein Moment, dann dreht Mara ihren Oberkörper mit der Gießkanne im Mund zu C, ens kurz zu Mara aufblickt, bevor C den Blick wieder zu Jonas richtet. Mara wendet ihren Blick erneut zur kameraforschenden Person (Abb. 9).

(VG SILBERWEIDE, Passage „Förmchen“, 00:07–00:49)

Während Mara und der Gegenstand ein eigenes Spielskript entfalten, lässt sie ihren Blick zu den Kindern außerhalb des Bildes, zu C und wieder zurück zur kameraforschenden Person resp. in die Kamera schweifen. Nicht nur ich als kameraforschende Person nehme sie mit der Kamera in den Blick, auch sie hat mich mit ihrer frontalen Ausrichtung im Blick. In der Aufmerksamkeit durch Beobachtung vollzieht sich aber keine pädagogische Rahmung, sondern nur ein Sehen und Gesehenwerden. C und Jonas spielen ungeachtet der Kamera und mir als kameraforschender Person. Auch K sitzt unverändert an gleicher Position.



Abb. 10: Fotogramm der Passage „Förmchen“ (00:51)

Jonas legt das Sandförmchen zur Seite und steht mit der Schippe in der Hand auf. Er dreht sich um und steuert auf die Tüte mit Spielsachen zu. Während er den Blick vor sich auf den Boden gerichtet hat, blickt C ihm nach. Dabei sagt er: „Noch eine Ormel holen“. Als Jonas sich Mara nähert und auf einer Höhe ist, richtet Mara den Blick von der kameraforschenden Person auf Jonas’ Schippe (Abb. 10).

(VG SILBERWEIDE, Passage „Förmchen“, 00:49–00:51)

Jonas löst sich aus der sich einander zugewandten, gegenüberliegenden Int(er)aktion des (Sand-)Kuchenbackens, indem er aufsteht und sich von C als auch aus dem Sandspielbereich räumlich weg bewegt. C hat eine Aufmerksamkeit über Blicke weiterhin auf Jonas gerichtet und auch Mara wendet sich ihm zu, während er sich ihr nähert. Während zuvor weder Gegenstände noch Personen im Bildmittelpunkt festgehalten werden, ist über die Blickregime und in der durch den Kamerablick alle überragenden Position Jonas' eine Zentriertheit auf ihn zu erkennen. Sind C und Jonas weiterhin seitlich zur Kamera positioniert, ist Mara weiterhin zu dieser geöffnet. Das Fotogramm zeigt den Moment, bevor ich die Kamera in Jonas' Bewegungsrichtung schwenke.



Abb. 11: Fotogramm der Passage „Förmchen“ (00:56)

Als Jonas den Fuß anhebt, diesen auf den Holzpfeiler setzt, beginnt die kameraforschende Person die Kamera in seine Bewegungsrichtung aus dem Sandspielbereich zu schwenken und folgt ihm bis zu seiner Annäherung der Tüte. Die Gießkanne an den Lippen, beobachtet Mara, wie Jonas aus dem Sandspielbereich austritt und zu der neben ihr liegenden Tüte geht. Maras Blick und Oberkörper rotieren, sodass sie Jonas weiterhin zugewandt ist. Jonas sagt etwas Unverständliches, als er um die Tüte geht: „() aufmachen“ (Abb.11).

(VG SILBERWEIDE, Passage „Förmchen“, 00:51–00:56)

Das Fotogramm zeigt den Moment, als der Kameraschwenk aufhört. In der Kadrierung des Fotogramms dokumentiert sich, dass ich, Jonas' Bewegungsrichtung und der Blickausrichtung der anderen folgend, die Kamera schwenke. Das hat zur Folge, dass C nicht länger in der Kadrierung sichtbar ist. Die halbtotale Einstellungsgröße und die Perspektivität bleiben unverändert.

Der Stellenwert, der den einzelnen Interpretationsschritten innerhalb der Kameraintraaktionsanalyse zukommt variiert je nach Komplexität des Datenmaterials und bereits sich abzeichnender Verdichtung der Erkenntnisse. Aufgrund der Verdichtung werden deshalb nachfolgend die formulierende Interpretation des Handlungs- und Intraaktionsverlaufs auf der Ebene operativer Handlungen der *abgebildeten* mit der *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden nicht länger aufgeführt. Stattdessen wird die Darstellungsform insofern geändert, dass die Fotogramme vor und nach dem Kameruschwenk dargelegt werden, um diese besser vergleichen zu können. Außerdem werden Fotogramme gezeigt, bei denen es zu Blicken in die Kamera resp. zu mir als kameraforschender Person kommt.



Abb. 12: Fotogramme der Passage „Förmchen“ (01:05, 01:09)

Das linke Fotogramm (01:05) (Abb. 12) zeigt den Moment, bevor ich die Kamera schwenke. Im rechten Fotogramm (01:09) zeigt sich, dass C wieder in die Kadrierung reineingeholt wird, als ich von den Holzpfeilern aufstehe und die Kamera minimal nach links schwenke. Erneut sind alle vier Akteur*innen in der Kadrierung abgebildet, wenngleich Mara nicht länger im Bildmittelpunkt ist. Indem ich aufstehe, verändert sich die Perspektivität von einer Normalsicht auf Augenhöhe zu einer leichten Aufsicht resp. Oberperspektive, zugleich verändert sich dadurch die Einstellungsgröße von einer Halbtotalen zu einer Totalen, wodurch eine Art Distanz zwischen den *abgebildeten* Bildproduzierenden und der *abbildenden*, bildproduzierenden Person entsteht.



Abb. 13: Fotogramme der Passage „Förmchen“ (01:31, 01:34)

Die Kadrierung ändert sich mit einer Kameraneupositionierung im Vergleich des Fotogramms links (01:31) zu dem Fotogramm rechts (01:34) insofern, als das ich mich auf die drei sich im Bildmittelpunkt befindenden Akteur*innen zubewege. Während Jonas mit neuen Förmchen in der Hand in den Sandkasten zurückgekehrt ist, hilft C Mara über die Holzpfeiler in den Sandkasten, nachdem Mara die Gießkanne in den Sandspielbereich gelegt hatte und über die Holzpfeiler in diesen krabbeln wollte. In dieser Gleichzeitigkeit meiner Nähe herstellenden Annäherung und Maras über die Holzpfeiler Hieven, geraten beide in den Bildmittelpunkt. War K leicht verdeckt von dem Griff des Kinderwagens, ist ens durch die Kameraneupositionierung besser zu erkennen (Abb. 13).

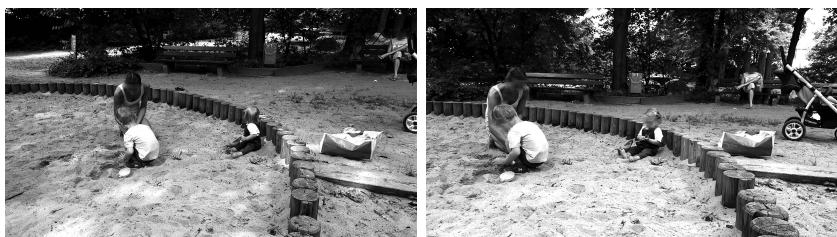


Abb. 14: Fotogramme der Passage „Förmchen“ (01:50, 01:55)

Das linke Fotogramm (01:50) vor dem Kamerauschwenk zum rechten Fotogramm (01:55) nach dem Kamerauschwenk zeigt den Moment, wo ich mich erneut setze, sodass von einer leichten Aufsicht resp. Oberperspektive eine Normalsicht auf Augenhöhe entsteht. Während ich mich auf die den Sandkasten umrundenden Holzpfeiler setze, rückt Mara weiter in den Bildmittelpunkt. Im linken Mittelgrund intraagieren C und Jonas miteinander, während Mara erneut keine Personengebundenheit hat. Trotz Maras Blick zu K (01:50), sitzt K unverändert im Hintergrund (Abb. 14).



Abb. 15: Fotogramme der Passage „Förmchen“ (02:02, 03:31)

Es kommt zur Kameraintraaktion als Jonas mit einem ersten Blick (02:02) zu mir resp. in die Kamera signalisiert (Abb. 15), dass er mich resp. die Anwesenheit der Kamera registriert. War Jonas zuvor primär im Profil oder mit dem Rücken zu mir als kameraforschender Person positioniert, blickt er nun erstmals zu mir resp. in diese. Es ist ein sich aus der Intraaktion mit C kurz Rausbewegen, wie er dies zuvor beretis getan hatte, als er sich zur Tüte bewegt und weitere Sandförmchen geholt hat. Bei dem zweiten Blick (03:31) in die Kamera hat er sich erneut aus der Intraaktion mit C rausbewegt, nun aber verlässt er das durch C vermittelte Spielskript des Backens und bestimmt selbst mit welchem (Spiel-)Gegenstand er spielen möchte: und dies im Blick der Kamera. Es wirkt so, als ob die Kamera, mit der Kontakt aufgenommen wird, autonomes Handeln hervorruft und als Gegenpol zur pädagogisch agierenden Person C wirkt. Während Mara im Bildmittelpunkt ist, blickt sie nicht auf oder in die Kamera (Abb. 15).



Abb. 16: Fotogramme der Passage „Förmchen“ (03:41, 03:45)

Das linke Fotogramm (03:41) zeigt den Moment, bevor ich mit einem Kamerataschenwinkel erneut Jonas' Bewegungsrichtung folge und zugleich aufstehe, mich nach hinten bewege, sodass im rechten Fotogramm alle Akteur*innen weiterhin im Kamerabild zu sehen sind (03:45). War Mara im Bildmittelpunkt und Jonas und C sich jeweils gegenüber an den Bildrändern, verschiebt sich dieser auf etwas Unbestimmtes, als ich Jonas mit einem Kamerataschenwinkel nach rechts folge. Während Jonas in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, indem die Kamerataschenwinkel primär ihm folgen, ragt C zum Teil über den Bildrand hinaus und wird zunächst nicht wieder eingefangen (Abb. 16).



Abb. 17: Fotogramme der Passage „Förmchen“ (03:48, 03:54)

Nachdem Jonas im linken Fotogramm (03:38) die Frisbee aufgehoben hat und zurückkehrt, zeigt das rechte Fotogramm (03:54), dass ich seiner Bewegungsrichtung gefolgt bin und mich den Akteur*innen annäherte. Während im Mittelgrund Jonas am rechten Bildrand und C am linken Bildrand zu sehen sind, ist Mara erneut im Bildmittelpunkt. K sitzt unverändert an gleicher Position auf der Bank im Hintergrund. Alle Akteur*innen sind im Bildrahmen festgehalten (Abb. 17).

Ergebniszusammenfassung der Kameraintraaktionsanalyse der Passage „Förmchen“

Die räumlichen Positionierungen betrachtend, sitzen zu Beginn der Videografie Sohn und C zusammen innerhalb des Sandspielbereichs, Tochter und K sitzen jeweils allein außerhalb des Sandspielbereichs. Ich videografiere am linken Bildrand im vorderen Mittelgrund und am rechten Bildrand im hinteren Mittelgrund als auch im Hintergrund drei unabhängig voneinander stattfindende Intraaktionen zwischen C, Sohn, dem Sand und Sandspielzeug, als auch der Tochter in Intraaktion mit der Gießkanne und K in Intraaktion mit der Einverständnisserklärung. Ich fokussiere als kameraforschende Person auf Gegenstände bezogene Intraaktion, in Form von einer Kombination aus mitgebrachten (Spiel-)Gegenständen und dem sie umgebenden Sand resp. -spielbereich. Der Bildmittelpunkt bleibt zu Beginn „unbestimmt“.

Ich setze als kameraforschende Person eine Proposition, indem ich mit meiner eigenen Positionierung bestimmte Personen im vorderen und hinteren Mittelgrund fokussiere, wodurch andere Personen im Hintergrund positioniert werden. Sohn und C im vorderen Mittelgrund, Tochter im hinteren Mittelgrund und K im Hintergrund. Diese selektive Vorgehensweise verdichtet sich im Verlauf der Videografie, insofern ich bestimmten Personen mittels Kamerataschen und -neupositionierungen folge, während andere Personen dadurch nicht länger in der Kadrierung sichtbar sind. In dieser Selektivität

werden Aufmerksamkeitsfokussierungen erkennbar, die nachfolgend dargelegt werden.

Meine eigene Positionierung mitdenkend, kommt es anfangs in der dadurch entstehenden leicht seitlich versetzten Frontalausrichtung der Tochter zu mir resp. zur Kamera zu Kameraintraaktionen, insofern die Tochter ihren Blick auf mich resp. in die Kamera richtet und zwischendurch geräuschvoll in die Gießkanne bläst, während Sohn und C seitlich zu mir resp. zur Kamera dessen ungeachtet miteinander intraagieren. Dabei vollzieht sich zwischen der Tochter und mir resp. der Kamera aber keine pädagogische Rahmung, sondern nur ein Sehen und Gesehenwerden. Im weiteren Verlauf erfolgen über Blicke Cs und der Tochter Aufmerksamkeitsfokussierungen auf den Sohn, die zugleich meine Aufmerksamkeit lenken. Diesen Blicken folge ich mittels Kameraschwenk in die Bewegungsrichtung des Sohnes, wodurch C nicht länger in der Kadrierung gehalten wird, gleichwohl C später wieder in die Kadrierung geholt wird. Kurz darauf bewegt sich C auf die Tochter zu und hievts sie von außerhalb des Sandspielbereichs in den Sandkasten, wodurch die Tochter im Bildmittelpunkt positioniert wird. Kommt es im Verlauf zu Kameraintraaktionen zwischen Sohn, der Kamera und mir, mit (kurzen) Blicken zu mir resp. in die Kamera, folge ich ihm erneut mit einem Kameraschwenk, sodass C an den Rand der Kadrierung resp. aus dieser rausragt. Es dokumentiert sich eine Selektion der Akteur*innen, in der sich die Aufmerksamkeitszentrierung auf den Sohn verdichtet, wenngleich ich C immer wieder einhole, sodass sich eine Aufrechterhaltung relationaler Bezogenheit der Akteur*innen als ein zentraler Orientierungsgehalt verdichtet.

Die Analyseergebnisse mit den Kameraintraaktionen von Tochter und Sohn verbindend, sei folgendes hervorzuheben: Mara entfaltet in einer parallelen Intraaktionssituation personenunabhängig, aber im Blick der Kamera resp. zu mir als kameraforschender Person, einen explorativen Gebrauch mit der Gießkanne. Ihr wird kein Spielskript vorgegeben. Sie tönt laut in die Gießkanne, in Momenten, in denen sie zu mir, resp. in die Kamera, oder zu C schaut. Erst als sich Jonas aus der Intraaktion mit C löst und Mara Cs Aufmerksamkeit über Blicke und der Benennung des Gegenstandes („Ne Gießkanne, Mara“) zuteil wird, beendet Mara das Tönen. Jonas’ Abwesenheit könnte Mara nutzen, um selbst ins Zentrum des Sandspiels einzusteigen. C hebt Mara in den Sandspielbereich, sodass sie immer wieder in den Bildmittelpunkt gerät, jedoch bleiben Blicke in die Kamera als auch zu C von dort an aus.

Jonas wird mittels anleitenden, verbessernden sowie bewertenden verbalen und korporierten Zeigegesten in ein Spielskript Cs eingeführt, das an einem funktionalen Gebrauch der Spielgegenstände orientiert ist. Im Kamerablick integriert er sich in einem ‚erwachsenenorientiert-responsiven Intraaktionsmodus‘ orientierungssuchend in die primäre Rahmung Cs. Zwar disanziert er sich kurzzeitig räumlich von C, doch vor dem Hintergrund, aus der

außerhalb des Sandkastens liegenden Tüte weitere Sandförmchen und einen Rechen für ihr gemeinsames (Sand-)Kuchenbacken zu holen. Mittels pädagogischen Zeigens und unter Hinzunahme der Gegenstände wird ein Lernprozess beim Sohn angeregt. In wechselseitigen Adressierungen und Validierungen manifestieren Sohn und C sich als Lernender und Lehrende*r – aus dieser Intraaktion heraus folgt ein erster Blick in die Kamera resp. zu mir als kameraforschender Person. Den Blick der Kamera resp. mir vernommen, bewegt Jonas sich erneut von C aus dem Sandspielbereich weg hin zur außerhalb des Sandkastens liegenden Tüte. Im Blick der Kamera bestimmt er selbst mit welchem Spielgegenstand er spielen möchte und wählt einen Spielgegenstand unabhängig vom (Sand-)Kuchenbacken: eine Frisbee. Nach einem zweiten Blick in die Kamera resp. zu mir als kameraforschender Person nähern sich Jonas und C, und Jonas übergibt C die Frisbee. Er verlässt das durch C vermittelte Spielskript des (Sand-)Kuchenbackens und kehrt nicht erneut in den Sandkasten zurück. C macht erneut vor, indem ens die Frisbee wirft, Jonas diese holt, doch anstatt wie zuvor C nachzumachen, läuft er zur Tüte und holt sich zwei unterschiedlich große Bälle. Er beginnt mit der Frisbee und den Bällen zu spielen, indem er die Frisbee immer wieder über die Bälle legt.

Die Kamera nimmt nicht nur wahr, was im Feld passiert, sondern der Kamerablick ist selbst praktisch vollziehend, sodass mit dem Blick durch die Kamera nicht nur etwas getan wird, sondern auch eine Wirksamkeit davon ausgeht. Zugleich führen die Beobachteten die Kamera, wenn über Blicke von C und der Tochter zum Sohn Aufmerksamkeitsfokussierungen auf ihn erfolgen, die zugleich meine Aufmerksamkeit lenken und zu wiederholten Kameraschwenks in seine Bewegungsrichtung führen. Mit Blicken zu mir resp. in die Kamera und der Aufmerksamkeitsfokussierung durch Blicke der Kamera und mir auf ihn, wirkt es so, als ob die Intraaktion zwischen Jonas, mir und der Kamera sein autonomes Handeln hervorruft oder anders: den Übergang zur Eigenständigkeit ermöglicht, als er sich aus dem eng geführten (Sand-)Kuchenbacken löst und selbstständig einen Spielgegenstand aussucht, diesen aber nicht wie von C vorgemacht benutzt.

1.2 Interpretation der Passage „Ball“

Darstellung der Ausgangsposition

Die kameraforschende Person steht weiterhin über den Holzpfeilern, die den Sandkasten umrunden, und hält die Handkamera auf die vier Personen gerichtet. Cs und Ks Position sind unverändert, während Maras und Jonas' Positionierungen sich getauscht haben. Mara ist im Sandspielbereich, während Jonas außerhalb auf dem Gehweg mit einem Ball in beiden Händen steht. Im Vordergrund sind Jonas und C zu sehen, die sich gegenüberstehen

und über direkten Blickkontakt miteinander verbunden sind. Zwischen ihnen sitzt Mara an unveränderter Position neben den Holzpfosten im Sandkasten, mit gesenktem Blick auf ihre Hände und ihr Bein. Während C im Sandkasten steht, eins Hände an den Hüften und die Arme vom Körper abgespreizt, richtet sich Jonas, der vor einer Tüte auf dem an den Sandkasten angrenzenden Gehwegbereich steht, mit einem Ball in der Hand auf. Gleichwohl Mara von beiden eingerahmt ist, sind die Aufmerksamkeit und die Blicke von C und Sohn aufeinander gerichtet, wie in ihrer vorausgegangenen Intraaktion. K sitzt weiterhin auf der Holzbank im Hintergrund.



Abb. 18: Fotogramm der Passage „Ball“ (04:03)

Sequenz „Fußballspiel“

Während Jonas den großen Ball aufhebt und sich anschließend zu C blickend dreht, sagt er: „Ich tu jetzt Fußball spielen“ (Abb. 18). Den Blick weiterhin auf Jonas gerichtet, nickt C mit dem Kopf, und bewegt die Lippen zustimmend, während C sich im Sandkasten Richtung Gehweg dreht. Als C über die den Sandkasten eingrenzenden Holzpfosten auf den Gehweg tritt, nimmt C eins Hände von den Hüften und richtet den Blick wieder auf Jonas, der vier Meter entfernt steht.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Fußballspiel“, 04:01–04:06)

Jonas setzt einen neuen propositionalen Gehalt, als er den Ball aufhebt und sagt: „Ich tu jetzt Fußball spielen“. In der Drehung des Körpers und dem Blick zu C, dens den Blick bereits auf ihn gerichtet hat, wird C zur adressierten Person des Sprechaktes. C lässt sich adressieren, indem C ihm mittels einer korporierten Geste validierend zustimmt. Indem C den durch Holzpfosten

ler eingegrenzten Sandspielbereich verlässt und sich Jonas räumlich nähert, wird der Sprechakt aus Sprache und Blick zur gelungenen Handlungsaufforderung resp. zur Annahme eines int(ra/er)aktiven Spiels seitens C, ohne dass Jonas explizit zur Int(ra/er)aktion auffordert. Obwohl Jonas mit „Ich“ auf sich selbst verweist, bietet C sich als Spielpartner*in an. Demnach suggeriert C ihm nicht, dass er den Freiraum hat *allein* Fußball zu spielen, sondern dass sie *zusammen* Fußball spielen werden.

Wurde der Sohn in der Eingangssequenz in das Spiel mit Förmchen mittels des Spielskripts eines im häuslichen Tätigkeitsbereich gelagerten Backenlernens eingeübt, verlässt er dieses und autonomisiert sich zum ersten Mal als eigenständiger Akteur. Nicht nur bestimmt er selbst mit welchem Spielgegenstand er spielen möchte (siehe auch Frisbee). Auch reklamiert er mit der Verwendung des Personalpronomens 1. Person („Ich“) eine Subjektposition – davor führt er nur aus – und macht mit der Verwendung des Hilfsverbs („tu“) und des Vollverbs („spielen“) seine eigene Aktivität sehr stark. Mit Tun und Spielen zeigt Jonas sich C gegenüber als eine Person, die nun eigenständig etwas aus- resp. aufführen wird. Gleichzeitig geht mit dieser Form der Sprachhandlung aus doppelter Aktivität („tu“, „spielen“) und Blickausrichtung auf C eine einfordernde Aufmerksamkeitsfokussierung auf sich und die angestrebte Tätigkeit einher, wodurch er nicht wirklich unabhängig ist.

Stehen in einer vorausgegangenen, hier nicht aufgeführten Sequenz das Aussehen und die Größe von zwei Bällen („Kleine Ball und schöne Ball“) in Jonas’ Fokus, wird in dieser Sequenz der „schöne“ und auch größere Ball für ein vorgesehenes Spiel verwendet, dass er als Fußballspiel aufruft. Jonas verbindet in der Aufrufung den Ball mit einem bestimmten Spiel, genauer: mit der Aktivität des Fußballspielens. Jedoch wird die subjektive Bedeutung oder Funktionalität aufgrund der bis dato ausbleibenden Verwendungsweise des Spielgegenstandes nicht ersichtlich. Lediglich wird der Ball parallel zum Sprechakt von Jonas in die Hände genommen und aufgehoben.

Jonas bewegt sich einen Schritt nach vorne und stellt die Füße und Beine eng zusammen. Er blickt hoch zu den Ästen eines Baumes, welche in einer Höhe von drei Metern über dem Spielbereich ragen und sagt: „(So hoch schmeiß den Baum jetzt)“. Dabei positioniert sich C frontal zu ihm. Dann blickt C nach oben zu den Ästen des Baumes und beginnt grinsend auszustoßen: „°pffff°“, während Jonas die Schwungbewegung ausführt. Der Ball fliegt einen Meter nach oben, ohne die Äste zu berühren.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Fußballspiel“, 04:06–04:10)

In einer Anschlussproposition setzt sich Jonas weiter performativ in Szene mit der Aufmerksamkeit, die ihm C über Blicke entgegenbringt. In der Positionierung des Körpers und mit einem Blick nach oben zu den Ästen des Baumes, gefolgt von einem ungeformten Mehrwortsatz („(So hoch schmeiß

den Baum jetzt“), legt er ein selbstwirksames Skript des Ballspiels an und setzt sich weiter performativ in Szene. Kann in der raumgreifenden, sich vergrößernden Bewegung des Ballhochwurfens sowohl Größe als auch Kraft vorgeführt werden, ist er davon überzeugt den Ball so hoch wie die drei Meter vom Boden entfernten Äste des Baumes werfen zu können. Im Vergleich von Jonas’ hockender, die Schultern hängellassender Körperhaltung sowie seinem Blick auf die Tätigkeit am Boden gerichtet, geht er von der Tiefe hier nun in die Höhe. Möchte Jonas eine bestimmte Handlung ausführen, aber hat die notwendigen Fähigkeiten möglicherweise bisher nicht erworben, kann er im Sinne des ‚Als-ob‘-Spiels eine eigene Wirklichkeit konstruieren und auf vielfältige Weise modulieren. In diesem imaginierten (intermediären) Zwischenraum tut Jonas so, als ob er etwas schon kann, was er womöglich aufgrund seiner Größe noch gar nicht können kann (vgl. Braun 2018, S. 148). Indem er das Vorhaben ankündigt anstatt es direkt umzusetzen, wird es zu einer Aufführung, die C als Zuschauer*in, und nicht aktiv teilnehmend adressiert und gleichzeitig Cs Aufmerksamkeit sicherstellt.

Parallel zu Jonas’ körperlicher Positionierung stellt sich C ihm frontal gegenüber und verdeutlicht auf korporierter Ebene die Bereitschaft sich responsiv am Spiel mit ihm zu orientieren. Auf seine anschließende, verbalsprachliche Behauptung – der eine Zurückweisung Cs in die Publikumsrolle und nicht eine Aufforderung zum int(ra/er)aktiven Spiel implizit ist – blickt C zu den Ästen empor und drückt in einer antithetischen Differenzierung im Modus einer negativ konnotierten Bewertung ens Zweifel („°ffff“) an der Umsetzbarkeit aus, noch bevor Jonas eine eigene Erfahrung sammeln und sich als groß beweisen kann. In dem Moment, wo das als Fußballspiel aufgerufene Spiel mit dem Ball nicht skriptgetreu resp. regelkonform nach Cs Auffassung ausgeführt wird, resp. – eine weitere Lesart zur Seite stellend – er sich größer macht, als er eigentlich ist, nimmt C die Rolle als applaudierende*r und unterstützende*r Zuschauer*in nicht an, wofür C zuvor angerufen wurde. C zweifelt nicht an, dass Jonas werfen kann, sondern dass er die Distanz und sich überschätzt. Neben der nicht skriptgetreuen resp. regelkonformen Ausführung könnte Cs Reaktion auch als eine Widerstandsform gegenüber dem Omnipotenzstreben Jonas’ gelesen werden.

Jonas bricht den Wurf nach Cs Einwand nicht ab, sondern folgt dem eigenen Vorhaben, den Ball in einer bestimmten Art und Weise zu nutzen, die analog zur Gießkanne eine Umnutzung ist. In der Schwungbewegung zeigt sich, dass er seine Eigendimension ausdehnen und den Raum erobern möchte. Auch auf korporierter Ebene ist es – wie verbalsprachlich angekündigt – ein Spiel mit sich und dem Ball, da er bei sich bleibt und den Ball nicht zu wirft. Wird das imaginierte Können bereits vor der Schwungbewegung durch die soziale Wirklichkeit (Erwachsene*r – C) verkannt, folgt nach der Schwungbewegung durch die physische Wirklichkeit (Gegenstand – Ball) die Desillusionierung.

Der Ball prallt von beiden gleichweit weg auf und C bewegt sich schnellen Schrittes darauf zu. Währenddessen lässt Jonas die Arme sinken, spreizt die Finger und führt die Hände vor dem Oberkörper zusammen, die Füße weiterhin eng beisammen gestellt. In einer Überstreckung des eigenen Körpers, löst er die Hände und zieht links und rechts um die Schamgegend die Hosenbeine nach oben. Die Schulterblätter hat er zusammengezogen. Jonas lockert die schamhafte Körperhaltung, indem er sich auf C und den Ball zubewegt. Die kameraforschende Person folgt ihm zwei Schritte. Dann lässt er mit den Händen von der Hose ab. C spielt den Ball mit dem seitlichen Außenrast in einer langsamen Bewegung zu ihm. Der Ball rollt auf ihn zu. Er kommt C weiter entgegen, streckt die Arme von sich und bewegt die Hände auffordernd zu sich, während er etwas unverständlich sagt: „(Hier)“.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Fußballspiel“, 04:10–04:14)

C bewegt sich schnellen Schrittes auf den auf den Boden aufprallenden Ball zu, anstatt einen Moment abzuwarten. Auf diese Weise überlässt C ihm nicht die weitere Ausgestaltung des selbstwirksamen Ballspielskripts. Vielmehr beansprucht C die Hoheit über den Ball und die weitere Ausgestaltung des Spiels für sich, obwohl Jonas C auf verbaler und nonverbaler Ebene einer Publikumsrolle verwiesen hatte. Ist die Desillusionierung bereits erfolgt, elaboriert Jonas den eigenen Wurf in einer schamhaft wirkenden Bewegungsabfolge, aus der er sich langsam, auf den Ball zusteuern, löst. Doch C erreicht den Ball vor ihm. Erscheint Jonas im Vergleich zur Passage „Förmchen“ durch die eigene Setzung und Ausgestaltung des Spiels autonomer, lässt die Eigendimension ausdehnende hin zu einer schamhaft wirkenden Bewegungsabfolge an die geduckte Körperhaltung im Sandspielbereich erinnern.

Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass C nicht an das zuvor von Jonas korporiert vorgeführte Ballwerfen anknüpft. Indem C den Ball mit eins Fuß spielt, verfolgt C ein eigenes Skript für das von Jonas zuvor geäußerte Fußballspielen, was C an ein kulturelles Skript von Fußballspielen anlegt. C verhindert seine vorige Nutzung des Balls, indem C schneller bei diesem ist und Jonas in das eigene Skript einübt. Die von ihm konstituierte eigene Spielosphäre wird von C aufgelöst und in eine gemeinsame überführt, in der C einen Impuls für ein miteinander Spielen setzt. Dies unterscheidet sich vom (Sand-)Kuchenbacken, wo C nur die Voraussetzungen schafft, während C beim Fußballspiel notwendigerweise zur Mitspielenden Person wird und das Pädagogische in den Hintergrund tritt. Dadurch wird Jonas zu einem Ebenbürtigeren im Vergleich zum (Sand-)Kuchenbacken. Erfolgt auf Jonas' Desillusionierung keine emotionale Tröstung oder Ermunterung Cs, bietet C ihm eine praktisch-konstruktive Unterstützung in Form einer neuen Spielauslegung. Mit ausgestreckten Armen und einer zu sich zeigenden Bewegung elaboriert Jonas mit einem unverständlichen „Hier“ das Ballspiel.

Jonas bewegt sich weiter auf den zu ihm rollenden Ball zu und kickt ihn weg, mit leicht höherer Geschwindigkeit im Vergleich zu C. C sagt: „Boah“. C läuft dem Ball hinterher, der zwischen die den Spielplatz vom Buschwerk abgrenzende Holzerhöhung sowie Bank rollt und dort zum Stoppen kommt. Jonas sagt: „Dazwischen (.) Mama¹⁰¹.“ Während Nora weiterhin dem Ball hinter die Bank folgt, antwortet sie: „Ja.“ Er wiederholt: „Ja“ und schließt lachend an: „lustig“. Nora hebt den Ball zwischen den Büschern auf, während Jonas auf die Stelle zwischen Holzerhöhung und Bank zuläuft, wo er den Ball durchgeschossen hat. Mit dem Ball in der Hand geht Nora auf Jonas zu, der an dieser Stelle nochmals seinen Schuss dazwischen mit einem Kick in die Luft demonstriert und dabei etwas Unverständliches sagt: „()“. Jonas dreht sich um und beginnt zurückzugehen, während Nora zu ihm spricht und dabei Mara kurz anblickt: „Lass uns (mal zu) Mara stellen, damit () wird (.) ja?“

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Fußballspiel“, 04:14–04:26)

Das bereits entfaltete Thema des Fußballspiels einhergehend mit einem Kooperationsangebot Noras wird von Jonas validiert, was durch die eigene Körperbewegung des Ballkicks erkenntlich wird. Dem von ihm sprachlich explizierten Gehalt und von Nora korporiert vorgemachten, folgt er nun ebenfalls auf korporierter Ebene. Doch passt ihr Jonas den Ball nicht zu, was darauf hinweisen könnte, dass er daran orientiert ist, gegeneinander zu spielen resp. sie herausfordert und ausspielt oder er nicht nur Fußballspielen *tut*, sondern die Praktik des Fußballspiels erst *lernt* und deshalb nicht passt.

Jonas ist nicht daran interessiert zu lernen, den Ball noch höher zu werfen und Nora motiviert ihn nicht dazu, weiter sein Können des Ballhochwurfens zu „beweisen“. Als Jonas den Ball mit dem Fuß spielt, validiert Nora dies mit einem „Boah“, wonach das (Fußballspielen-)Können Jonas’ pädagogisch überhöht und damit die Imagination nach Größe aufgegriffen wird. Bietet Nora ihm ein regelkonformes Spiel an, wo er sich beweisen kann, wird er zugleich von ihr gelobt. In Anbetracht der abwertenden Bewertung („pfff“) bezogen auf die Umsetzbarkeit des Ballhochwurfens bis zu den Ästen, folgt an dieser Stelle eine aufwertende Bewertung, obwohl der Ball nicht wesentlich schneller als bei Noras Pass rollt. Solange regelkonform gespielt, i.e. ein kulturelles Spielskript eingeübt und kein übertriebener männlicher* Habitus zum Vorschein gebracht wird, in Form der zuvor entfalteten Omnipotenzphantasie ‚Ich bin größer und mächtiger, als ich eigentlich bin‘, kann das männlich* konnotierte, funktional richtige Spiel gelobt werden.

Jonas elaboriert den eigenen Schuss („Dazwischen (.) Mama“) und bleibt weiterhin responsiv an Nora orientiert. Er adressiert nur Nora und nicht K auf der Bank. Das Rollen des Balles zwischen Bank und Holzerhöhung wird

101 C wird von Jonas als „Mama“ aufgerufen, weshalb nicht länger eine geschlechtsneutrale Benennung, sondern mit Nora ein weiblich* konnotierter, anonymisierter Name und feminine Pronominaformen verwendet werden.

nicht als ein Tor bewertet, weshalb die Fußballregeln womöglich noch nicht bekannt sind und er den eigenen Spielzug nicht als Punkt auslegt. Auch rennt er dem Ball nicht hinterher, sodass die Lesart des gegeneinander Spielens sich auflöst. Nora validiert Jonas' Aussage. Es deutetet sich an, dass Nora nicht daran orientiert ist ihn auf sprachlicher Ebene in das Regelwerk des Fußballspiels einzuführen. Nur auf korporierter Ebene zeigt sie die Ausführung des Spielens. Die Bewertung „Ja lustig“ verweist darauf, dass es kein kompetitives Spiel ist und das die Bank sowie Holzerhöhung nicht als Tor wahrgenommen werden. Nachdem Nora den Ball zwischen den Büschen aufgehoben hat, setzt sie einen neuen propositionalen Gehalt im Hinblick auf Mara. Trotz ihres Spiels mit Jonas, wird Mara in der räumlichen Annäherung eine Aufmerksamkeit zuteil, i.e. Mara ist im Blick.

Nachdem Nora den Ball hinter den Büschen aufgehoben hat, laufen Jonas und sie nebeneinander her. Nora tippt ihm auf die Schulter und weist an: „Bleibst du mal da stehen.“ Jonas bleibt stehen. Nora stellt sich ihm vier Meter gegenüber und rollt ihm den Ball aus der Hand zu. Sie bewegt sich noch etwas weiter von ihm weg, sodass die kameraforschende Person sie mit einem leichten Kameraschwenk nach links einholt. Er fokussiert den Ball und stoppt ihn mit den Füßen. Dann schießt er den Ball geradeaus zu Nora. Sie sagt: „Super“. Sie stoppt den Ball mit dem Fuß und spielt ihn Jonas zu. Er verfolgt mit seinem Blick den Ball, der an seine Schienbeine prallt. Nach der Berührung blickt er mit einem Grinsen im Gesicht zu Nora auf und sagt: „Aua“. Jonas hebt das Bein an, zeigt auf sein Knie, an dem er eine ältere Schürfwunde hat und fährt fort: „Tut hier weh“. Nora zuckt mit den Schultern und antwortet: „Joa, passt(.) musst du locker (schießen).“ Jonas blickt zurück auf den Ball und schießt ihn in Noras Richtung. Sein Blick wandert mit dem Ball. Der Ball kommt einen Meter vor Nora zum Stehen, sodass sie diesen mit dem Fuß zu sich heranholt.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Fußballspiel“, 04:26–04:49)

Nora zeigt Jonas, wo er sich positionieren soll. In einer korporierten Geste wirkt sie auf seinen Körper lenkend ein und er folgt dem validierend. Nora positioniert sich in vier Metern Abstand und lässt den Ball Jonas rollend zukommen. Das Einnehmen von Positionen mit einem gewissen Abstand zwischen beiden Personen, zeigt eine Übernahme der Auslegung des Spielskripts seitens Nora. Doch Nora erklärt die Regeln des Fußballspiels nicht (anders als bei „Förmchen“), sondern benennt sie lediglich. Jonas ist weiterhin responsiv an Nora orientiert und nimmt ihre Spielauslegung an, indem er neben dem Einnehmen der Positionierung den Ball mit den Füßen stoppt. Unaufgefordert spielt Jonas den Ball zurück zu Nora und macht auf korporierter Ebene das Vorgemachte nach. Er spielt den Ball nach der Vorgabe des dem Fußball von Nora nun eingeschriebenen und von ihm eingeübten Spielskripts: nicht mit der Hand, sondern mit dem Fuß. Der Ball kommt bei Nora an und sie elaboriert den Schuss in Form eines Lobs. Sie kann bewerten, was ein

guter Schuss ist und daraus lernt er, wie er zu schießen hat. Anschließend spielt sie ihm den Ball wieder zu, sodass das gemeinsame Spiel aufrechterhalten wird. Der Ball berührt Jonas' Schienbeine und er elaboriert den Aufprall in einer konträren Sprachhandlung. Zwar signalisiert er auf sprachlicher Ebene Schmerz, aber auf korporierter Ebene grinst er. Jonas präzisiert, woher sein Schmerz kommt und Nora elaboriert, dass das zum Fußballspielen dazugehört. Sie hilft ihm diesen zu überkommen, indem sie ihm empfiehlt lockerer zu schießen.

Es dokumentiert sich in der Beziehung zwischen Jonas und Nora eine generationale Ordnung, die durch eine an Noras Vorstellungen orientierte Wissensvermittlung gekennzeichnet ist und in der sie stärker gestaltend und strukturierend wirkt. Anstatt sich weiter zu autonomisieren und sich selbst zu entfalten, orientiert sich Jonas im Verlauf erneut responsiv an Nora, sodass sie sich ihre Positionen als Lehrende und Lernender gegenseitig weiter sichern. Die subjektive Bedeutung, die Nora an das von Jonas aufgerufene Fußballspiel anlegt, folgt einem kulturellen Skript resp. gesellschaftlichen Common-Sense-Verständnis, in das sie ihn anschließend mit primär korporierten, aber auch verbalen Zeigegesten einführt. Ihr gemeinsames hin und her Spielen des Balles mit dem Fuß stellt dabei einer der ersten Schritte des Fußballspielens dar, das noch unterhalb der Fußballregeln angelegt ist, wie sie auf dem Fußballplatz gespielt werden. An den Ball werden verschiedene Bedeutungsformen angelegt, aber im Hinblick auf die zuvor von Jonas aufgerufene Benennung („Ich tu jetzt Fußball spielen“) wird von Nora ein bestimmtes Spielskript verfolgt. Jonas hatte auf korporierter Ebene eine eigene Bedeutungsform an den Ball im Hinblick auf das von ihm aufgerufene Spiel angelegt, aber orientiert sich im Verlauf erneut an der von Nora vorgemachten Nutzungsweise des Spielgegenstandes und übt diese ein. Es wird in der Sequenz anhand der korporierten Praktiken deutlich, dass ein Ball verschiedene Bedeutungsformen annehmen kann und dieser im Moment der Anrufung eines bestimmten Spiels auf eine bestimmte Funktionsweise von der erwachsenen Person festgelegt wird, oder anders gesagt: Gegenstände können an sich verschiedene Bedeutungsformen haben, aber mit der Anrufung eines bestimmten Spiels geht eine bestimmte Nutzungsweise der Erwachsenen einher.

Sequenz „Sandspiel“

Parallel zu der Int(er)aktion zwischen Jonas und Nora sind Mara und der Sand gemeinsam in eine Art Spiel involviert.

Mara klatscht mehrfach mit ihren Handinnenflächen auf ihr rechtes Bein. Sie greift in den Sand zwischen ihren Beinen und schaut sich dann ihre linke Hand mit dem daran klebenden Sand an und fährt mit den Fingern ihrer rechten Hand darüber. Als Nora „„pfff““ von sich gibt, dreht sie sich zu ihr um und blickt dem rollenden Ball hinterher. Mara beobachtet, wie Nora zu dem Ball läuft und diesen Jonas zuschießt. Während der Ball auf ihn zurollt und er

spricht, dreht sie sich wieder um. Mara greift erneut mit ihren Händen in den Sand, ihr Blick ist auf ihre Tätigkeit gerichtet. Sie hebt die Hände wieder hoch, ihre Zeigefinger berühren sich. Sie fasst mit der rechten Hand ihre linke an, während der Sand zu Boden rieselt. Mit den Fingern der rechten Hand greift sie nach etwas von der linken Hand. In einer Schwungbewegung des rechten Armes nach oben hinter den Körper schüttelt sie es ab. Mit der linken Hand greift sie erneut zwischen die Beine in den Sand und hievit diesen hoch. Dabei rieselt der Sand durch die Hand. Mit der anderen Hand greift sie nach dieser. Als Maras Name fällt („Lass uns (mal zu) Mara stellen, damit () wird (.) ja?“), pausiert sie das Sand durch die Hand Rieseln, dreht sich zu Nora und Jonas um und schaut ihnen zu. Im Moment wo sich Nora gegenüber von Jonas stellt, ihm den Ball zurollt und er ihn mit den Füßen stoppt, wendet Mara den Blick von ihnen ab. Sie greift erneut mit ihrer linken Hand in den Sand und hievit diesen hoch. Der Sand rieselt zu Boden. Sie öffnet ihre Handinnenfläche und richtet ihren Blick auf diese.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Sandspiel“, 04:03–04:37)

In dem von den anderen Personen abgegrenzten Sandspielbereich exploriert Mara mit ihrem Körper und dem Sand in einer parallelen Int(ra/er)aktionsorganisation, in der Mensch und Materie erneut simultan aufeinander wirken und miteinander ins Spiel kommen. Die Materialität des Sandes ermöglicht, diesen mit den Händen zu greifen. Gleichzeitig hinterlässt der Sand Spuren, wenn dieser an der Hand kleben bleibt. Der Sand erfährt eine doppelte Wahrnehmung einhergehend mit Aufmerksamkeit, als Mara diesen auf sensorischer Ebene nicht nur mit dem Blick genauer betrachtet, sondern der an der Hand klebende Sand sie dazu veranlasst, die Sandkörner taktil wahrzunehmen. Dies wird mit dem Drüberfahren der Finger verstärkt. Die dadurch entstehende Reibung der Finger über die Hand verbunden mit der Schwerkraft lässt einzelne Sandkörner wieder zu Boden rieseln, inmitten des Mara umrundenden Sandes. Nicht nur Mara spielt mit dem Sand, auch der Sand spielt mit Mara. Hatten die Gießkanne und sie zuvor ein eigenes Spielskript entwickelt, wirken der Sand und sie in beidseitiger Aktivität gemeinsam aufeinander und subjektivieren sich mittels dieser wechselseitigen Wirksamkeit.

Im Vergleich zur Eingangspassage „Förmchen“ hat Mara – anders als Jonas – weiterhin keine direkte Personengebundenheit und gestaltet ihre Handlungen weiterhin unabhängig von Nora, Jonas und K. Sie ist mit dem Rücken von den anderen abgewandt und mit dem Austreten Noras aus dem Sandspiel- auf den Gehwegbereich nicht länger in ihrem direkten Blickfeld. Zwei Mal lässt Mara von der Int(ra/er)aktion mit dem Sand ab und reagiert auf die Int(ra/er)aktion zwischen Nora, Jonas und dem Ball hinter sich, indem sie auf korporierter Ebene ihre Aufmerksamkeit mittels Körperfaltung und Blicken zu ihnen öffnet und kurzzeitig zuschaut. Maras Name fällt, aber sie wird nicht inkludiert und zeigt – außer Blicke – auch selbst keine Form, an der

Int(ra/er)aktion zwischen Nora und Jonas teilhaben zu wollen. Sie wendet sich von ihnen ab und der explorativ-sinnlichen Begegnung mit dem Sand zu. Nora fokussiert sich, wie im Fall „Förmchen“, auf Jonas, der immer wieder Anregungsimpulse erhält, um etwas zu lernen, gleichzeitig ist sie darauf bedacht eine räumliche Nähe zu Mara herzustellen. Doch anders als Jonas wird Mara nicht adressiert als Kind, dass in seiner Tätigkeit begleitet und angeregt werden muss. Sie int(ra/er)agiert selbstständig und wird – außer über Blicke und eine räumliche Annäherung – zunächst für sich gelassen, obwohl sie die Kleinere ist.

Sequenz „Sand- und Klangspiel“



Abb. 19: Fotogramm der Sequenz „Sand- und Klangspiel“ (04:56)

K legt die Einverständniserklärung neben sich auf die Bank, steht auf und bewegt sich auf Mara zu, die weiterhin im Sandspielbereich sitzt.

Mit ihrer einen Hand greift Mara nach etwas in der anderen Handinnenfläche. Erneut schüttelt sie dies ab, indem ihr Arm und ihre Hand mehrere Sekunden vor ihrem Körper hoch und runter schwingt. Dabei blickt sie kurz auf zur kameraforschenden Person resp. Kamera. K setzt sich auf die den Sandkasten umrundenden Holzpfeiler neben Mara und sagt etwas Unverständliches: „(Nap)“. Mara schaut zu K auf und blickt dann wieder in den Sand zwischen ihren Beinen. K fragt Mara: „Bist du schon fleißig am Spielen?“ Mara blickt nicht auf, sondern greift mit beiden Händen nach dem Sand zwischen ihren Beinen. Sie hebt die Arme in die Luft und lässt Sand von den Händen rieseln (Abb. 19).

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Sand- und Klangspiel“, 04:44–04:56)

Sind Mara und der Sand weiterhin miteinander in sensomotorischer Int(ra/er)aktion und wirken simultan aufeinander, setzt Ks räumliche Annäherung einen neuen propositionalen Gehalt innerhalb Maras Int(ra/er)aktionssituation. Sie reagiert mit einem kurzen Aufblicken und setzt ihre Tätigkeit zusammen mit dem Sand fort. K orientiert sich an Maras Rahmung, als K auf verbaler Ebene Maras Tätigkeit als ein Spiel einliest und es leistungsorientiert als fleißig rahmt. Maras Tätigkeit mit den Materialien und Gegenständen erfährt von K nicht nur Aufmerksamkeit, sondern auch positive Anerkennung. Zugleich wird sie als eine Person adressiert, mit der K sich über Welt unterhalten kann. Mara wird durch Ks Zuwendung nicht irritiert, vielmehr validiert sie diese still, indem sie ihre selbstbezügliche Tätigkeit gemeinsam mit dem Sand weiter elaboriert. Aufgrund der räumlichen Annäherung und der persönlichen Zuwendung handelt es sich um einen Kontextwechsel, aber K hindert Mara nicht in ihrer Tätigkeit oder lenkt dieses um, sondern erkennt es an und wendet sich ihr responsiv zu.

In dem Moment hat K hinter sich nach dem kleinen Ball gegriffen und legt ihn zwischen Maras Beine. Sie klatscht mit der Handinnenfläche mehrfach auf den Ball und erzeugt mit jedem Aufprall einen lauter werdenden Klang, während K sie von oben blickend beobachtet. Sie pausiert kurz, blickt erneut auf ihre Handfläche und streift mit der anderen Hand darüber, dann klatscht sie erneut mehrfach mit den Handinnenflächen gegen den Ball. Sie greift nach etwas Sand seitlich von sich und führt ihre Hand mit der anderen vor ihrem Körper zusammen, während der Sand aus der Hand rieselt. K langt nach dem grünen Plastikrechen vor sich und fährt mit diesem zu Mara gebeugt über den Sand vor ihren Füßen. Sie streckt ihren Arm nach dem Rechen aus und K reicht ihn ihr. Sie hält den Rechen mit beiden Händen, blickt auf diesen und dreht ihn, berührt die Zacken und führt in noch näher ans Gesicht. Als K sich nach vorne reckt und nach der grünen Plastikschippe und dem pinken Lokomotivförmchen greift, geht Maras Blick mit. K legt das Förmchen neben sie und beginnt es mit der Schippe in der Hand mit hellem Sand zu befüllen. Zu Mara gebückt liegt Ks ganzer Oberkörper dabei auf dem eigenen Oberschenkel auf. Mara greift kurz nach dem Förmchen und lässt wieder davon ab. Im weiteren Verlauf lässt Mara Sand auf den Ball rieseln und erzielt weitere Klangerzeugnisse, indem sie den Rechen auf den Ball zwischen ihren Beinen mehrmals aufprallen lässt.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Sand- und Klangspiel“, 04:56–05:32)

In Maras wechselseitigem Prozess von materialer und körperlicher Erfahrung setzt K auf korporierter Ebene eine starke Anschlussproposition, indem ens einen Ball in ihren Aufmerksamkeitsfokus rückt. Mara wird der Ball nicht angeboten, stattdessen bekommt sie ihn zwischen die Beine gelegt, während der Sand und sie miteinander int(ra/er)agieren. Es wird ein Anregungsimpuls

gesetzt, der aber in der Ausrichtung unkonkret bleibt. Mara elaboriert korporiert die Erweiterung, indem sie sich mit ihren Händen dem Ball nähert. Der Ball und sie entfalten ihr eigenes Spiel: die runde Oberfläche des Balles bewirkt gemeinsam mit den darauf prallenden, geöffneten Händen ein die auditive Wahrnehmung förderndes Klangerzeugnis. Der Ball und Mara wirken simultan aufeinander, indem diese gemeinsam Töne erzeugen. In dieser Berührung des Balles, aber auch im Greifen des Sandes einhergehend mit den sich bewegenden einzelnen Sandkörnern, erwirbt Mara durch den taktil-kinästhetischen Sinn einen differenzierten Erfahrungsschatz über die eigene Körperllichkeit und die Beschaffenheit der Gegenstände und Materialien.

K setzt erneut eine korporierte Anschlussproposition in Assoziation mit einem grünen Plastikrechen. K nähert sich Mara responsiv mit einem weiteren Gegenstand, den K vor ihr auf eine bestimmte Art und Weise anwendet: der Sand wird mit dem Plastikrechen gerecht, indem die Hand am länglichen Part platziert und die Zacken durch den Sand gefahren werden. In einer korporiert antithetischen Bezugnahme greift Mara nach dem Rechen und entfaltet eine andere Nutzungsweise, indem sie diesem taktil begegnet. Sie tastet die glatten Oberflächen des Rechens mit den Händen ab. Die Größe und Leichtigkeit des Gegenstandes lassen Mara diesen näher zu sich ran ziehen und genauer betrachten. Mara knüpft an K an und elaboriert ihr eigenes, sinnlich exploratives Handlungsskript mit dem Gegenstand. Es dokumentiert sich eine wechselseitige Bezugnahme unter Hinzunahme der Materialien und Gegenstände, in der sich beide aufeinander einstimmen und flexibel aufeinander reagieren.

Der von K auf korporierter Ebene situativ aufgerufene Diskurs der Verwendungsweise des Sandrechens ist, in Anlehnung an den gesellschaftlichen Common-Sense, an einer funktionalen Verwendungsweise orientiert und so werden Mara in einer Anschlussproposition auch die Sandschippe und das Sandförmchen in einer funktionalen Logik gezeigt. Das Förmchen wird direkt neben Mara platziert und mit der Schippe in der Hand wird Sand vom Sandboden in das Förmchen gehievt. Wird sich nicht nur über die Tätigkeit, sondern auch über Blicke und Körperhaltung Mara zugewandt, greift diese zwar kurzzeitig nach dem Förmchen, doch widmet sich anschließend wieder ihrer Tätigkeit mit dem Ball und dem Rechen, das an einer anderen Nutzungsweise als der von K aufgerufenen orientiert ist. Vom Klatschen auf den Ball, über das Rieseln des Sandes aus der Hand und dem Abtasten des Rechens bis hin zum Klangerzeugnis durch das Aufprallen des Rechens auf den Ball. Es dokumentiert sich, dass Mara im Blick der Anderen Ks Anregungsimpulse ignorieren oder integrieren und darüber hinaus den Gegenstand – in antithetischer Bezugnahme – in ihrer Eigenlogik verwenden kann.

Sequenz „Kuchenbacken II“

Jonas hat den Ball durch eine Lücke der den Sandspielbereich umrandenden Holzpfeiler gekickt. Er tritt über in den Sandspielbereich, woraufhin ihm die Kamera mit einem Schwenk nach links in die Bewegungsrichtung zum Ball folgt. Auch Nora folgt ihm in den Sandspielbereich. Mara und K sitzen noch an der gleichen Stelle. Jonas hebt den Ball mit den Händen auf und beobachtet sie, während er in ihre Richtung läuft.



Abb. 20: Fotogramm der Sequenz „Kuchenbacken II“ (05:54)

K befüllt das neben Mara liegende Förmchen weiter mit hellem Sand auf das sie gelegentlich blickt, während sie weiterhin in ihrem Spiel mit dem Sand, dem Rechen sowie dem Ball ist. Auf der Höhe der beiden angekommen wirft Jonas den Ball aus dem Sandspielbereich. Anschließend dreht er sich zu K und blickt von seiner stehenden Position kurz auf das Sandschuppen. Dann schaut Jonas dem Ball nach und zurück auf die im Sandspielbereich liegenden Förmchen, während er sagt: „Nich helle Hand nich, Mama Papa¹⁰².“ Mit den Händen an der Hüfte, die Arme vom Körper gespreizt steht Nora weiter entfernt im Sandspielbereich. Den Blick ihnen abwechselnd zugewandt antwortet sie: „Ja musst dem Papa erklären, der hat noch so selten äh Kuchen gebacken.“ Benni hat den Blick auf Mara gerichtet und fragt: „Was soll ich nich backen?“ Er blickt zu Jonas auf, als dieser antwortet: „Nich helle Hand, Papa.“ Nora: „Was soll er denn statt dem hellen Sand nehmen?“ Benni antwortet zeitgleich: „Ah de- ah den hellen Sand ah man muss den dunklen Sand neh-

102 K wird von Jonas als „Papa“ aufgerufen, weshalb nicht länger eine geschlechtsneutrale Benennung, sondern mit Benni ein männlich* konnotierter, anonymisierter Name und maskuline Pronominaformen verwendet werden.

men. Ah okay °da hast du natürlich recht°“. Benni beginnt den hellen Sand wegzumachen und gräbt nach dem dunkleren Sand. Jonas hockt sich zu ihnen, nimmt das Lokomotivförmchen und schüttet den hellen Sand aus, während er sagt: „Helle Hand wieder raus“ (Abb. 20). Benni beginnt das Förmchen mit dunklem Sand aufzufüllen, während sich Jonas aufrichtet und ihn von der stehenden Position erneut beobachtet. Nora bewegt sich auf die Wippe zu und die Kamera folgt ihr nach links, während sie sich setzt.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Kuchenbacken II“, 05:32–06:05)

Indem Jonas den Ball aus dem Sandspielbereich wirft und dem Ball nicht länger folgt, beendet er die Int(ra/er)aktionseinheit zwischen Nora, ihm und dem Gegenstand. Ist Jonas in der Passage „Förmchen“ von Nora in eine bestimmte Art und Weise des Sandschippens eingeführt worden („wenn du hier runtermachst, kommt der dunkle Sand“), um zusammen mit Sand, Förmchen und Schippe backen zu lernen, setzt er mit diesem erlernten Handlungswissen einen neuen propositionalen Gehalt und bringt sich in der Int(ra/er)aktion zwischen Mara und Benni selbst ins Spiel. Mit einer Doppelung („Nich helle Hand nich, Mama Papa“) weist er seinen Vater darauf hin, nicht den hellen Sand für das Befüllen des Förmchens zu verwenden. Doch Jonas adressiert nicht nur den Vater, sondern ruft zugleich die Mutter hinzu. In dieser potenzierten Aufmerksamkeitsfokussierung auf die zu verbessernde Handlungspraxis des Vaters schließt die Mutter an und validiert ihren Sohn in seinem von ihr übernommenen Orientierungsgehalt einer funktionalen, regelorientierten Logik des Kuchenbackens. Zugleich fordert sie ihn auf, dass er dem Vater die von ihr angeleitete und von Jonas eingeübte Vorgehensweise des (Sand-)Kuchenbackens erklärt. Kuchenbacken wird als eine nicht zur Alltagspraxis des Vaters gehörende Tätigkeit gerahmt. Die Mutter agiert als Lehrende gegenüber dem Sohn und seinem Vater, der Sohn als Lernender gegenüber der Mutter, die ihn auffordert, den Vater in das (Sand-)Kuchenbacken einzuführen. Im Modus einer Nachfrage nimmt der Vater die Adressierung an und schließt an Jonas' und Noras elaborierten Gehalt an („Was soll ich nich backen?“). Jonas elaboriert erneut, dass der Vater nicht den hellen Sand für das Befüllen des Förmchens verwenden soll. Auf diese Weise festigt er seine neu eingenommene und von der Mutter validierte Positionierung als verbessernde und anleitende Person, die sie zuvor in der Passage „Förmchen“ ihm gegenüber eingenommen hatte und in der sie hier erneut agiert. Denn die Mutter leitet den Sohn mit einer hilfestellenden Nachfrage implizit an, die Vorgehensweise des (Sand-)Kuchenbackens dem Vater gegenüber präzisier zu explizieren. Zeitgleich reagiert der Vater auf seinen Sohn und erschließt auf verbaler Ebene, dass der dunkle anstelle des hellen Sandes benötigt wird. Als er dem Sohn recht gibt, validiert er dessen Positionierung als Lehrender und setzt sich ins Verhältnis als Lernender. Auch auf korporierter Ebene validiert er die regelgeleitete Ausgestaltung des Kuchenbackens, indem er den hellen Sand wegmacht und nach dem dunklen Sand

gräbt. Zusammen mit einer korporierten Zeigegeste des Sandausschüttens aus dem Förmchen und dem verbalen Hinweis („Helle Hand wieder raus“), konstruiert sich der Sohn weiter als anleitende, aber auch als vorzeigende Person, die nun selbst die Norm vollzieht, wie das Spielskript auszuführen ist. Der Sohn verbessert seinen Vater und wird zu seinem Lehrer, indem der Vater den Regeln folgt. Indem der Sohn dem Vater etwas beibringt und sich dieser dem Spielskript des Sohnes unterwirft, kann der Sohn relational groß sein. Es dokumentiert sich eine gemeinsame Orientierung des Sohnes und der Mutter an einer funktionalen Handlungspraxis des (Sand-)Kuchenbackens mit der fungierenden Norm der Regelhaftigkeit.

1.2.1 Empirische Rekonstruktionen von Int(ra/er)aktionsmodi und materiell-diskursiven (Re-)Adressierungen – Zwischenergebnisse der Passage „Ball“

Integriert sich der Sohn in der Passage „Förmchen“ in einen ‚erwachsenenorientiert-responsiven Interaktionsmodus‘ in die primäre Rahmung der Mutter, ist ihre Int(ra/er)aktion in der Passage „Ball“ zunächst von einem ‚reziproken Interaktionsmodus‘ (Nentig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 67) gekennzeichnet. In der Passage „Ball“ beginnt sich der Sohn aus der engen Führung der Mutter zu autonomisieren, indem er den Spielgegenstand selbst auswählt, eigenständig etwas auf- resp. ausführt und eine Subjektposition reklamiert. Zwar sucht er die Aufmerksamkeit und Anerkennung seiner Mutter¹⁰³, doch er stellt nun sich – in einer Art Aufführung – in den Mittelpunkt und konstituiert mit der Anrufung („Ich tu jetzt Fußball spielen“)¹⁰⁴ eine eigene Spielosphäre. Innerhalb dieser folgt er nicht einer Regelhaftigkeit, sondern er selbst legt die Regeln fest. Es ist eine demonstrative Selbstwirksamkeit, in der er sich groß zu machen und aus der engen Führung loszulösen versucht und in der eine Orientierung an Selbstbestimmung zum Ausdruck kommt. Das steht kontrastiv zur Passage „Förmchen“, in der er sich klein macht und in die angeleitete Spielrahmung der Mutter einfügt, die durch vermittelnde, verbessernde und bewertende primär verbale, aber auch korporierte Zeigegesten gekennzeichnet ist. Die Anrufung liest die Mutter als Adressierung in Form eines int(ra/er)aktiven Spiels. Sie signalisiert ihre Bereitschaft am Spiel teilzuhaben, indem sie sich auf ihren Sohn zubewegt und sich ihm frontal gegenüber positioniert. Die Mutter orientiert sich nun responsiv an der propositio-nalen Äußerung des Sohnes und integriert sich in die kindliche Rahmung.

103 Anstatt einfach nur zu tun, kündigt er sich und sein Tun an. Diesem Autonomiestreben ist aufgrund der Ankündigung gleichzeitig eine Abhängigkeit in Form von Aufmerksamkeit inhärent.

104 Zwar ist das doppelte Verb („tu“ und „spielen“) eine typisch kindliche Redewendung, dennoch prononciert es das eigene Hervorbringen und setzt sich von dem Befolgen ab.

In der zweiten Anrufung („(So hoch schmeiß den Baum jetzt)“) stellt der Sohn eine Arena her, in der er die eigene Kompetenz des Ballhochwurfens demonstrieren möchte. Hat er sich aufgrund der räumlichen Positionierung und der Blicke der Mutter ihre Aufmerksamkeit gesichert, kann er ihr zeigen, wie groß er ist. In der Anrufung entfaltet der Sohn eine kindliche Omnipotenzphantasie resp. Illusion der eigenen Mächtigkeit, in der er etwas ankündigt, was er bisher gar nicht kann. Für diese Form des ‚Als-ob‘-Spiels konstatiert Oerter (1999), dass sich dem Kind „Wege zum nahezu mühelosen Erreichen beliebiger Ziele [eröffnen, A.Z.], was nichts anderes heißt als zur Erlangung von Allmacht“ (ebd., S. 211). In diesem selbst gesetzten Spielrahmen übernimmt der Sohn als Hauptakteur die Rolle als allmächtiges resp. quasi-allmächtiges Wesen und die Funktion der fiktiven Machtverleihung ermöglicht illusionäre Kontrolle. Im ‚Als-ob‘-Spiel „vermag das Kind jegliches Ziel zu erreichen und sich jeden Wunsch zu erfüllen. Das ‚Als-ob‘-Spiel ermöglicht Allmacht und vollkommene Kontrolle über die Umwelt“ (ebd., S. 213). Der Sohn ist derart mit dem Ball identifiziert, dass er gemeinsam mit dem Ball einen Imaginationsraum bis zu den Bäumen bildet und er plötzlich größer als die Mutter wird. Der Ball ist dabei die verlängerte imaginäre Potenz des Sohnes, der mit diesem verschmilzt. Sie nimmt die Rolle der applaudierenden und unterstützenden Zuschauerin jedoch nicht an und er erhält keinen Applaus oder ermutigende Worte, sondern ein „°pfff°“. Die Reaktion der Mutter könnte – neben der nicht regelkonformen Ausführung des angekündigten Fußballspiels – als eine Widerstandsform gegenüber dem Omnipotenzstreben des Sohnes gelesen werden, in der es die Kleinkindphase mit Omnipotenzphantasien zu überwinden gilt. Im Hinblick auf die Fragestellung, ob Geschlecht ir_relevant wird und wenn ja, wie es ir_relevant wird, ist Geschlecht in der Int(ra/er)aktion zwischen Mutter und Sohn weiterhin relevant und es wird sich an Geschlechternormen abgearbeitet, indem der Sohn in der expliziten Verkennung („°pfff°“) angehalten ist kein ‚Macker‘ zu werden resp. dass zum Junge*-Sein keine hegemoniale Männlichkeit* nötig ist. Lernt der Sohn in der Passage „Förmchen“, dass er als Junge* backen kann und wird von der Mutter in eine weiblich* konnotierte Männlichkeit* versubjektiviert, wird er auch an dieser Stelle dazu angehalten.

Wird das imaginierte Können resp. die kindliche Omnipräsenzphantasie bereits vor der Schwungbewegung durch die soziale Wirklichkeit und nach der Schwungbewegung durch die physische Wirklichkeit desillusioniert, beginnt die Mutter auf korporierter Ebene regelgeleitete Impulse im Gebrauch des Spielgegenstandes in Anlehnung an das aufgerufene Fußballspiel zu setzen, an denen sich der Sohn fortan responsiv orientiert. Wird er von der Mutter zuvor verkannt, kann er nun in ihrer Rahmung des Spiels seinen Subjektsstatus wiedererlangen. Im Hinblick auf die Ins-Verhältnis-Setzung mit den Materialien und Gegenständen positionierten sich Mutter und Sohn in der Passage „Förmchen“ in ein Lehr-Lern-Arrangement, in der die Mutter den

Sohn verbal anleitete und verbesserte. In dieser Passage entsteht eine wechselseitige und sich validierende Bezugnahme innerhalb eines geteilten Rahmens. Im Hinblick auf die Ir_relevanz von Geschlecht, ist die Mutter in diesem, im Common-Sense männlich* konnotierten Spiel, nicht mehr ganz so instruktiv und führt ihn weniger eng, als in dem weiblich* konnotierten Spiel, was auch an der Veränderung der Int(ra/er)aktionsmodi rekonstruiert werden kann. Wenngleich sie sich die Bewertungsebene weiter vorbehält, lässt sich anhand dieser Ausführungen aber darlegen, dass sich implizit – obwohl von der Mutter anders intendiert – doch ein ‚*doing*‘ anstatt ein ‚*undoing gender*‘ abzeichnet.

Im weiteren Verlauf der Passage „Ball“ verweist die Rekonstruktion der Positionierungen in der Int(ra/er)aktionsfiguration auf eine ungleiche Verteilung, denen ein machthierarchisches Gefälle inhärent ist. Wird der Sohn in der Passage „Förmchen“ von der Mutter angeleitet, verbessert sowie bewertet und nimmt die Rolle des Lernenden an, während er ihre Rolle als Lehrende bestätigt, wird eine erweiterte Ins-Verhältnis-Setzung der einzelnen Akteur*innen erkenntlich. In dieser Passage ist es der Sohn, der seinem Vater mit dem erworbenen Wissen als Lehrender gegenübertritt und ihn im Gegenstandsgebrauch anleitet, gleichwohl er seine Mutter als höhere Kontrollinstanz validierend hinzuzieht, die auch ihn weiterhin anweist. Kontrastiv zu der neben dem Vater sitzenden Schwester, die das (Sand-)Kuchenbacken noch nicht versteht und den Materialien und Gegenständen auf eine sinnlich-explorative Weise zugewandt ist, ist der Bruder derjenige, der das schon so gut versteht, dass er es sogar seinem Vater zeigen kann. Zeigt sich der Sohn als Körner und Kenner des (Sand-)Kuchenbackens und führt sich indirekt als der Große auf, positioniert er sich auch in Bezug auf seine kleine Schwester. Der Vater stützt und integriert sich im „kindorientiert-responsiven Interaktionsmodus“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 67) in die Rahmung des Sohnes, wie im Gebrauch der Gegenstände (Sand-)Kuchen zu backen ist. In der Annahme der Adressierung einhergehend der veränderten Gebrauchsweise der Gegenstände, verfestigt der Vater die neuen Positionierungen als Lehrender und Lernender im vom Sohn aufgerufenen Lehr-Lernarrangement – der Sohn lernt, neue Positionierungen einzunehmen und lotet die Reziprozität aus. Zugleich lernt der Vater in der Ambivalenz von Unterwerfung und Subjektwerdung, homolog zum Sohn in der Passage „Förmchen“, dass zum Mann*- und Erwachsen-Sein resp. -Werden Backen dazugehört, während sich der Sohn in Abhängigkeit der Mutter weiter autonomisiert.

Dem Bruder kommt eine an Personen gebundene, gezielte Förderung im Gebrauch der Gegenstände und Materialien zu. Kontrastiv dazu wird seine Schwester zunächst nur am Rande wahrgenommen und hat keine an Personen gebundene, normative Orientierungen, Handlungsregeln etc. zu befolgen oder zu erlernen. Im Hinblick auf das pädagogische Moment zeichnet sich eine Brechung zwischen Bruder und Schwester ab. Die Schwester lernt, groß zu

sein, größer als sie es ist und dies unabhängig von einem pädagogischen Zeigen. In dieser Ungebundenheit zu den Eltern und dem Bruder exploriert sie in sensomotorischer Int(ra/er)aktion mit den Gegenständen und Materialien sich selbst und ihre materiale Umwelt. In der Passage „Ball“ bewegt sich die jüngere Schwester – nicht länger mit der Gießkanne, aber stattdessen mit dem Sand – in einer weiterhin parallel verlaufenden Int(ra/er)aktionssituation. Der Sand und sie kommen miteinander ins Spiel und wirken simultan aufeinander. In diesem sich miteinander Bewegen, int(ra/er)agiert nicht nur sie mit dem Sand, auch der Sand int(ra/er)agiert mit ihr und bewirkt eine sensomotorische Annäherung. In Bezugnahme auf eine ähnliche Int(ra/er)aktion zwischen Sand und einem Kind konstatieren Hultman und Lenz Taguchi (2010) unter Hinzunahme von Deleuze (1990): „The girl is in a state of *becoming with* the sand, and the sand is in a state of *becoming with* the girl“ (Hultman/Lenz Taguchi 2010, S. 530, Herv. i.O.). In diesem Modus des gemeinsamen Werdens sind der Sand und Mara nicht als mit absoluten oder inhärenten Grenzen versehen zu verstehen, vielmehr müssen sie als ein relationales Feld der Immanenz gedacht werden (vgl. ebd.). „Each change in either of them will resonate in the other. Hence, not only the girl but also the sand can be understood as a force evoking difference and transformation in its interactions and relations to other bodies“ (ebd., S. 530 f.). Mit aufrechtem Oberkörper sitzt Mara im Sandkasten. Das Gesäß und die ausgestreckten Beine liegen auf dem Sand auf, sodass sich der Sand, aufgrund des Körperegewichts und der Wendigkeit der einzelnen Sandkörner, um den Körper formt. Zugleich regt die Materialität des Sandes Mara dazu an, ihre Hand zu öffnen und nach dem Sand zwischen ihren Beinen zu greifen. Der Sand hinterlässt Spuren, da er an der Hand kleben bleibt und veranlasst Mara diesen näher zu betrachten, mit der anderen Hand darüber zu streifen und sich selbst zu spüren. Aus der geöffneten Hand zusammen mit der Reibung beider Hände veranlasst die Schwerkraft, dass der Sand zu Boden rieselt und wieder eins mit dem Mara umrundenden Sand wird. Die Int(ra/er)aktionsbewegungen zwischen Mara, dem Material und den Gegenständen in Form körperlicher Bewegungen und Klangerzeugnisse ist ein gemeinsames Elaborieren innerhalb eines inkludierenden Rahmens, in dem diese simultan aufeinander Wirken und sich gemeinsam Hervorbringen. Dies kann als subjektivierende Praktik gelesen werden.

Anschließend nähert sich der Vater seiner Tochter räumlich und wendet sich ihr und ihrer Tätigkeit mit den Materialien und Gegenständen aufmerksam zu. Die von ihm proponierten, an ihr orientierten Anregungsimpulse in Form der Bereitstellung verschiedener Spielgegenstände (Ball und Sandspielzeug), als auch dem Vorzeigen des Gegenstandgebrauchs integriert sie in antithetischer Bezugnahme in ihre eigene Logik – oder ignoriert diese. Kontrastiv zu ihrem Bruder greift sie Anregungsimpulse in antithetischer Bezugnahme auf und entfaltet – wie zuvor im Alleinspiel – ihre eigene sensomoto-

rische resp. sinnlich-explorative Verwendungsweise. Die von Tochter und Vater geteilte Orientierung ist die des Gegenstandgebrauchs, resp. was sie mit den Materialien und Gegenständen – vom Sand und dem Ball über den Rechen bis hin zur Schippe und dem Förmchen – alles tun können. Ist Mara passagenübergreifend an einem sensomotorischen resp. sinnlich-explorativen Gegenstandgebrauch orientiert, zeigt ihr der Vater weitere Formen des Gegenstandgebrauchs, die an einer am gesellschaftlichen Common-Sense angelegten, funktionalen Verwendungsweise orientiert sind. Anders als die Mutter, lenkt oder hindert er die Tochter nicht an ihrer eigenen Verwendungsweise des Gegenstandgebrauchs, sondern erkennt es – Anregungen gebend – an. In den primär auf korporierter Ebene stattfindenden, gemeinsamen Int(ra/er)aktionsbewegungen kann eine kongruente Rahmung zwischen Tochter und Vater rekonstruiert werden, in der sich beide aufeinander einstimmen und aneinander anknüpfen. Der Vater orientiert sich responsiv an der Tätigkeit der Tochter und diese greift seine Anregungsimpulse auf. Weder lenkt noch hindert der Vater die Tochter an ihrer eigenen Verwendungsweise des Gegenstandgebrauchs, vielmehr erkennt er es – Anregungen gebend – an. Indem die Tochter frei wählt und wählen kann, erlebt sie außerdem Eigenständigkeit und Autonomie und wird subjektiviert und dies im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie ganz unabhängig von Geschlecht, also einer Irrelevanz von Geschlecht. In diesem gleichberechtigten Wechselspiel wird eine „reziproke Interaktionsorganisation“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 67) sichtbar. Zwar bewegt sich die Int(ra/er)aktionseinheit in antithetischen Bezugnahmen der Tochter auf die Anregungsimpulse des Vaters, doch wird eine geteilte Orientierung zum Ausdruck gebracht. Auf der Ebene des immamenten Sinns resp. der Sichtstruktur entfaltet sie mit den Materialien und Gegenständen einen differenten Gegenstandgebrauch im Vergleich zum Vater, allerdings auf der Basis eines geteilten Orientierungsrahmens auf der Ebene des Dokumentsinns.

Für die Kameraintraaktionsanalyse ist es relevant, den gesamten Verlauf der Videografien zu analysieren. Aufgrund dessen werden nachfolgend die bisherigen Ergebnisse der Kameraintraaktionsanalyse aus der Eingangspassage „Förmchen“ zusammengefasst und um die in der hier ausgewerteten Passage „Ball“ generierten Ergebnisse der Kameraintraaktionen ergänzt. So dann folgt die Kameraintraaktionsanalyse des Übergangs, i.e. der Zeit zwischen der Passage Ball zu der darauffolgenden Passage.

1.2.2 Kameraintraaktionsanalyse der Passage „Ball“

In der Eingangspassage entfalten das jüngere Kind und der Gegenstand ein eigenes Spielskript, währenddessen es immer wieder zu Kameraintraaktionen kommt. Nicht nur ich als kameraforschende Person nehme das jüngere Kind mit der Kamera in den Blick, auch schweift der Blick immer wieder zu mir

resp. der Kamera, während es dabei gelegentlich geräuschvoll in die Gießkanne hineinbläst. Hingegen wird das ältere Kind von einem der Elternteile in ein Spielskript eingeführt und es kommt erst später zu Kameraintraaktionen. Als sich das ältere Kind das erste Mal – im Blick der Mutter und der Schwester – aus dem Sandspielbereich entfernt, folge ich diesem mit einem Kameraschwenk, wodurch eine Selektierung der Akteur*innen einhergeht. Mit neuen Förmchen und einem Rechen in der Hand, kehrt das ältere Kind zurück in den Sandspielbereich und das (Sand-)Kuchenbacken wird fortgesetzt. Kurze Zeit später dreht es sich um und blickt das erste Mal zu mir resp. in die Kamera. Im Blick der Kamera bewegt sich das ältere Kind zu einem späteren Zeitpunkt erneut aus dem Sandspielbereich und ich folge mit einem Kameraschwenk, wodurch erneut eine Selektierung der Akteur*innen einhergeht und sich eine Aufmerksamkeitszentrierung auf das ältere Kind verdichtet. Diesmal wählt das ältere Kind einen Gegenstand unabhängig vom (Sand-)Kuchenbacken. Mit diesem in der Hand folgt ein Blick zu mir resp. in die Kamera und es verlässt im weiteren Verlauf das durch die Mutter vermittelte Spielskript, indem es ein eigenes anlegt.

Im Blick der Kamera kommt es in der Passage „Ball“ dazu, dass das ältere Kind die Rahmung des Elternteils verlässt und sich als eigenständiger Akteur autonomisiert. Das Kind zeigt sich dem Elternteil gegenüber und im Blick der Kamera resp. mir als eine Person, die nun eigenständig etwas ausresp. aufführt („Ich tu jetzt Fußball spielen“, „So hoch schmeiß den Baum jetzt“). Doch wird das ältere Kind verkannt, noch bevor es zur Inszenierung kommt. Daraufhin leitet die Mutter erneut ein in ein an Fußballspiel angelehntes Spielskript, oder besser: es folgt eine Übernahme der Auslegung des Spielskripts, der ältere Sohn nimmt diese Spielauslegung an. Es folgen Kameraschwenks- und neupositionierungen, die kurz der Mutter, aber primär dem älteren Kind folgen, wenngleich alle Akteur*innen im Bildrahmen gehalten werden. Mit einem Kameraschwenk ihm in den Sandspielbereich folgend, beendet das ältere Kind kurz darauf die Int(ra/er)aktionseinheit mit der Mutter und bringt sich in der Int(ra/er)aktion zwischen dem jüngeren Kind und dem anderen Elternteil selbst ins Spiel. Im Blick der Kamera ist er nun derjenige, der den Vater in das (Sand-)Kuchenbacken einführt und anleitet.

Im weiteren Verlauf der Passage „Ball“ wird die Selektion der Akteur*innen durch Kameraschwenks und -neupositionierungen fortgesetzt im Sinne von welchen Akteur*innen ich primär folge und wer dadurch in den Hintergrund gerät, sodass sich die Aufmerksamkeitsfokussierung sowohl durch die Kamera, aber auch durch die Blicke der Eltern auf eines der Kinder verdichtet. Ist in der Passage „Ball“ bisher in einer leichten Aufsicht resp. Oberperspektive und einer totalen Einstellungsgröße videografiert worden, kommt es nachfolgend homolog zur Eingangspassage zu mehreren Wechseln, wodurch Nähe und Distanz wechselseitig kreiert werden.

Mit einer leichten Aufsicht resp. Oberperspektive (Abb. 21) werden die Akteur*innen im Mittelgrund videografiert. Während die Mutter auf einer Wippe am linken Bildrand sitzt, sind Vater, Tochter und Sohn am rechten Bildrand zu sehen. Mit der Kamera aus dieser Perspektivität auf alle Akteur*innen blickend, blickt auch die Mutter auf Vater, Tochter und Sohn. Das obere linke Fotogramm (08:01) zeigt den Moment, bevor die Mutter von der Wippe aufsteht und ich die Kamera in ihre Bewegungsrichtung schwenke. Das obere rechte Fotogramm (08:12) zeigt den Moment, wo sich die Mutter dem Vater, der Tochter und dem Sohn räumlich und – in die Hocke gehend – auf Augenhöhe nähert und der Schwenk aufhört. Homolog dazu dokumentiert sich in der veränderten Kadrierung, Einstellungsgröße (Halbtotale) und Perspektive (Normalsicht), dass auch ich mich den Akteur*innen nähere. Während ich mit der Kamera auf alle blicke, sind die Blicke von Vater und Sohn auf die ihnen gegenüber hockende Mutter gerichtet, die einen Ball in der Hand hält.



Abb. 21: Fotogramme der Passage „Ball“ (08:01–08:48)

Mit einer Normalsicht werden die Akteur*innen weiterhin im Mittelgrund videografiert. Während Mutter, Vater und Tochter weiterhin an gleicher Stelle sitzen, löst sich der Sohn von ihnen, indem er aufsteht und im Blick der Mutter auf die Wippe außerhalb des Bildrandes blickend, sich auf diese zubewegt. Das untere linke Fotogramm (08:46) zeigt den Moment, bevor ich die Kamera in die Bewegungsrichtung des Sohnes schwenke. Das untere rechte Fotogramm (08:48) zeigt den Moment, wo der Schwenk kurzzeitig aufhört und bevor ich erneut aufstehe. In der Kadrierung dokumentiert sich, dass ich mit dem Kameraschwenk in die Bewegungsrichtung des Sohnes diesen nun

in der Halbtotale und im Vordergrund videografiere, wodurch eine Nähe zu und von mir als kameraforschender Person resp. zur Kamera entsteht, zu der der Sohn aber mit dem Rücken zugewandt ist. Weiterhin im Blick der kameraforschenden Person resp. Kamera und der Mutter, als auch nun im Blick des Vaters, greift er mit beiden Händen die Wippe. Mit der Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Sohn, treten Tochter als auch ein Stück weit der Vater aus dem rechten Bildrand.



Abb. 22: Fotogramme der Passage „Ball“ (08:51–10:13)

Das obere rechte Fotogramm (08:51) zeigt den Moment, in welchem ich in einer Art fließender Bewegung zunächst aufstehe und mich zurückbewege, bis diese Bewegung im oberen linken Fotogramm (09:00) zum Halt kommt. In der Kadrierung dokumentieren sich Neupositionierungen der abgebildeten als auch abbildenden Bildproduzierenden. Im linken Bildrand dokumentiert sich, dass sich der Vater dem Sohn gegenüber auf die Wippe setzt. Im rechten Bildrand dokumentiert sich, dass sich die Mutter zu der Tochter setzt. Mit der Neupositionierung der Kamera wird in einer totalen Einstellungsgröße videografiert, in der sowohl Tochter als auch Vater zurück in die Kadrierung geholt werden. Die Blicke der Eltern sind auf den wippenden Sohn gerichtet, während die Tochter neben der Mutter mit den Förmchen spielt.

Das untere linke Fotogramm (10:03) zeigt den Moment, bevor ich dem Sohn in seine Bewegungsrichtung folge. Mit einem leichten Kameraschwenk nach rechts, und mich auf den Sohn etwas zubewegend, endet die Kamera-neupositionierung mit dem unteren rechten Fotogramm (10:13). Der Sohn löst sich aus dem gemeinsamen Wippen mit dem Vater und ist kurz im Bildmittelpunkt zu sehen, während er sich auf seine Mutter und Schwester zube-

wegt, die sich zu der Tochter in den Sandspielbereich gesetzt hat. Während die Tochter die Schippe in der Hand hat, reicht die Mutter den Sand vor ihr. Der Sohn setzt sich ihnen gegenüber und nimmt der Mutter den Rechen aus der Hand, während Mara von der Schippe lässt und den Ball zum Mund führt. Diesmal sitzt der Vater auf der Wippe am linken Bildrand und blickt runter zu Mutter, Tochter und Sohn am rechten Bildrand. Werden alle menschlichen Akteur*innen in der Kadrierung gehalten, ist die Wippe nicht länger vollständig in der Kadrierung zu sehen (Abb. 22). Im Vergleich der Fotogramme verdichtet sich, dass ich primär dem Sohn folge und sich die Blicke der Eltern ebenso auf ihn richten.

1.3 *Interpretation der Passage „Burg“*

Darstellung der Ausgangsposition

Die kameraforschende Person steht weiterhin an derselben Position über den Holzpfilern, die den Sandkasten umrunden, und hält die Handkamera auf die vier sich im Sandkasten befindenden Personen im Mittelgrund gerichtet. Mara, Jonas und Nora sitzen gemeinsam im Sand am rechten Bildrand, während Benni auf der inmitten des Sandkastens angebrachten Wippe am linken Bildrand sitzt. Auf dieser sitzend, stützt sich Benni auf seine Hände, wodurch sich sein Rücken leicht rundet. Trotz dieser Haltung wirkt er größer als Mara, Jonas und Nora zusammen, auf die er von oben blickt. Mit den neuen räumlichen Positionierungen ist Mara mehr als zuvor im Aufmerksamkeitsfokus der anderen, mit denen sie sowohl räumlich, körperlich als auch dinglich verbunden ist.



Abb. 23: Fotogramm der Passage „Burg“ (10:21)

Sequenz „Burgbau I“

Den Blick zum Sandboden, richtet Nora ihren Kopf langsam auf und spricht, während sie den Kopf mit Blick zuerst zu Mara (Abb. 23) und anschließend zu Jonas wendet, die nun gemeinsam zusammensitzen: „Wir können auch mal ne riesengroße Burg bauen.“ Parallel dazu lässt Mara vom Ball ab und greift mit ihrer Hand in das mit Sand befüllte Hello Kitty Förmchen. Sie hievts die Hand mit Sand empor, lässt diesen aus ihrer Hand rieseln und schüttelt anschließend die Hand. Der Blick ist auf ihre Tätigkeit gerichtet, sie blickt nicht zu Nora auf. Ihre andere Hand ruht auf dem kleineren Ball zwischen ihren Beinen. Als Nora zu sprechen beginnt, macht Jonas einen Zug mit dem Rechen durch den Sand und richtet seinen Blick von der Tätigkeit zu Nora. Ihre Blicke treffen sich und verweilen für einen kurzen Moment, als er antwortet: „Ja:“. Nora lächelt daraufhin und wendet ihren Blick ab. Benni hat seinen Blick weiterhin auf Mara, Jonas und Nora gerichtet.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Burgbau I“, 10:21–10:23)

Im Vergleich zu Benni positioniert sich Nora nicht als Beobachterin, sondern als aktive Akteurin einer gemeinsamen Int(ra/er)aktion. Nora setzt einen neuen propositionalen Gehalt, als sie zuerst Mara und anschließend Jonas adressierend anblickt und sagt: „Wir können auch mal ne riesengroße Burg bauen.“. Indem sie beide nacheinander anblickt und das Personalpronomen „Wir“ inklusiv verwendet, signalisiert sie das Interesse an einem gemeinsamen Spiel mit Mara und Jonas. Mit der Doppelung „riesengroß“ wird eine Herausforderung des Burgbauens vorgeschlagen, welche nicht nur eine große, sondern eine größere als große Burg werden soll. Nora ist nicht nur an sinnlichen Erfahrungen mit dem Sand oder einfach an Handeln orientiert, vielmehr sendet sie den Impuls, dass Handlungspraxis ein Ziel haben muss. Mit der spielvorschlagenden Adressierung werden Mara und Jonas dazu angeregt sich große Ziele zu setzen: Konstrukteur*in zu sein und ein Produkt herzustellen. Dies impliziert, dass Mara und Jonas etwas Großes schaffen können, auch wenn sie noch klein sind. Sie werden als kompetent erklärt, dass Burgbauen umsetzen zu können.

Jonas lässt sich von Nora adressieren, indem er die eigene Tätigkeit beendet und den Blick zu Nora richtet. Den Vorschlag, eine Burg zu bauen, validiert er und zeigt eine Bereitschaft, sich responsiv an Nora zu orientieren, was sie mit einem Lächeln validiert. Hingegen setzt Mara eine eigene Proposition, indem sie nach dem Sand in dem Förmchen neben sich greift und diesen durch ihre Hand rieseln lässt. Sie reagiert nicht auf die Anrufung durch Nora, sondern hat ihren Aufmerksamkeitsfokus auf ihre eigene haptische, sinnliche Erfahrung mit dem Sand gerichtet. Der Sand und sie kommen erneut miteinander ins Spiel und wirken simultan aufeinander. Der Sand in der Hand bewirkt, dass er aufgrund der kleinen Körnchen und der Haltung der Hand nicht gehalten werden kann und zu Boden rieselt. Der Sand in der Hand bewirkt, dass er aufgrund der kleinen Körnchen und der Handhaltung nicht

gehalten werden kann und zu Boden rieselt. Gleichzeitig führt dies dazu, dass der Impuls entsteht, ihn von der Hand abzuschütteln.

Nora richtet ihren Körper von der sitzenden Position im Sand auf und spricht, während sie die Schippe in ihrer Hand hält: „Woll'n wir ma? (2) Ganz ganz große Burg bauen;“. Jonas blickt Nora an, während sie sich aufrichtet. Nun hockend, schließt sie direkt an ihren Satz an: „Wo wolln wir's hinbauen?“ Und richtet den Blick wieder auf Jonas. Er blickt vor sich zu Boden, bewegt den Rechen nach unten an die Stelle, wo die Burg gebaut werden soll und antwortet: „Hier“. Noch zwei weitere Male zeigt er die Stelle mit dem Rechen an. Nora führt ihre Schippe hin und fragt: „Da?“. Ohne eine Antwort abzuwarten schiebt sie ihre Schippe in den Sand und fährt den Sand mit der breiten Fläche der Schippe zur Seite. Jonas versetzt die Füße ein wenig nach hinten an der Stelle, wo die Burg gebaut werden soll und kommt ins Wanken. Er stützt sich mit der Hand ab und richtet sich wieder auf.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Burgbau I“, 10:23–10:31)

In einer Wiederholung ihrer Proposition verändert Nora ihre Körperposition und zeigt auf korporierter und verbaler Ebene an, dass sie bereit ist mit dem Burgbauen zu beginnen. Mit dem Pronomen „Wir“ verweist sie erneut auf ein gemeinsames Tätigwerden und spannt einen inkludierenden Rahmen, in welchem sie die Initiierende mit der Vision, eine „Ganz ganz große Burg [zu, A.Z.] bauen“, ist. Jonas richtet über Blicke seine Aufmerksamkeit weiterhin auf Nora, aber zeigt keine Eigeninitiative mit dem Burgbauen zu beginnen. Das könnte Nora den Raum eröffnen, sich homolog zur Passage „Förmchen“ in die Position der anleitenden und Jonas in die Position der ausführenden Person zu begeben.

Nora hat sich von einer im Sand sitzenden in eine hockende Körperposition, resp. in eine Arbeitshaltung gebracht und adressiert Jonas sowohl auf verbalsprachlicher Ebene als auch über den auf ihn gerichteten Blick. Nicht nur verweist Nora mit der Frage („Wo wolln wir's hinbauen?“) erneut auf ein gemeinschaftliches Burgbauen, sondern bezieht Jonas bei der Entscheidung hinsichtlich der Platzierung mit ein. Zugleich braucht es die Ausformulierung einer Zielstellung oder anders formuliert: der Fokus ist ein zielgerichtetes Tätigwerden/-sein. Implizit ist der Frage, dass zunächst ein Ort gefunden werden muss, bevor eine Sandburg gebaut werden kann. Jonas elaboriert mit dem Rechen in der Hand, an welche Stelle die Sandburg gebaut werden soll, und zeigt sich weiterhin responsiv an Nora orientiert. Das gemeinschaftliche Burgbauen wird aufgrund der korporierten, als auch der verbalsprachlichen Bezogenheit zu einer Int(ra/er)aktion zwischen Nora und Jonas, während Mara ihrem eigenen Spielskript folgt. Nora vergewissert sich in einer Nachfrage („Da?“) der von Jonas angezeigten Stelle, sodass erkenntlich wird, dass auch sie sich responsiv an ihm orientiert. Auch wenn er in den Prozess des Burgbauens aktiv einbezogen wird und durch die wiederholenden Nachfra-

gen die Vorgehensweise mitbestimmen kann, greift Nora auf korporierter Ebene ein erneutes Antworten vorweg, indem sie den Sand bereits zur Seite schiebt. Jonas elaboriert dies, indem er Platz für die Burg macht und ins Wanken kommt.

Hatte in der Eingangspassage „Förmchen“ Nora die Rolle der anleitenden und Jonas die Rolle der ausführenden Person inne, wird er auf expliziter Ebene zur anleitenden und Nora zur ausführenden Person. Zwar wird ihm eingeräumt, dass er Mitsprache hat und eigene Entscheidungen treffen kann, aber auf impliziter Ebene leitet Nora das (Sand-)Burgbauen an und hat ein Spielskript eingeschrieben, wie das (Sand-)Burgbauen zu funktionieren hat. Nora erkennt Jonas als (Mit-)Bestimmer an. Ihre Orientierung, dass eine*r zuerst ein Ziel formuliert, dann Entscheidungen trifft und anschließend zielgerichtet anfängt zu arbeiten, wird hier von Nora vorgegeben.

Sequenz „Sand im Mund“

Parallel zu dem (Sand-)Burgbauen von Nora und Benni greift Mara nach dem Sand in dem direkt neben dem Hello Kitty Förmchen liegenden Lokomotivförmchen. Sie hebt den Arm hoch und lässt den Sand auf dem Weg nach oben aus der Hand rieseln. Der Blick ist auf die eigene Tätigkeit gerichtet. Sie greift erneut nach dem Sand im Hello Kitty Förmchen. Dann führt sie den Sand zu ihrem Mund und wendet ihren Kopf mit Blick zu Nora. Nora anblickend, schiebt sie sich die Finger mit dem Sand in den Mund. Sie schließt den Mund und zieht die Finger wieder raus. Nora reagiert nicht, sondern schippt Sand.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Sand im Mund“, 10:21–10:31)

In einer parallel zur geteilten Rahmung von Nora und Jonas verlaufenden Int(ra/er)aktionseinheit elaboriert Mara ihre eigene Proposition und setzt das Spiel mit dem rieselnden Sand aus dem Förmchen fort. Sie hat ihren Körper und Blick auf ihre Tätigkeit gerichtet, verfolgt ihr eigenes Spielskript und lässt sich in ihrer passagenübergreifenden, sinnlich-explorativen Begegnung mit Förmchen und Sand nicht in das von Nora initiierte Spiel einbeziehen. Erst kurz darauf öffnet sie ihre auf sich und die Gegenstände zentrierte, parallel verlaufende Int(ra/er)aktion nach außen, über das Wenden ihres Kopfes mit Blick zu Nora. In dem von Mara eingeleiteten, auf sich aufmerksam machenden Int(ra/er)aktionsangebot mit einhergehender Körper- und Blickausrichtung wird der Sand nicht länger nur über den Tastsinn, sondern über das orale Zuführen exploriert.

Indem Mara in ihre Eigentätigkeit im Sinne sinnlicher Erfahrung – und trotz ihrer Öffnung zu Nora – keine Reaktion erfährt, hat sie die Möglichkeit die Bedeutung der Materialien und Gegenstände erst im Gebrauch entstehen zu lassen. Von ihr wird (noch) kein zielgerichtetes Handeln erwartet, sie kann ‚einfach‘ explorieren. Zwar ist sie bei dem Vorschlag, eine Burg zu bauen, auf sprachlicher und korporierter Ebene von Nora eingeschlossen worden,

aber sie wird nicht aufgefordert mitzuhelfen und hat nach wie vor ihren Freiraum.

Mara wendet ihren Kopf mit Blick von Nora zu Benni und streckt ihm ihren Arm und ihre Hand entgegen. Benni sitzt unverändert in der Mitte der Wippe und hat seinen Blick auf Mara, Nora und Jonas gerichtet. Eine Reaktion bleibt aus. Nora steckt ihre Schippe in den Sand und fährt diese erneut durch den Sand. Sie wendet den Blick kurz von ihrer Tätigkeit zu Mara und wieder zurück. Sie schippt den Sand zur Seite, blickt erneut zu Mara und sagt: „Musst du nicht unbedingt essen Mara den Sand“. Nach dem ersten gesprochenen Wort blickt Nora direkt wieder zu ihrer Tätigkeit. Mara blickt Nora nicht an, sondern streckt den Arm und die Hand Benni noch weiter entgegen, den Blick auf ihn gerichtet. Benni verändert weder Körperpositionierung noch Gestik und Mimik, sondern verbleibt in gleicher Positionierung. Parallel dazu schaut Jonas Nora zu, wie sie mit der Schippe durch den Sand fährt und diesen zur Seite schiebt. Er legt den Rechen aus der Hand zur Seite und klopft mit der flachen Hand zwei Mal den Sand vor sich flach. Als Nora zu Mara spricht, blickt er zu beiden auf.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Sand im Mund“, 10:31–10:35)

Mara bleibt weiterhin nach außen geöffnet und verlagert ihren adressierenden Blick von Nora auf Benni. Sucht sie nach Aufmerksamkeit bei Nora und erfährt zunächst keine Resonanz, versucht sie Benni in Form eines Int(ra/er)-aktionsangebotes auf sich aufmerksam zu machen. Dazu streckt sie ihm den Arm und die Hand aus dem Mund zeigend entgegen. Auf den von Mara korporiert aufgerufenen Gehalt wird von ihm nicht aktiv reagiert. Doch Nora verlagert ihre auf die Tätigkeit des (Sand-)Burgbauens gerichtete Aufmerksamkeit und geht in Opposition zu Maras oraler Exploration des Sandes, so dass eine Inkongruenz in der Rahmung sichtbar wird. Endlich die Aufmerksamkeit einer Person inne, wird in die explorierende Handlungspraxis mit dem Sand über verschiedene Sinnesorgane von Nora interveniert. In dem Sinne, dass das orale Zuführen als ein Essen des Sandes bezeichnet wird, welches „nicht unbedingt“ durchgeführt werden sollte.

Sand wird als solcher benannt, als nicht essbar aufgerufen und bekommt von Nora eine neue Bedeutungsebene zugeschrieben. Zugleich unterstellt Nora, dass Mara mit dem Sand etwas Bestimmtes tut (essen) – nicht ‚einfach‘ etwas Unbestimmtes, das ganz auf sinnliche Wahrnehmung gerichtet ist. Nora ist daran orientiert Handlungen einen Sinn zuzuschreiben resp. an einem zielgerichteten Tun, anstatt eine gesetzte Norm (Sand nicht zu essen) durchzuziehen. Indem Nora die Tätigkeit des Burgbauens direkt wieder aufnimmt und eine Rat gebende anstelle einer untersagenden Anweisung vornimmt, wird Mara ein gewisser Freiraum gelassen, sich mit dem Sand und dessen Bedeutung auseinanderzusetzen.

Mara schließt an ihrem vorigen Orientierungsgehalt an und streckt Benni den Arm noch weiter entgegen. Anders als Jonas, der von seiner Tätigkeit

aufblickt, reagiert Mara nicht auf die verbalsprachliche Adressierung Noras, sondern ist körperlich weiterhin auf Benni ausgerichtet und sucht seine Aufmerksamkeit. Doch trotz der erneuten korporierten Anrufung reagiert Benni nicht auf das Int(ra/er)aktionsangebot von Mara und verweilt in einer Nicht-Responsivität.

In einer parallelen Int(ra/er)aktionsorganisation ist Jonas am gemeinsamen Burgbauen mit Nora orientiert und legt diese dahingehend aus, dass er sie zunächst in ihrer Handlungspraxis des Burgbauens beobachtet. Er kommt über seine Hände mit dem Sand in Berührung und klopft diesen mit den Händen flach. Jonas reagiert auf Noras Anweisung an Mara in der Form, dass er die eigene Tätigkeit pausiert. Es könnte dahin ausgelegt werden, dass er selbst noch keinen Handlungsplan entwickelt hat, den er umsetzt, oder er von der Aufforderung Noras an Mara nicht ablenken möchte oder er interessiert ist, wie Mara darauf reagiert.

Nora fährt mit der Schippe durch den Sand und schiebt diesen zur Seite. Sie klopft die freie Fläche mit der Schippe flach und blickt anschließend nochmals zu Mara. Nora sagt: „(Sind nich mehr / Nich wie der) im Schrebergarten ne.“ Als Nora zu sprechen beginnt, wendet Mara ihren Blick zu ihr und zieht gleichzeitig den zu Benni entgegengestreckten Arm runter. Nora sagt: „(Komm her)“. Sie greift mit ihrer freien Hand nach Maras Hand und streift ihr den Sand ab, indem sie mit ihrer großen Hand Maras kleinere Hand umschließt und darüber streift. Danach streckt Mara ihre Zunge aus dem Mund. Nora lässt von der Schippe ab und legt sie zu Boden. Sie fährt Mara mit ihrem Daumen über den Mund und wischt den Sand weg, während sie mit der anderen ihren Hinterkopf hält. Während der Sand vom Mund entfernt wird, reagiert Mara, indem sie ihren Kopf, die Augenbrauen zusammenknifend und das Gesicht verzehrend, weg von Nora rotiert und wieder hin zu Benni. Anschließend reibt Nora ihre eigenen Handinnenflächen aneinander und streift den Sand ab, während sie ihren Blick zurück auf die Sandfläche vor sich richtet.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Sand im Mund“, 10:35–10:41)

Nora ist weiterhin am Burgbauen orientiert. Im adressierenden Blick zusammen mit der verbalsprachlichen Anrufung zeigt sich, dass ihre Aufmerksamkeit zugleich auf Mara gerichtet ist. Nora stellt einen Bezug zu einer ihnen beiden bekannten Räumlichkeit her und stellt fest, dass der sie umrundende Sand im Sandspielbereich anders als dieser sei. Hatte Mara auf Noras erste Anrufung, den Sand „nicht unbedingt“ zu essen, nicht reagiert, lässt sie von Benni – und seiner Nicht-Responsivität – ab. Mit ihrem Blick zu Nora münden ihre parallelen Int(ra/er)aktionsbewegungen in einer wechselseitigen Bezugnahme. Maras Aufmerksamkeit inne, setzt Nora eine verbale und korporierte Anschlussproposition im Hinblick auf den Sand. In dieser wird erkennbar, dass Nora das Entgegenstrecken des Armes und der Hand zu Benni dahingehend auslegt, dass sie den Sand von Maras Hand abstreift. Anschlie-

ßend streckt Mara ihre Zunge aus dem Mund, was Nora erneut als eine Aufforderung auffasst, diesen zu entfernen, und kurzzeitig das Burgbauen unterbrechen lässt. Damit wird Nora in Maras sinnliche Tätigkeit des Sandberührrens und Berürtwerdens einbezogen.

Hervorzuheben ist, dass für Mara der Sand im Mund zunächst als kein unangenehmes Gefühl erscheint – auf affektiver Ebene blieb sie beim oralen Zuführen neutral und hielt die sinnliche Verbindung mit dem Sand aufrecht –, was im Spannungsverhältnis zu Noras normativer Setzung steht. Eine Reaktion auf diese, den Sand „nicht unbedingt“ zu essen, blieb aus. Für Mara erfährt die gemeinsame Int(ra/er)aktion zwischen ihr und dem Sand in dem Moment eine Wendung, als Nora anfängt ihr mit dem Daumen über den Mund resp. die Zunge zu wischen. In einer oppositionellen Bezugnahme auf korporierter Ebene verzichtet sie auf die besondere Form der Intimität im Sinne einer intensivierten, sinnlichen Erfahrung (Berührung des Mundes resp. der Zunge) ihr Gesicht und wendet ihren Kopf von Nora hin zu Benni. Es dokumentiert sich, dass Mara keine negative Erfahrung mit dem Sand macht. Sie macht eine negative Erfahrung mit dieser Intervention der Mutter auf den Sand.

Zuletzt streift sich Nora den Sand von ihren eigenen Handinnenflächen ab, indem sie diese aneinander reibt. Im Entfernen des Sandes von verschiedenen Körperteilen dokumentiert sich ein Orientierungsgehalt, dass Sand von der Haut weggemacht werden muss und impliziert eine normative Setzung, in der Sand nicht als warm und angenehm auf der Haut, sondern als nicht essbar und auf der Haut nicht tragbar gerahmt wird. Ihre Int(ra/er)aktionseinheit wird in Form einer rituellen Konklusion beendet. Mara wendet ihren Blick zu Benni, Nora ihren Blick zurück auf die Sandfläche und ihre Aufmerksamkeit auf die Int(ra/er)aktion mit Jonas – ihre unterschiedlichen Orientierungsmuster bleiben erhalten.

Mara blickt Benni an, dessen Mundwinkel daraufhin zu einem Lächeln nach oben gehen und ihre Blicke verweilen aufeinander. Sie streckt die Zunge raus und prustet kurz Luft, Spucke und womöglich Sand heraus. Daraufhin stößt er ein Lachen aus: „@(.)@“ und Maras Mundwinkel gehen leicht nach oben. Nora, die nach der Schippe gegriffen hat, blickt kurz zu Mara auf und zieht die Mundwinkel ebenfalls zu einem Lächeln nach oben, während sie wieder zu ihrer Tätigkeit im Sand schaut. Nun macht Jonas das gleiche Geräusch und blickt Nora an. Während er das Geräusch macht, blickt Mara zu ihm und ihre Mundwinkel gehen weit nach oben zu einem Lächeln. Nora grinst ihn an und spricht: „Ihr seid schon ()“, bevor sie sich wieder dem Burgbauen zuwendet.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Sand im Mund“, 10:41–10:45)

Mara wendet sich erneut Benni zu, der aus seinem nicht-responsiven Modus in ein Lächeln übergeht, während sie sich gegenseitig anblicken. Hat er auf

das orale Zuführen des Sandes und die mittels Blick und ausgestrecktem Arm adressierenden Zuwendungen nicht reagiert, erfährt sie jetzt seine Aufmerksamkeit. In dieser Aufmerksamkeitsfokussierung wird eine Transposition eingeleitet, in der Mara mit rausgestreckter Zunge zu prusten beginnt – sei dies zum Loswerden des Sands oder als Reaktion auf die unangenehme Berührung der Mutter. Benni bewegt sich auf Maras Ebene, indem er das Prusten mit einem Lachen validiert. Auch Nora blickt zu ihr und elaboriert dies mit einem Lächeln. Als Jonas das Prusten geräuschvoll wiederholt, Mara dies mit einem Lächeln elaboriert und Nora daraufhin beide adressiert, dokumentiert sich in dieser hohen int(ra/er)aktiven Dichte über die wechselseitigen Zuwendungen und das gemeinsame Lachen erstmalig eine Art aktive Vergemeinschaftung aller vier Personen. Über das geräuschvolle Prusten und das gemeinschaftliche Lächeln und Lachen, stellen alle vier Personen gemeinsam eine Rahmenkongruenz her.

In den vorigen (Nicht-)Reaktionen Bennis dokumentiert sich kontrastiv zu Nora, dass für ihn Maras sinnliche Eigentätigkeiten und der Sand im Mund in keinem negativen Horizont stehen. Vielmehr lernt Mara aufgrund der anfänglichen Nicht-Responsivität und dem anschließenden, verbündenden Lächeln, dass Benni – anders als Nora – nicht interveniert, sondern über Blicke lediglich begleitet und sie machen lässt. Anstatt für die von Nora aufgerufene Norm einzustehen, validiert er im ‚kindorientiert-responsiven Interaktionsmodus‘ Maras Überschreitung, sodass seine passagenübergreifende Orientierung des Begleitens und Laufenlassens sich verfestigt.

Mit diesem breiten Lächeln bewegt Mara ihre Finger zum und in den Mund, während sie das Prusten nun einmal kurz und geräuschvoll, anschließend lang und geräuschvoll wiederholt. Während dieses lustvoll wirkenden Prustens schaut sie Benni breit grinsend an und sie halten Blickkontakt. Mara nimmt ihre Finger aus dem Mund und wiederholt das Prusten erneut. Anschließend lässt sie von Benni ab, der zeitgleich zu Gähnen beginnt und dabei kurzzeitig die Augen schließt. Nach dem Gähnen verhaftet Bennis Blick ungerichtet auf Mara, Jonas und Nora und auch Mara blickt nicht länger zu ihm. Nachdem Mara ihre Finger aus dem Mund genommen hat, schüttelt sie ihren Arm unkoordiniert von sich gestreckt und prustet weiter. Sie blickt zum Förmchen und führt ihre Hand erneut zu diesem. Sie öffnet die Hand, als wolle sie nach dem Sand im Förmchen greifen. Doch kurz vor der Berührung mit dem Sand, lässt sie davon ab und zieht ihren Arm ruckartig zurück, während sie ihre Handinnenfläche schließt. Ihr Arm und ihre Hand in dieser Position verweilend, prustet sie noch drei Mal: Sie blickt auf zu Benni und prustet ihn an, doch er reagiert nicht. Ein weiteres Mal prustet sie in seine Richtung und während er regungslos dasitzt, wendet sie ihren Kopf und Blick während des Prustens auf Nora, die auch nicht reagiert, sondern Jonas bittet, einen Eimer zu holen. Noch ein letztes Mal prustet sie, dann hört sie auf und greift nach dem Ball, der zwischen ihren Beinen liegt.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Sand im Mund“, 10:45–11:04)

Maras Reaktion auf die unangenehme Erfahrung des korporierten Eingriffs von Nora in Form einer sich von ihr abwendenden Bewegung über das verzehnende Gesicht hin zum Prusten, moduliert resp. transformiert sie – im lächelnd validierenden Wechselspiel mit Jonas und in ihren darauf folgenden Wiederholungen unter Bennis breit grinsenden Sichtfeld – erneut zu einer sinnlichen und zugleich lustvoll wirkenden Erfahrung. Dies in Form eines geräuschvollen, in der Länge variierenden Tönens, sodass sich ihre passagenübergreifende Orientierung an einer sinnlich-explorativen Begegnung mit ihrem eigenen Körper weiter verfestigt.

Ihre über Blicke gehaltene parallele Int(ra/er)aktionsorganisation lösen sie anschließend auf und Mara elaboriert ihre sinnliche Eigentätigkeit des Prustens, während Benni gähnt und daraufhin unfokussiert zu Jonas, Nora und Mara blickt. Zwar hat Mara ihre Finger zum Prusten nochmals in den Mund genommen, doch hatte Nora diese gesäubert. Somit sind die Finger, die sie benutzt hatte, um sich Sand in den Mund zu führen, weiterhin Teil ihres sinnlichen Explorierens. In einer korporierten Anschlussproposition an den Sand bei einer zeitgleichen Elaboration des Prustens wird ein Zögern sichtbar, sodass Mara nicht nach dem Sand greift, zu dem sie ihre Hand geführt und in einer Greifbewegung geöffnet hatte. In der ruckartigen Bewegung des Arms und dem Schließen der Hand, wendet sie sich von dem Sand ab. Weder greift sie danach, noch führt sie diesen erneut in den Mund. Aufgrund der unangenehmen Erfahrung mit der Intervention der Mutter auf den Sand und zur Vermeidung einer erneuten Wiederholung lernt Mara, den Sand nicht wieder in den Mund zu nehmen. Es dokumentiert sich, dass das sich selbst seine Wirklichkeit aneignende Kleinkind eine Lernerfahrung macht, in der zugleich der Sand für sie seine Bedeutung verändert. Der Sand ist nicht länger in den Mund Nehmbar resp. im Sinne Noras Zuschreibung, essbar und auf der Haut nicht länger tragbar. Mara erfüllt die an sie herangetragene Norm, aber nicht indem sie sich einfach anpasst, sondern das Erfüllen der Norm geht mit einem neuen Lustgewinn einher, dem des Prustens.

Sequenz „Burgbau II“

Nora hatte Sand vor Jonas Füße geschippt. Ein kleiner Haufen zeichnet sich ab, den Jonas zwei Mal mit seiner flachen Hand festklopft und anschließend die gemeinsame Tätigkeit unterbricht, um Mara und Nora in ihrer Int(ra/er)-aktion zu beobachten. Nun greift Nora die gemeinsame Tätigkeit wieder auf:

Während Mara vor sich hin prustet, schiebt Nora die Schippe erneut in den Boden und hievts Sand hoch. Diesen legt sie vor Jonas' Füßen ab, klopft ihn zu einem Berg fest und sagt dabei: „Du kannst ma hier die Burg weiter bauen“. Jonas schaut vor sich. Er führt seine flache, geöffnete Hand zu dem Sandberg vor sich, so als wolle er den Sandberg weiter festklopfen. Doch greift er nach dem neben ihm liegenden Rechen und hebt ihn an. Er lässt ihn wieder zu Boden sinken. Jonas führt seine Hand erneut zum Sandberg, greift nun doch den

Rechen, aber legt ihn wieder ab, als Nora mit der Schippe den Sandberg fest-klopft. Er führt die Hand nochmals zum Sandberg und öffnet sie zu einer flachen Hand. Daraufhin offeriert Nora ihm die Schippe und sagt: „Hier“. Er greift nach der Schippe und Nora spricht: „(Brauchste die Hand nicht runtermachen)“.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Burgbau II“, 10:45–10:55)

Hatte Nora den Beginn des (Sand-)Burgbauens unterbrochen greift sie in einer Anschlussproposition das gemeinsame Spiel mit Jonas auf korporierter Ebene wieder auf, als sie mit der Schippe den Sand hochhievt und ihn auf verbaler Ebene anleitet, die (Sand-)Burg vor sich weiter zu bauen. „Du kannst ma hier die Burg weiter bauen“ ist keine direktive Aufforderung, aber hat auch keinen fragenden Charakter. Homolog zum (Sand-)Kuchenbacken operiert sie in einem anleitenden Modus. Jonas ist weiterhin responsiv an Nora orientiert und elaboriert dies auf korporierter Ebene, doch zögert er einen Moment in der Umsetzung. Hatte er zum Befüllen des Förmchens beim (Sand-)Kuchenbacken die Schippe verwendet, wirkt das mehrfache Rotieren seiner Hand zwischen dem sich vor ihm abzeichnenden Sandhaufen und dem neben ihm liegenden Rechen, als suche er nach dem geeigneten Gegenstand für diese Aufgabe. Nora vernimmt dies und reicht ihm die Schippe, die er nun als Gegenstand zum (Sand-)Burgbau entgegennimmt. In Noras Anschlussproposition, dass Jonas mit der Schippe nicht länger die Hand zum Bau der (Sand-)Burg verwenden muss, verdichtet sich das Muster, demnach dem Sand eine normative, zweckhafte Verwendungsweise eingeschrieben wird. Mit Sand kann das Förmchen gefüllt oder eine Burg gebaut werden, aber das Gefühl von Sand auf der Haut (die Berührung) wird als unangenehm gerahmt. Kontrastiv zu Mara, die mit dem Sand sämtliche Sinneswahrnehmungen exploriert, lernt Jonas eine Verwendungsweise von Sand und Sandspielzeug, die nicht länger einer primär sinnlichen Wahrnehmung folgt, sondern einem funktionalen Gebrauch mit Konstruktionsgedanken.

Nora blickt außerhalb des Bildrandes und sagt: „Du hattest einen Eimer (.) benutzt“. Sie drückt sich vom Boden ab und auch Jonas richtet sich von der Hocke auf. Nora zeigt zu dem Eimer, dreht sich zu ihm und fragt: „Holst du den?“. Daraufhin schaut er in die gezeigte Richtung, dreht sich aber nochmal um und blickt hinter sich. Nora zeigt erneut mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger in die Richtung, wo der Eimer steht und sagt: „Den hast du da hoch gestellt auf das Klettergerüst“. Jonas schaut einen Moment in die gezeigte Richtung und bewegt sich – gefolgt von einem Kameraschwenk – auf den Eimer zu, der sich außerhalb des Sandspielbereichs befindet. Bevor er die den Sandspielbereich einrahmenden Holzpfleiler überquert spricht Nora: „Dann könn' wir auch ne riesen große Burg mit bauen“.

(VG SILBERWEIDE, Sequenz „Burgbau II“, 10:55–11:06)

In einer Anschlussproposition macht Nora Jonas auf einen Eimer aufmerksam, den er zuvor benutzt hat. Auf korporierter Ebene verweist sie ihn auf die räumliche Platzierung des Gegenstandes und bittet diesen zu holen. Jonas reagiert, indem er mit seinem Blick folgt. Kurz schaut er um sich, sodass ihn Nora auf korporierter und auf verbaler Ebene noch präziser auf den Standort verweist. Responsiv an Nora orientiert, elaboriert Jonas die Bitte, indem er sich auf den Gegenstand zubewegt. Weiterhin an dem gemeinsamen Burgbauen orientiert, wird der Gegenstand als für diese Rahmung und die weitere Ausgestaltung erforderlich konstituiert. Erst mit dem Eimer ist die Umsetzung in dem von Nora angestrebten Format möglich: „Dann könn' wir auch ne riesen große Burg mit bauen“. Wird die Bitte („Holst du den?“) an eine Feststellung („Du hattest einen Eimer (.) benutzt“) gekoppelt, deutet sich eine erzieherische Rahmung an, in der ein Gegenstand von der zuletzt benutzten Person geholt werden muss. Es dokumentiert sich in der Passage „Burg“ in der Art und Weise der Bezugnahme aufeinander, dass Jonas an den Erwartungen und Rahmungen der Mutter orientiert ist und diese zu erfüllen und zu bestätigen versucht. Homolog zu der Passage „Förmchen“ kann er noch keinen eigenen Handlungsplan im Hinblick auf das Burgbauen entwickelt haben, da er zunächst Nora in ihrer Handlungspraxis beobachtet und, während der Int(ra/er)aktion zwischen Nora und Mara, die Umsetzung pausiert.

1.3.1 Empirische Rekonstruktionen von Int(ra/er)aktionsmodi und materiell-diskursiven (Re-)Adressierungen – Zwischenergebnisse der Passage „Burg“

Das von der Mutter eingeführte Spiel des (Sand-)Kuchenbackens mit den Förmchen findet in einem ‚erwachsenenorientiert-responsiven Interaktionsmodus‘ zwischen dem Sohn und ihr statt, dass sich durch eine instruktive und den Sohn eng führende Rahmung auszeichnet. Anschließend löst sich der Sohn aus dieser und es werden Autonomiebestrebungen erkennbar, als er sich aus dem Sandspielbereich entfernt und aus einer Tüte sich selbstständig Spielgegenstände aussucht. Neben einer Frisbee, holt er einen kleinen und einen großen Ball aus der Tüte. Mit dem großen Ball in den Händen richtet er sich auf und verkündet: „Ich tu jetzt Fußball spielen“. Der Sohn setzt sich performativ in Szene mit der Aufmerksamkeit, die die Mutter ihm über ihre Blicke entgegenbringt, und legt zunächst ein eigenes, selbstwirksames Skript des Ballspiels an. In diese vom Sohn aufgerufene Rahmung integriert sich die Mutter zunächst responsiv und erkennt seine Selbstbestimmungsbestrebungen an. Doch in seinen anschließend offen dargestellten Allmachtphantasien („So hoch schmeiß den Baum jetzt“) verkennt sie ihn und führt ihn in ihr Verständnis von Fußballspiel ein, in das er sich im weiteren Int(ra/er)aktionsverlauf responsiv fügt, sodass sie sich in dieser Passage in einem ‚reziproken Interaktionsmodus‘ bewegen. In dem hier vorgeschlagenen Spiel des (Sand-)

Burgbauens mit Eimer, Rechen und Schippe ist es erneut die Mutter, die einen Spielimpuls setzt. Der Sohn stimmt sich auf ihren Orientierungsgehalt eines zielgerichteten Spielskripts des (Sand-)Burgbauens ein und validiert dies fortwährend. In den Nachfragen der Mutter dokumentiert sich, dass auch sie responsiv am Sohn orientiert ist und ihm auf verbaler Ebene – kontrastiv zur Passage „Förmchen“ – eine gewisse Art der Mitsprache resp. Handlungsautonomie lässt. Es wirkt wie ein gleichberechtigtes Wechselspiel, in dem sie aneinander anknüpfen, sich aufeinander einstimmen, jedoch folgt die Mutter auf korporierter Ebene bereits einem vorstrukturierten, feststehenden Spielkript, sodass es sich nur vorderscheinlich um einen ‚reziproken Interaktionsmodus‘ handelt. In allen Int(ra/er)aktionseinheiten int(ra/er)agieren Sohn und Mutter in inkludierenden Int(ra/er)aktionsmodi, die auf ein bereits habituell aufeinander eingespielt sein und einen gemeinsamen Orientierungsrahmen verweisen, der an einen Lehr-Lernhabitus angelegt ist.

Dem Sohn – und auch der Tochter – wird das (Sand-)Burgbauen als gemeinsames Spielangebot unterbreitet, das der Sohn annimmt. Ist die Ausgangsposition, dass der Sohn im Sand hockt und mit dem Rechen durch den Sand fährt, wird wenig Spielraum dafür gelassen, welche eigenen Ideen er entwickelt. Im Hinblick auf die Positionierungen, wird der Sohn in anleitenden verbalen und korporierten Zeigegesten erneut in ein von der Mutter festgelegtes Spielskript eingeführt, das aus ihrer Sicht bestimmter Materialien und Gegenstände zur Umsetzung bedarf. In Reaktion darauf setzen sich in dieser über die Passagen anhaltenden pädagogischen Sphäre Sohn und Mutter zu sich selbst, zueinander und zu den Materialien und Gegenständen ins Verhältnis: der Sohn erneut als Lernender, die Mutter erneut als Lehrende. Zugleich wird dem Sohn das Lehr-Lern-Arrangement auf expliziter Ebene als ein kooperatives Spiel mit Entscheidungsfreiraum in Form von an ihn adressierte (Nach-)Fragen unterbreitet und ihm ein Stück weit Autonomie suggeriert, gleichwohl dies implizit vorstrukturiert ist und einer von der Mutter festgelegten Umsetzung des Spielskripts eines (Sand-)Burgbaus folgt. Des Weiteren kann ein implizit vermittelter Orientierungsgehalt rekonstruiert werden, wonach einfach nur im Sand zu hocken und mit dem Rechen durch den Sand zu fahren im negativen Gegenhorizont steht und durch eine Zielgerichtetetheit mit output-orientiertem Endprodukt abgelöst wird. Dieser konkreten Spielhandlung ist eine Lerndimension übergeordnet, dass zum Handeln eine Zielorientierung notwendig ist und verweist zugleich im Vergleich mit der Tochter und ihrer Möglichkeit des offenen Tätigseins auf die generationale Ordnung.

Kontrastiv zu dem weiblich* gerahmten (Sand-)Kuchenbacken – wird dem Sohn bei dem von der Mutter als männlich* gerahmten (Sand-)Burgbauen¹⁰⁵ ein Stück weit Selbstbestimmung ermöglicht, indem die Mutter ihn

105 Zu dieser (binär-)geschlechtlichen Rahmung von Spiel innerhalb der Gruppendiskussion s. Kapitel D.I.2.2.

entscheiden und somit mitsteuern lässt. In den empirischen Rekonstruktionen, auch unter Hinzunahme der sich verändernden Modi der Int(ra/er)-aktionsorganisation, kann ein Widerspruch festgestellt werden, demnach die Mutter den Sohn in dem Spiel des weiblich* konnotierten (Sand-)Kuchenbackens kontrastiv zum männlich* konnotierten Fußballspiel und (Sand-)Burgbau viel enger führt. Anders als beim stark instruktional gerahmten (Sand-)Kuchenbacken bricht der Sohn weder aus dem Fußballspiel noch aus dem (Sand-)Burgbauen aus. Gleichwohl der Sohn in geschlechtlich konnotierte Spielskripte geschlechtsrollenübergreifend eingeführt wird und eine Destabilisierung von Geschlecht inszeniert wird, zeigt sich beim Fußballspiel und (Sand-)Burgbau keine *geschlechtsüberschreitende*, sondern eine *binäre* Vergeschlechtlichung und somit eine verdeckte Relevanz von Geschlecht. Dies ist darüberhinaus kontrastiv zu der von der Mutter in der Gruppendiskussion darlegten Irrelevanz von Geschlecht, demzufolge äußere Einflussfaktoren (e.g. Bildungsinstitutionen, wie Schule und KiTa) Kindern ein soziales Geschlecht einschreiben würden.

Zu Beginn der Passage „Burg“ wird auch die Tochter beim gemeinsamen Spielangebot des (Sand-)Burgbaus adressiert, doch sie reagiert nicht auf die Anrufung. Stattdessen int(ra/er)agiert sie parallel zur geteilten Rahmung der Mutter sowie des Bruders und setzt ihre eigene sensomotorische Tätigkeit fort. Situativ zeigt sich eine Nicht-Passung ihrer Orientierung im Sinne einer Rahmeninkongruenz. Als sie diese kurze Zeit später öffnet und die Mutter adressiert, dokumentieren sich in der (Re-)Adressierung der Mutter eine normative Orientierung im Umgang mit dem Sand, die entgegen der sinnlich-explorativen Rahmung der Tochter steht. Die für die Tochter in diesem Moment aufgerufene, aber nicht durchgesetzte Regel im Umgang mit dem Sand ist an einer normativen Vorstellung orientiert, demnach sie den Sand „nicht unbedingt“ essen muss. Zum einen wird eine Unterstellung sichtbar, dass die Tochter mit dem Sand etwas Bestimmtes tut (essen) – nicht ‚einfach‘ etwas Unbestimmtes, das ganz auf sinnliche Wahrnehmung gerichtet ist. Die Unterstellung eines intentionalen, zielgerichteten Handelns ist ein homologes Muster zu dem, was die Mutter mit dem Sohn beim (Sand-)Kuchenbacken und (Sand-)Burgbauen macht. Handeln muss ein Ziel haben, ob groß oder klein. Zum anderen wird ihr ein gewisser Umgang mit dem Sand nahegelegt, aber nicht durchgesetzt. Die Tochter wird als eine Person adressiert, die darauf noch hingewiesen werden muss – dennoch hat sie einen gewissen Freiraum. Nimmt die Mutter in der Readressierung („Musst du nicht unbedingt essen Mara den Sand“) die Position der Belehrenden ein, die eine Handlungsregel aufruft, aber nicht durchsetzt, reagiert die Tochter nicht auf diese Anrufung und zentriert ihre Aufmerksamkeit auf den Vater. Im anschließenden Entfernen des Sandes von der Hand und dem Mund der Tochter, aber auch von den eigenen Händen, einhergehend mit der sprachlichen Aufrufung, dokumentiert sich bei der Mutter eine Orientierung im Hinblick auf Sand als nicht essbar

und auf der Haut nicht tragbar. An dieser Stelle wird der Tochter von der Mutter erstmalig eine zu beachtende, normative Handlungsregel nahegelegt.

Für die Tochter erscheint der Sand im Mund zunächst als kein unangenehmes Gefühl – auf affektiver Ebene bleibt sie beim oralen Zuführen neutral und hält die sinnliche Verbindung mit dem Sand aufrecht –, was im Spannungsverhältnis zu Noras normativer Setzung steht. Die gemeinsame Int(ra/er)aktion zwischen ihr und dem Sand erfährt in dem Moment eine Wendung, als die Mutter anfängt ihr mit dem Daumen über den Mund resp. die Zunge zu wischen. In einer oppositionellen Bezugnahme auf korporierter Ebene verzichtet sie auf die besondere Form der Intimität im Sinne einer intensivierten, sinnlichen Erfahrung (Berührung des Mundes resp. der Zunge) ihr Gesicht und wendet ihren Kopf von ihrer Mutter zu ihrem Vater. Es dokumentiert sich, dass die Tochter keine negative Erfahrung mit dem Sand macht. Sie macht eine negative Erfahrung mit der Intervention der Mutter auf den Sand. Die Reaktion der Tochter auf die unangenehme Erfahrung des korporierten Eingriffs der Mutter in Form einer sich von der Mutter abwendenden Bewegung über das verziehende Gesicht, hin zum Prusten moduliert resp. transformiert sie, im Wechselspiel mit dem Bruder und in ihren darauf folgenden Wiederholungen unter des Vaters breit grinsenden Sichtfeld, erneut zu einer sinnlichen Erfahrung im Sinne eines geräuschvollen Tönens, sodass sich ihre Passagenübergreifende Orientierung an einer sinnlich-explorativen Begegnung mit ihrem eigenen Körper weiter verfestigt. Aufgrund der unangenehmen Erfahrung mit der Intervention der Mutter auf den Sand und zur Vermeidung einer erneuten Wiederholung lernt die Tochter, den Sand nicht wieder in den Mund zu nehmen. Es dokumentiert sich, dass das sich selbst seine Wirklichkeit aneignende Kleinkind eine Lernerfahrung macht, in der zugleich der Sand für sie seine Bedeutung verändert. Der Sand sei nicht länger in den Mund Nehmbar resp. im Sinne der Zuschreibung der Mutter, essbar und auf der Haut nicht länger tragbar. Indem sie sich daran hält, tragen die Praktiken mit dem Sand zur Aufrechterhaltung dieser normativen Ordnung bei. Passagenübergreifend ist die Mutter diejenige, die die gesellschaftlich vorgefertigten Skripte insbesondere an den Sohn weitergibt, aber in der Sequenz „Sand im Mund“ auch an die Tochter. Tritt die Mutter in die Position der Belehrenden, nimmt die Tochter die Position der Lernenden zunächst nicht an und sucht die Aufmerksamkeit beim Vater. Erst mit der unangenehmen Erfahrung erfolgt eine mehr oder weniger unfreiwillige Resignation und sie wird zur Lernenden.

Zeigt sich situativ eine Nicht-Passung im Sinne von einer Rahmeninkongruenz zwischen Tochter und Mutter im Hinblick auf den Umgang mit dem Sand, kommt es in einer Sequenz hoher int(ra/er)aktiver Dichte aufgrund wechselseitiger Zuwendung und gemeinsamen Lächelns und Lachens aller vier Personen zu einer Rahmenkongruenz, in der zum ersten Mal alle vier Personen gleichzeitig in den Austausch gehen und sich vergemeinschaften.

Teilen sie ein kollektives performatives resp. handlungspraktisches, konjunktives Wissen aufgrund ihrer gemeinsamen Verbindung als Familie, agieren sie in einem inkludierenden Rahmen.

Vater und Tochter hatten in der Passage „Ball“ in einem ‚kindorientiert-responsiven Interaktionsmodus‘ miteinander int(ra/er)agiert. Sitzt der Vater etwas abseits von den anderen, aber hat sie in seinem Blickfeld, reagiert er nicht auf die adressierenden Int(ra/er)aktionsangebote der Tochter oder ihr orales Zuführen des Sandes, sondern verweilt in einer Nicht-Responsivität. Mehr als zuvor fordert die Tochter Aufmerksamkeit ein und ist darauf bedacht, sich selbst über Blicke zu sichern. Als die Mutter ihr den Sand vom Mund entfernt, rotiert sie ihr Gesicht verziehend weg von der Mutter und erneut zum Vater. Die Tochter blickt ihn an, ihre Blicke treffen sich und erst in diesem Moment wird eine Responsivität sichtbar, in Form eines in seinem Gesicht sich abzeichnenden Lächelns. In dieser gemeinsam hergestellten Verbindung beginnt sie zu Prusten und sein Lächeln geht über in ein Lachen. Hat die Mutter etwas ihr Unangenehmes gemacht, auf das sie entsprechend reagiert, ist das Lächeln des Vaters wie eine Art Auffangen der unangenehmen Erfahrung, die sie anschließend in seiner Aufmerksamkeitsfokussierung in ein Prusten transformiert. Indem er über die nun folgende Transposition des Prustens in ein Lachen übergeht, reicht er ihr die Hand und begibt sich in einem ‚kindorientiert-responsiven Interaktionsmodus‘ auf ihre Ebene. Könnte das Lachen der Ausdruck einer Ambivalenz auf die von der Mutter angerufenen Norm darstellen, vollstreckt er diese nicht, vielmehr ist dem Lachen ein Verbünden inhärent. In seiner anfänglichen Nicht-Responsivität hinsichtlich des Sandes im Mund und dem anschließenden responsiven Lachen und Lächeln tritt er als Gegenpol der Mutter auf, der daran orientiert ist, die sinnliche Eigentätigkeit der Tochter zu begleiten und diese laufen zu lassen: er erkennt ihren kindlichen Rahmen an. Doch obwohl der Vater nicht für die von der Mutter aufgerufene normative Handlungsregel einsteht, lernt die Tochter aufgrund der unangenehmen Erfahrung mit der Intervention der Mutter, diesen nicht erneut in den Mund zu nehmen. Indem der Vater sie tun lässt, lässt er sie zugleich sein.

Um diese Darlegungen mit der erkenntnisleitenden Fragestellung, *ob Geschlecht ir_relevant wird und wenn ja, wie es ir_relevant wird*, zusammenzuführen, kann rekonstruiert werden, dass im Hinblick auf die Tochter Geschlecht nicht relevant ist oder wird. Wenngleich die empirischen Rekonstruktionen der Videografien recht lang erscheinen, ist aber gerade diese Detailgenauigkeit und das intensive Auswerten notwendig, um die Irrelevanz von Geschlecht zu rekonstruierten und zu klären, ob sich – wie bei dem Bruder – noch etwas unsichtbar verbirgt.

1.3.2 Kameraintraaktionsanalyse der Passage „Burg“

Der Bildmittelpunkt ist zu Beginn ‚unbestimmt‘ und im vorderen und hinteren Mittelgrund videografiere ich zwei unabhängig voneinander stattfindende Intraaktionen zwischen Nora, Jonas, dem Sand und Sandspielzeug, als auch Mara in Intraaktion mit der Gießkanne. Ich fokussiere also als kameraforschende Person auf Gegenstände bezogene Intraaktionen, i.e. auf mitgebrachte (Spiel-)Gegenstände und den sie umgebenden Sand resp. -spielbereich. Es finden Wechsel der Einstellungsgröße zwischen einer Totalen und Halbtotallen statt, sodass zu den Akteur*innen eine Art Nähe hergestellt wird. Außerdem finden Wechsel in der Perspektivität zwischen einer leichten Aufsicht resp. Oberperspektive und einer Normalsicht statt, in der immer wieder ein Videografieren auf Augenhöhe hergestellt wird. Dies wird jedoch in Momenten aufgebrochen, wenn nicht länger alle Personen in der Kadrierung gehalten werden können. Indem Personen zeitweilig aus der Kadrierung geraten, verdichtet sich in den Kamerataschen und -neupositionierungen meine Aufmerksamkeitszentrierung von der Tochter hin zu dem Sohn. Diese sind gelehrt von Blicken der Mutter und der Tochter auf den Sohn. Kommt es im weiteren Verlauf zu Blicken des Sohnes zu mir resp. in die Kamera autonomisiert er sich im Kamerablick im Hinblick auf das eigenständige Spiel und ich beginne, ihm passagenübergreifend zu folgen.

Während in der Passage „Burg“ Einstellungsgröße, Perspektivität und Kadrierung als auch die Positionierungen der Akteur*innen unverändert bleiben, ich also keine Kamerataschen und -neupositionierungen vornehme, kommt es am Ende dieser zu einer erneuten Verdichtung meiner Orientierung am Sohn (Abb. 24).



Abb. 24: Fotogramme der Passage „Burg“ (11:01–11:16)

Den Sohn am rechten Bildrand im Vordergrund, die Mutter und Tochter im Mittelgrund und den Vater am linken Bildrand ebenso im Mittelgrund, zeigt das linke Fotogramm (11:01), bevor ich in die Bewegungsrichtung des Sohnes schwenke. Auf dem rechten Fotogramm (11:16) ist der Kamerataschen beendet, der Sohn schaut zu mir resp. in die Kamera, sodass eine Selektion der Akteur*innen einhergeht, in der außer dem Sohn erstmals alle ande-

ren ausgeblendet werden. Meine Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Sohn zeigt hierin ihren Höhepunkt und somit kann nicht außer Acht gelassen werden, dass wir als *abbildende* gemeinsam mit den *abgebildeten*, *bildproduzierenden* Personen das zu untersuchende Phänomen mithervorbringen.¹⁰⁶

2 Falldarstellung SUMPFEICHE

Einführung in den Fall SUMPFEICHE

Der zweite zur Darstellung ausgewählte Fall SUMPFEICHE wird anhand mehrerer Passagen einer Videografie dargestellt, die sich ebenfalls aus vier zur Videografie einverstanden erklärten Personen zusammensetzt. An einem Freitagmittag im September, trifft sich die kameraforschende Person mit ihnen auf einem Spielplatz. Es ist derselbe Spielplatz, allerdings sind sie im größeren Spielbereich für 6-14-Jährige anzutreffen.

Im Wasserspielbereich am Rande des zweiten Wasserauffangbeckens stehend, richtet die kameraforschende Person die Handkamera auf drei unabhängige Int(ra/er)aktionen (Abb. 25). Im vorderen Mittelgrund stehen zwei Personen auf der Erhöhung an der Wasserschleuse des Kanals zwischen dem zweiten und dritten Becken. Im Hintergrund befinden sich zwei weitere Personen auf dem Hügel der Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche. Im vorderen Mittelgrund steht L mit einem Ausfallschritt über dem Kanal. Rechts neben L steht Rico und schaut zu etwas außerhalb des Bildrandes. Im Hintergrund steht Ainara vor der Climb-Stone Kletterwand und blickt nach oben zu Tia, welche die Kletterwand nach oben klettert.¹⁰⁷

106 Die Kameraintraaktionsanalyse wird tiefer verwoben mit den empirischen Rekonstruktionen der Videografien in Kapitel E.II.2 dargestellt.

107 Rico wird in der Gruppendiskussion als männlich* aufgerufen („wenn er'n Baum sach isch jetzt ma hochklettert und mhm da denk isch, aja dass is'n Kerl ((euphorisch gesprochen)); (.) ne als druff“). Tia wird dort als weiblich* eingelesen („wenn sie des macht „Oah Tia, pass ma bitte au:f“ und so ne, so (.) weiß ich nich bin ich dann so das Weichei wo ich denk (.) ey Mädsche und so und der Kerl muss ne“). In Rekurs auf die eigene Praxis als Kind und im Vergleich mit Tia wird eine Selbstpositionierung von der Gruppendiskussionsteilnehmenden Ainara als weiblich* erkennlich, weshalb in der Videografie keine geschlechtsneutrale Benennung, sondern männlich* resp. weiblich* konnotierte, anonymisierte Namen und maskuline resp. feminine Pronominaformen für die drei Personen verwendet werden. Während Ainara an der Gruppendiskussion des Falls ROTEICHE als G teilgenommen hat, ist in den Videografien eine an der Studie neu teilnehmende Person anwesend, die im Sinne der alphabetischen Reihenfolge des „Talk in Qualitative Social Research“ mit dem Großbuchstaben L benannt ist. Die Großbuchstaben werden in dem Moment ersetzt, wenn die Teilnehmenden durch Namens-, Pronomina- oder Verwandtschaftsbennung geschlechtlich aufgerufen werden. Alle Personennamen wurden anonymisiert.

2.1 Interpretation der Passage „Schleusentor“



Abb. 25: Fotogramm der Passage „Schleusentor“ (Eingangspassage) (00:00)¹⁰⁸

„Schleusentor“ (Eingangspassage)

L steht mit einem Ausfallschritt über dem Kanal. Ls Knie sind leicht angewinkelt und ens¹⁰⁹ Oberkörper nach unten gebeugt, sodass ens mit der rechten Hand das hölzerne Tor der Wasserschleuse anheben kann, während ens sich mit der linken Hand am linken Knie abstützt. Der Blick ist unterhalb von sich auf das hölzerne Tor gerichtet. L trägt eine dunkelblaue Jacke mit rotem Patch am linken Oberarm, unter dessen Saum ein weiß-hellgrau gestreiftes Shirt hervorragt. Zur Bluejeans trägt ens blaue Sportschuhe. L hat eine dunkelbraune Kurzhaarfrisur. Rechts neben L steht Rico. Rico hat die Arme leicht hinter den Körper versetzt und schaut zu etwas außerhalb des Bildrandes, wohin auch der linke Fuß ausgerichtet ist. Rico ist von der Körpergröße kleiner, aber aufgrund der gebeugten Körperhaltung Ls zunächst auf gleicher Höhe. Rico trägt eine dunkelblaue Jacke, wobei die Innenseite der Mütze rot ist. Auch der Reißverschluss ist mit einem roten Zipfel versehen. Rico trägt neonblaue Sportschuhe mit neongrünen Streifen. Sein Haar ist braun und kurzgehalten.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:00–00:00)

108 Einer Veröffentlichung der Fotogramme haben die Erwachsenen zugestimmt. Um die Anonymität der untersuchten Personen dennoch zu gewährleisten, wurden auf den Fotogrammen sämtliche Gesichter verpixelt.

109 *ens* (Mittelteil von Mensch) wird als genderfreie Sprachform verwendet. Als Personalpronomen in der 3. Person Singular wird er*sie = ens, der/die/das = dens. Die *ens*-Form wird in allen vier Fällen identisch verwendet. Sie geht zurück auf Lann Hornscheidt und Ja’N Sammla (2021).

Rico und L sind sowohl körperlich als auch dinglich beieinander verortet resp. positioniert. Ihre Körper stehen eng beieinander an der Wasserschleuse des Kanals. Es zeigt sich eine Gleichförmigkeit, indem sie – durch Ls gebückte Körperhaltung – in ihrer Größe gleichgroß werden, obwohl L größer ist. Auch wird eine Gleichheit in der Kleidung und der Haarlänge erkenntlich. Beide tragen Bluejeans, in Blau gehaltene Turnschuhe und dunkelblaue Jacken mit roten Farbelementen. Ihr Haar ist braun und kurz. Gleichzeitig ist aber das, woraufhin sich die Handlung richtet, gegenläufig resp. zunächst anders gerichtet und es werden zwei divergierende propositionale Gehalte ersichtlich. Ls Körper und Blick ist auf das mit der eigenen Hand ergriffene, hölzerne Tor der Schleuse ausgerichtet, wohingegen Ricos Körperausrichtung und Blick auf eine uns unbestimmte Fokussierung außerhalb des Bildrandes weist.

Ist zunächst die räumliche Einheit zwischen den zwei Personen im Wasserspielbereich beschrieben worden, wird nachfolgend in die räumliche Verortung der zwei Personen-Konstellation an der erhöht, aber etwas entfernt liegenden Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche eingeführt:

Ainara steht vor der Climb-Stone Kletterwand und hat das Kinn nach oben angehoben, während sie auf Tia schaut, die an der Wand nach oben klettert. Ainara hat einen weißen Kapuzenpullover an. Darüber trägt sie eine dunkelblaue Daunenweste. Sie hat eine Bluejeans und dunkelblau-weiße Sportschuhe mit pinken Elementen an. Das hellbraune Haar ist kurzgehalten. Tia hat ein rosafarbenes Shirt an und trägt einen lilafarbenen Schal um den Hals. Die weiße Hose ist mit blassfarbigen Blumenornamenten verziert. Ihre Sportschuhe sind hellblau und haben pinke Schnürsenkel. Das Haar ist braun und mittellang. Mittels einer Haarspange wird ein Teil des Haares aus dem Gesicht gehalten.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:00–00:00)

In einer simultanen Int(ra/er)aktionsorganisation sind Ainara und Tia körperlich und dinglich ebenfalls beieinander positioniert. Sie halten sich im Spielbereich der Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche auf, wobei Ainara auf dem Rindenmulchboden vor der Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche steht, während Tia diese hochklettert. Bei ihnen wird eine Unförmigkeit sichtbar und zwar im doppelten Sinne: nicht nur unterscheiden sich Ainara und Tia wie L und Rico in ihrer Körpergröße, sondern die kleinere Person an der Climb-Stone Kletterwand überragt die größere, auf dem Rindenmulch stehende Person. Tias Füße beginnen auf der Höhe, an der Ainaras Kopf aufhört. Doch trotz dieser ungleichen mit Macht aufgeladenen Perspektivität könnte der von Ainara zu Tia nach oben gerichtete Blick ein aufpassender sein. Die Aufmerksamkeit zentriert sich hier auf die machende, kleinere Person und zeigt einen gleichen Orientierungsgehalt. Der farbliche Kontrast der Kleidung sowie des Haarschnitts zeichnet sich ebenfalls durch Ungleichheit

aus. Tias Kleidung ist primär pink gehalten, wohingegen Ainaras Kleidung blau ist. Nur das weiße und das pinke Element von Ainaras Schuh verbindet sie. Tia trägt mittellanges Haar und Ainara kurzes.

Während Rico sich einen Seitwärtsschritt von L entfernt und weiterhin außerhalb des Bildrandes schaut, nun mit den Mundwinkeln zu einem Lächeln nach oben gezogen, zieht L das hölzerne Schleusentor am weißen Griff geräuschvoll nach oben. Daraufhin wendet Rico seinen Blick nach unten zum Schleusentor, also auf Ls Hand. L lässt ens Hand vom Schleusentor los, sodass dieses leicht nach unten sackt, aber der darunter verlaufende Wasserfluss nicht unterbrochen wird. Mit dens Hand greift ens nach der sich rechts am Schleusentor befindlichen Stahlkette und zieht an dieser, bevor ens sie wieder loslässt und nun mit der anderen Hand nach dem Griff am Schleusentor greift. L zieht es nach oben und diesmal bleibt es oben stehen, anstatt runter zu sacken. L stellt sich gegenüber von Rico auf die andere Kanalseite und richtet dabei ens Oberkörper auf, sodass ens nun doppelt so groß ist wie Rico, während Ls Kopf und Blick weiterhin nach unten zum Tor gerichtet sind.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:00–00:08)

Eine klare Abgrenzung der jeweiligen Propositionen aufgrund der Gerichtetheit der Blicke und der Körper wird von Rico mittels eines bezugnehmenden Lächelns auf etwas außerhalb des Bildrandes und einer Distanzierung in eine andere Richtung elaboriert. L elaboriert die eigene Proposition ebenfalls, indem ens das Schleusentor geräuschvoll nach oben zieht. Mit dem von L erzeugten Geräusch durch das Hochziehen des Schleusentors findet von der gegenläufigen eine auf die Tätigkeit bezogene Orientierung seitens Rico statt. Rico modifiziert seinen Blick, indem er aufgrund von etwas Hörbaren, als Attraktor für etwas Sichtbares, von etwas außerhalb des Bildrandes gen Schleusentor schaut. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass Rico die Hand von L fokussiert und somit die Tätigkeit im Zentrum steht und nicht das Objekt. Rico blickt nicht auf das Schleusentor, an dem sich das Geräusch vollzieht, sondern auf die Hand, die das Geräusch verursacht. Im weiteren Verlauf folgt Rico mit seinen Blicken Ls Blick und Hand bei der wiederholten Befestigung des Schleusentors. Ihre Blicke sind beide auf Ls Tätigkeit gerichtet. Diese anhaltende hundertprozentige Deckung der Aufmerksamkeit mittels der gleich gerichteten Blicke aufgrund des gemeinsamen Fokus lässt eine Herstellung von Gemeinsamkeit über die Tätigkeit am Gegenstand sichtbar werden. Nachdem L das Schleusentor geöffnet hat und dies oben bleibt, lässt ens von der Aktivität ab, indem ens sich aufrichtet. Die Tätigkeit ist vollzogen und das angestrebte Resultat erreicht. Die Aufmerksamkeit der beiden Akteur*innen verschiebt sich, was anhand der Ausgerichtetheit der Körper sowie der Blicke gen Schleusentor und Wasserfluss erkennbar wird. Der Fokus liegt nicht mehr auf einer körperlichen Tätigkeit, in der Rico Ls Umgang mit dem Schleusentor beobachten kann, sondern einer rein dinglichen.

Anders als beim pädagogischen Zeigen, wo der*die Pädagog*in die Aufmerksamkeit auf den Gegenstand richtet, agiert L bereits am Gegenstand. Erst das durch L erzeugte Geräusch bringt einen zufälligen Wechsel von Ricos Aufmerksamkeitsfokus einher. L ist selbstbezüglich und eine Int(ra/er)-aktion zwischen beiden Akteur*innen findet nur vermittelt über den Gegenstand statt. Rico wird nicht von L aktiviert, das Schleusentor zu öffnen und somit zu lernen.

Das Tor rutscht erneut runter und unterbricht diesmal den Wasserfluss. Weiterhin beide Köpfe und Blicke zum Schleusentor gesenkt, vergeht eine Sekunde bis Rico auf dieses zugeht. Rico steht mit dem rechten Fuß am Rand des Kanals, während er mit dem linken Fuß über den Rand hinaussteht und gleichzeitig in die Knie geht. Als er mit beiden Armen nach den Griffen des Schleusentors greift und dieses versucht hochzuziehen, rutscht der linke Fuß noch ein kleines Stück weiter über den Rand des Kanals, sodass Sand hineinrieselt. Das Schleusentor bewegt sich nicht. Er lässt die linke Hand ab und versucht mit der rechten Hand das Schleusentor hochzuziehen, indem er sich mit dem Gesäß leicht nach hinten fallen lässt und den linken Fuß vom Rand zurückzieht. L sagt: „Net reinfalle“. Das Schleusentor bewegt sich ein bisschen, aber verkanntet. Rico zieht es ein weiteres Mal nach oben, sodass diesmal sein rechter Fuß über dem sandigen Grund abrutscht. Auch dieser ragt nun über die Kante des Kanals und lässt Sand hineinrieseln.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:08–00:16)

Das Schleusentor wird zur*m Akteur*in, als es den Wasserfluss unterbricht. In der Bewegung Ricos zum Schleusentor wird der Aufforderungscharakter des Gegenstandes erkenntlich, das Schleusentor in den vorigen Zustand zu bringen und den Wasserfluss in Bewegung zu halten. Rico wird nicht von L aktiviert das Schleusentor selbst zu betätigen. Vielmehr fordert der Gegenstand Rico dazu auf, sich auf diesen zuzubewegen. Rico elaboriert die vom Schleusentor gesetzte Anschlussproposition, indem er – wie von L vorgemacht – danach greift und es nach oben zu ziehen versucht. Es entsteht eine auf den Gegenstand gemeinsam gerichtete Aktivität, in der der Gegenstand – in seinen Relationen zu den beiden Personen – eine Kooperation dieser hervorbringt. Die von L vollzogene Tätigkeit am Schleusentor wird von Rico nachgemacht. Darin zeigt sich, dass Rico die Orientierung eines geöffnet zu haltenden Schleusentors übernimmt. Es findet ein an Ls korporierten Ausführungen orientierter Prozess des Einübens statt, der einen Freiraum für eigenes Ausprobieren bereithält. Doch anstatt sich wie L über dem Kanal zu positionieren und das Schleusentor gerade hochzuziehen, versucht Rico dies seitlich des Kanals. Die seitliche Körperpositionierung erschwert ihm jedoch das Schleusentor zu bewegen. Es bewegt sich nicht, sodass er gemeinsam mit dem Gegenstand lernt – und vor dem Hintergrund ausbleibender verbaler Anweisungen Ls –, den Körper und die Bewegung anders auszurichten. In dieser anderen Ausgerichtetetheit des Körpers verkantet das Schleusentor, aber es

bewegt sich. L leitet weder an, noch verbessert ens Rico in seiner Art des Einübens, sondern elaboriert mehr Achtsamkeit vor der Gefahr des in den Kanal Reinfallens. In der gleichen Bewegungsabfolge versucht Rico, das Schleusentor nochmals hochzuziehen. Dabei folgt er zum einen nicht der zur Achtsamkeit auffordernden Intervention durch L, denn der Fuß rutscht über die Kante vom sandigen Untergrund des Kanals, und zum anderen nicht einer Anpassung an Ls Körperpositionierung und -bewegung, denn das Schleusentor verkanntet.

Gleichzeitig macht L zwei kleine Schritte auf das Schleusentor zu und geht, mit beiden Armen zu den Griffen des Schleusentors gestreckt, in die Knie. 20 Zentimeter vorm Zugreifen mit beiden Händen entfernt, lässt Rico mit seiner rechten Hand den Griff los. Rico dreht sich von L weg, dens mit beiden Händen jeweils einen Griff umgreift und rennt los, beide Mundwinkel nach oben gezogen.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:16–00:18)

L ist weiterhin daran orientiert, dass Schleusentor oben zu halten. Dies wird erkenntlich, als es bei Ricos Versuch erneut verkanntet und sich L anschließend darauf zubewegt. Die auf den Gegenstand gemeinsam gerichtete Aktivität wird in dem Moment von Rico beendet, als er die nach dem Schleusentor greifenden Hände von L im Blickfeld hat. In der Abwärtsbewegung von L, wendet sich Rico mit einer Aufwärtsbewegung ab und nimmt mit der Bewegungs- und Blickrichtung den propositionalen Gehalt vom Anfang wieder auf. Rico wird darin unterbrochen etwas zu tun, nur weil es nicht in der erwarteten Form, was da passieren soll, passiert.

2.1.1 Empirische Rekonstruktionen von Int(ra/er)aktionsmodi und materiell-diskursiven (Re-)Addressierungen – Zwischenergebnisse der Passage „Schleusentor“

Die räumliche Verortung der vier Personen zeigt zunächst eine räumliche Einheit zwischen zwei Personen im Wasserspielbereich, i.e. auf der Erhöhung an der Wasserschleuse des Kanals, und zwischen zwei Personen an der erhöht, aber etwas entfernt liegenden Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche. Während bei den zwei Personen im Wasserspielbereich eine Gleichförmigkeit in der körperlichen Bezogenheit resp. Anordnung sichtbar ist, sind diese zunächst jedoch nicht propositional aufeinander bezogen. Die größere Person steht über dem Schleusentor und bedient dieses, während die kleinere Person den Körper und Blick zu etwas außerhalb gerichtet hat. Hingegen wird bei den anderen zwei Personen an der Climb-Stone Kletterwand eine Unförmigkeit in der körperlichen Angeordnetheit sichtbar, in der die kleinere Person an der Climb-Stone Kletterwand die größere, auf dem Rindenmulchboden ste-

hende Person überragt. Während sich die größere Person beim Klettern an der Climb-Stone Kletterwand an der kleineren Person orientiert, bewegen sie sich auf korporierter Ebene gemeinsam in einem „kindorientiert-responsiven Interaktionsmodus“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 67). Anders verhält es sich zwischen beiden Personen am Schleusentor, in der ein „erwachsenenorientiert-responsiver Interaktionsmodus“ (ebd., S. 62) rekonstruiert werden kann, der sich aber insofern unterscheidet, dass sich zwar das Kind mimetisch am Vor-Bild des Erwachsenen an dem (Spiel-)Gegenstand orientiert, gleichwohl ist es aber das Runterrutschen des Schleusentors und damit einhergehend das Unterbrechen des Wasserflusses, dass Rico dazu auffordert mit dem (Spiel-)Gegenstand in Int(ra/er)aktion zu treten und die beobachtete Tätigkeit nachzumachen. Am Schleusentor übt sich Rico an der Öffnung des Schleusentors jenseits von sprachlichen Erklärungen, lediglich auf Grundlage der zuvor beobachteten Handlungspraxis Ls. L ist kontrastiv zum Fall SILBERWEIDE nicht an Gemeinsamkeit resp. der Herstellung von gemeinsamer Praxis orientiert, sondern folgt selbstbezüglich dem eigenen Spiel. Die Int(ra/er)aktion findet also lediglich vermittelt über den Gegenstand statt. Doch als das Schleusentor verkantet, erklärt L nicht, wie es zu verbessern ist, sondern schreitet selbst ein. L und Rico fokussieren primär das Ergebnis, i.e. dass die Schleuse oben bleibt. Ihnen geht es jedoch kontrastiv zum Fall SILBERWEIDE nicht um einen Lernprozess, sondern um den Erhalt des Zustandes. Im Moment des Einschreitens nimmt Rico den propositionalen Gehalt vom Anfang auf und bewegt sich vom Schleusentor weg in die vorige Blickrichtung. Anstatt anzuleiten, zu verbessern und zu bewerten, elaboriert L lediglich mehr Achtsamkeit vor der Gefahr in den Kanal reinzufallen, sodass Rico mehr Handlungsspielraum und Autonomie erfährt. Rico steht es offen sich an Ls selbstbezüglichem Spiel zu orientieren und dies nachzumachen oder sich davon wegzubewegen und die Int(ra/er)aktion zu verlassen.

Indem L sich aktiv auf dem Spielplatz einbringt, das Spielgerät zu Beginn besetzt und der Tätigkeit nachgeht, das Schleusentor geöffnet zu halten, positioniert sich L als aktiv auf dem Spielplatz einbringende Person. Könnte Ls Tätigkeit im Moment des Nachmachens als eine Zeigegeste eingelesen werden, findet sowohl auf verbaler als auch korporierter Ebene vorerst keine gemeinsame Int(ra/er)aktion und wechselseitige Adressierung statt. Es ist der Gegenstand, der Rico aufruft, diesen zu bedienen, gleichwohl eine Anerkennung sowohl durch das Schleusentor als auch L ausbleibt: das Schleusentor bewegt sich nicht und L kommentiert dies nicht. Rico könnte über den Gegenstand lernen, den Körper anders zu positionieren und die Bewegung anders zu gestalten, löst sich aber in dem Moment, als L mit der Hand nach dem Schleusentor greift. Zunächst etwas vormachen, damit es die andere Person nachmacht, wird in dem Moment zu einer verkennenden Anerkennung, wenn die erwachsene Person in der Vereinnahmung der Gegenstände sich selbst zum Kind macht und das Kind aus der Kindsituation rausstößt.

Im Verwendungszusammenhang des Schleusentors wird eine Bedeutung an den Gegenstand herangelegt, demnach dieser auf körperlicher Ebene von beiden in ein und derselben Weise verwendet wird: das Schleusentor wird nach oben gezogen und dadurch der Wasserfluss ermöglicht. Es handelt sich um eine regelhafte, funktionale Aneignung von Gegenständen.

2.1.2 Kameraintraaktionsanalyse der Passage „Schleusentor“



Abb. 26: Fotogramm der Passage „Schleusentor“ (00:00)

Der Vordergrund des Fotogramms (Abb. 26) zeigt einen sandigen, leicht matschigen Untergrund mit einer sandigen Grasfläche zur Linken und einen in die Mitte eingelassenen Kanal mit Wasser-Sand-Gemisch. Im Mittelgrund des Fotogramms sind L und Rico am Kanal zweier Wasserauffangbecken im Wasserspielbereich. Ls Körper ist zum Schleusentor ausgerichtet. L trägt eine dunkelblaue Jacke mit rotem Patch am linken Oberarm. Zu ens Bluejeans trägt ens blaue Sportschuhe. L hat eine dunkelbraune Kurzhaarfrisur. Ricos Körper- und Blickausrichtung zentriert etwas außerhalb des Bildrandes. Er trägt eine dunkelblaue Jacke, wobei die Innenseite der Mütze rot ist. Auch der Reißverschluss ist mit einem roten Zipfel versehen. Er trägt neonblaue Sportschuhe mit neongrünen Streifen. Sein Haar ist braun und kurz gehalten. Hinter ihnen befindet sich ein Wasserauffangbecken, welches durch Betonpfeiler abgegrenzt ist und zur Hälfte mit Findlingen umrandet ist. Im Inneren befindet sich ein Sand-Matsch-Gemisch. Hinter dem Wasserauffangbecken ist ein ebenfalls durch Findlinge und Betonpfeiler eingerahmter Sandspielbereich mit Bagger und ein nur in Ansätzen sichtbar werdender Spielturm.

Rechts vom Sandspielbereich und dem Wasserauffangbecken ist eine Wiese, die sich bis in den Hintergrund des Videos erstreckt. Rico steht rechts vom Kanal, aber blickt zunächst nach etwas außerhalb des Bildes. Der Hintergrund der Videografie ist grün gehalten, i.e. eine großflächige Wiese und Bäume sind sichtbar. Rechts ist ein Weg zu sehen, der ein anderes Gebäude vom Spielplatz abgrenzt. Ein silberfarbenes Auto ist am Wegesrand geparkt. In der Mitte des Hintergrundes – an der zehn Meter entfernt und erhöht liegenden Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche – halten sich Tia und Ainara auf. Tia klettert an der Kletterwand gen Rutsche, während Ainara hinter ihr steht. Ainara hat einen weißen Kapuzenpullover an, trägt darüber eine dunkelblaue Daunenweste und dazu eine Bluejeans. Das hellbraune Haar ist kurz gehalten. Tia hat ein rosafarbenes Shirt an und trägt einen lilafarbenen Schal um den Hals. Die weiße Hose ist mit blassfarbigen Blumenornamenten verziert. Das Haar ist braun und mittellang.

Anhand des Fotogramms kann rekonstruiert werden, dass in der totalen Einstellungsgröße aufgenommen wird. Dadurch entsteht eine Art Distanz zwischen den *abgebildeten* Bildproduzierenden und der *abbildenden*, bildproduzierenden Person. Auch wenn die *abgebildeten* Bildproduzierenden leicht erhöht am Kanal stehen und die Handkamera der *abbildenden*, bildproduzierenden Person auf Höhe des Brustkorbes gehalten wird, ist die Perspektivität eine Normalsicht – dies zieht sich analog zur Einstellungsgröße durch die gesamte Videografie. Indem Rico, L und das Schleusentor im Mittelgrund aus einer Schrägsicht und Totale fokussiert werden, sind auch Tia und Ainara im Hintergrund in der Kadrierung sichtbar. Wären Rico, L und das Schleusentor frontal videografiert worden, wären Tia und Ainara vom Baum verdeckt gewesen. Im Zusammenhang mit der Wahl der Kadrierung wird also zunächst die gesamte Personenkonstellation in den Kamerablick genommen, wenngleich sich eine Zentriertheit auf Rico und L am Schleusentor im Mittelgrund dokumentiert. Homolog dazu verschwinden Tia und Ainara mehr oder weniger im Hintergrund mit den sie umgebenden Farben, während aufgrund der Farbkontraste Rico und L im Vordergrund besonders hervorgehoben werden. Es wird ein deutlicher Farbkontrast zwischen hell und dunkel aufgrund Ricos und Ls dunkel gehaltener Kleidung vor dem sandig, hellen Untergrund deutlich. Dies wird mit dem Lichteinfall auf das Helle zudem potenziert.

Der von der Körpergröße kleinere Rico ist aufgrund der gebeugten Körperhaltung Ls zunächst auf gleicher Höhe. L fokussiert das Schleusentor, während Ricos Körper-, Blick- und Bewegungsrichtung auf etwas außerhalb der Videografie ausgerichtet ist. Zwar stehen Rico und L dicht beieinander und kommen somit vom gleichen Punkt, jedoch liegt der Ausrichtung ihrer Handlung keine gemeinsame Orientierung zugrunde. Stattdessen setze ich als kameraforschende Person eine Proposition, i.e. ich nehme sie als Dyade resp. mit dem Gegenstand als Triade in den Blick und setze sie von Anbeginn der

Videografie in den Bildmittelpunkt und somit ins Zentrum der Aufmerksamkeit, während Tia und Ainara nur im Hintergrund zu sehen sind. Dieser Aufmerksamkeitsfokus auf Rico und L am Schleusentor wird aufgrund der beschriebenen Perspektivität, Kadrierung und Farbkontraste gesteigert.

Die unterschiedliche Blick- und Körperausrichtung von Rico und L zeigen zwei unterschiedliche, aber simultan gesetzte Propositionen. Im Fotogramm nicht sichtbar, aber in der Passage „Schleusentor“ (00:00–00:18) ausführlich zur Darstellung gebracht, findet von der gegenläufigen eine auf die Tätigkeit bezogene Orientierung seitens Rico statt, als L das Schleusentor geräuschvoll nach oben zieht. L ist daran orientiert, dass Schleusentor oben zu halten. Es gelingt ihm das Schleusentor kurzzeitig oben einrasten zu lassen, sodass die Schleuse für den Wasserfluss geöffnet ist. Er lässt vom Schleusentor ab und stellt sich auf die andere Seite des Kanals Rico gegenüber. Als das Schleusentor runterrutscht, bewegt sich Rico darauf zu und versucht das von L vorgemachte nachzumachen, indem er versucht, das Schleusentor nach oben zu ziehen. Der Aufforderungscharakter des Gegenstandes wird sichtbar. Es entsteht eine auf den Gegenstand gemeinsam gerichtete Aktivität, in der der Gegenstand – in seinen Relationen zu den beiden Personen – eine Kooperation dieser hervorbringt. Das von L Gezeigte wird von Rico nachgemacht. Darin zeigt sich, dass Rico die Orientierung eines geöffnet zu haltenden Schleusentors übernimmt. Doch ist es Rico nicht möglich das Schleusentor merklich nach oben zu ziehen, sodass er davon ablässt und mit seinem Sprint den propositionalen Gehalt vom Anfang wieder aufnimmt.



Abb. 27: Fotogramm der Passage „Schleusentor“ (00:18)

L zieht das Schleusentor nach oben, rüttelt es ein wenig nach rechts und links und sagt: „,(Zack)“, während Rico losrennt (Abb. 27).

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:18–00:19)

Das Fotogramm zeigt den Moment, bevor ich mit einem Kameraschwenk Ricos Bewegungsrichtung folge. Die Einstellungsgröße, Kadrierung und Perspektivität bleiben unverändert. Rico bildet jetzt farblich einen geringeren Kontrast zu dem Feld. Insbesondere mit dem Oberkörper tritt er farblich gesehen in den Hintergrund. Im Vergleich ist L vor dem Sandhintergrund wesentlich kontrastiver. L ist tendenziell im Mittelpunkt und scharf gestellt, während Rico verwischt, weil er sich bewegt. Konkret liegt der Bildmittelpunkt auf Ls Händen am Schleusentor und somit auf ens Aktivität.

Rico löst die Einheit zwischen L und sich am Schleusentor auf, indem er sich durch einen Spurt distanziert und seinem mit Blick- und Körpersausrichtung gesetzten propositionalen Gehalt vom Anfang erneut aufnimmt. Ich bleibe stehen und halte die Handkamera unverändert auf gleicher Position. Somit folge ich nicht Ricos Bewegungsrichtung, sondern bleibe zunächst bei L, konkret: bei L und ens Tätigkeit am Gerät.



Abb. 28: Fotogramm der Passage „Schleusentor“ (00:19)

Rico dreht sich zur kameraforschenden Person und verlangsamt die Geschwindigkeit, die Mundwinkel weiterhin zu einem offenen Lächeln nach oben gezogen (Abb. 28). Anschließend blickt er rennend wieder geradeaus und ruft: „Guck ma::,“.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:19–00:21)

Es findet erstmals eine Kameraintraaktion seitens Rico statt, indem dieser zu mir resp. in die Kamera schaut und anschließend rufend auffordert zu gucken. Aufgrund der Kamerahaltung unterhalb des Gesichts werde ich für Rico ansprechbar. Er bewegt sich und ich folge ihm zeitlich versetzt. Dokumentiert sich in der Kadrierung, dass die Kamera minimal geschwenkt wird, fordert er diese für ihn vermutlich nicht sichtbar werdende Aufmerksamkeit resp. Zen-triertheit über Blick und Sprechakt ein.



Abb. 29: Fotogramm der Passage „Schleusentor“ (00:21)

Während die Kamera Rico weiter folgt, macht die kameraforschende Person drei Schritte zurück, sodass L am Schleusentor noch länger am linken Bildrand zu sehen ist, während Rico am rechten Bildrand mit einer Körperhälfte kurzzeitig austritt. Ainara und Tia sind nicht länger im Bild zu sehen. Nachdem Rico aufgefordert hat zu gucken, schaut L vom Schleusentor zu ihm auf. An dem zweiten Becken vorbeigelaufen hin zum ersten Becken dreht sich Rico erneut zur kameraforschenden Person mit Kamera, während er weiterläuft (Abb. 29).

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:21–00:22)

Die Kadrierung des Fotogramms zeigt, dass ich die Kamera schwenke und Ricos Bewegungsrichtung, Blickausrichtung und auch der Anrufung („Guck ma::;“) folge, sodass Tia und Ainara in der Kadrierung nicht länger sichtbar sind. Mit nach hinten gesetzten Schritten verändere ich die eigene Positionierung – was sich auf der Ebene des Fotogramms darin dokumentiert, dass das Wasser-Sand-Gemisch des zweiten Auffangbeckens im Vordergrund zu sehen ist –, sodass sich die Kadrierung vergrößert und neben Rico auch L in

dieser gehalten wird. Zwar sind beide nicht länger im Videomittelpunkt, aber an die jeweilig gegenüberliegenden Bildränder gedrängt im Mittelgrund weiterhin sichtbar. Damit folge ich aber nicht Ricos Proposition ihm zu folgen. Vielmehr halte ich eine Bezogenheit beider zueinander aufrecht, die Rico aber nicht länger herstellt. Anders als Ls Blickrichtung suggeriert, liegt ihrer Handlungsausrichtung nicht länger eine gemeinsame Orientierung zugrunde. Zum einen distanziert sich Rico von L und ens Aktivität am Schleusentor, indem Rico lossprintet und L den Rücken zuwendet, zum anderen schaut Rico zu mir resp. in die Kamera. Es dokumentiert sich in der Kameraeinstellung und -führung, dass ich daran orientiert bin, Rico zu folgen, aber im Verhältnis zu L. Das ist homolog zur Ausrichtung meiner Forschung, demnach ich das Kind in Intraaktion mit anderen Entitäten – seien es Menschen und/oder Dinge – fokussiere. Zugleich setze ich aber mit der Kameraeinstellung und -führung eine durchgängige relationale Bezogenheit beider, die zwar nicht von Rico aber durch Ls Blickrichtung ebenfalls aufrechterhalten wird. Die Blickrichtungen von L zu Rico, von Rico zu mir, und mein Blick, der beide am Rand mit der Kamera auffängt, bilden in der Folge ein Dreieck, dass eine relationale Bezogenheit mit unterschiedlichen Ausrichtungen sichtbar werden lässt: eine Abwendung Ricos von L und eine Zuwendung zu mir – ein Nachschauen Ls zu Rico und ein im Blickbehalten der Intraaktion zwischen L und Rico durch mich.



Abb. 30: Fotogramm der Passage „Schleusentor“ (00:26)

Auf der Höhe der Schwengelpumpkonstruktion schaut Rico wieder geradeaus, während L nicht länger im Bild zu sehen ist. Rico ruft im Laufen die kameraforschende Person, die die Handkamera weiterhin in seine Bewegungsrich-

tung schwenkt mit falschem Namen an: „Christina!“. Er kommt an der Schwengelpumpe zum Stehen, als er mit beiden Händen nach dem Schwengel greift und anschließend die kameraforschende Person anschaut resp. in die Kamera schaut (Abb. 30). Auch diese stoppt den Kameraschwenk. Rico positioniert sich frontal zur Schwengelpumpe und zieht den Schwengel mit beiden Händen am unteren Teil des Griffes zu sich heran. Währenddessen lässt er von seiner Blickrichtung ab und schaut geradeaus gen Wasserhahn der Pumpe. Er lässt mit seinem ersten Pumpzug Wasser fließen, indem er sich mit seinem Körpergewicht und einem Ausfallschritt gegen den Schwengel stemmt und diesen somit nach unten drückt.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:22–00:30)

Anhand der Kadrierung wird sichtbar, dass die Kamera von der gleichen Position weiter in Ricos Bewegungsrichtung geschwenkt worden ist. Im Vordergrund ist eine großflächige trockene Sandfläche mit einer grünen Grasfläche zur Rechten und einem Teil des Wasserauffangbeckens mit Staudamm zur Linken zu sehen. Im Mittelgrund ist ein weiteres Wasserauffangbecken zu sehen, dass von einzelnen Findlingen umrundet wird. In der Mitte des gepflasterten Auffangbeckens, und auch im Mittelpunkt des Fotogramms, ist die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen zu sehen, an der Rico steht. Er hält den Schwengel der Schwengelpumpe mit beiden Händen, während er zu mir resp. in die Kamera blickt. Am rechten Bildrand ist eine grüne Drehscheibe auf Rindenmulchboden montiert. Der Hintergrund zeichnet sich insbesondere durch eine Grünfläche aus Buschwerk und Bäumen aus. In dieser neuen Kadrierung stellt die vertikal verlaufende Wassertrinne vor dem Hintergrund des Rasens und aufgrund des Lichteinfalls einen auffälligen Hell-/Dunkelkontrast dar. Auch Rico fällt mit seiner dunkel gehaltenen Kleidung auf den hellen Pflastersteinen und vor dem Buschwerk auf. Das steigert die sich an dieser Stelle dokumentierende Zentrierung auf Rico und den Gegenstand.

Sowohl Gegenstand als auch Person werden in der Totalen videografiert, sodass eine räumliche Distanz zwischen Rico und mir deutlich wird, die er über seinen auf mich resp. in die Kamera gerichteten Blick auflöst. Trotz veränderter Kamerapositionierung ist weiterhin eine Normalperspektive mit Schrägsicht auf Rico und den Gegenstand zu erkennen. Es dokumentiert sich ein neu ausgerichteter Fokus auf Rico und den Gegenstand, aber es wird sich im Hinblick auf die Einstellungsgröße und Perspektivität dennoch im Hintergrund gehalten. Tritt also die von mir zunächst aufrechterhaltene triadische Konstruktion zwischen Rico und L am Schleusentor in den Hintergrund, valide ich mit der Auswahl der Kadrierung die dyadische Bezogenheit zwischen Rico und der Schwengelpumpe, die miteinander in Intraaktion treten.

In einer Anschlussproposition löse ich mit der Kamera die triadische Konstruktion in dem Moment auf, in dem ich aufgrund der Unmöglichkeit alle in der Kadrierung zu halten gezwungen bin, mich zwischen L am Gegen-

stand und Rico in Bewegung zu entscheiden. Hatte Rico in der Abwendung von L und seiner Zuwendung zu mir ein zweites Mal zu mir geblickt und sich vermutlich meiner Blicke vergewissert, folgt auf das „Guck ma:;“ eine direkte Anrufung meinerseits „Christina!“. Rico adressiert mich und fordert meine Aufmerksamkeit ein, zugleich verkennt er mich aufgrund falscher Namensnennung und – wenn ich den Namen geschlechtlich einlese – Geschlechtszuweisung. Dennoch folge ich seinen Anrufungen weiter und entscheide mich für ihn. Auf Adressierungen – auch im weiteren Verlauf dieser Videografie – antworte ich jedoch nicht auf sprachlicher, sondern nur auf korporierter Ebene im Sinne von Kamerataschen und Kameraneupositionierungen. Hat bereits seine Bewegung mit mir gemacht, dass ich ihm im Verhältnis zu L am Schleusentor mit einem Kamerataschen folge, könnten die mehrfachen Blicke und auffordernden Adressierungen die primäre Fokussierung auf ihn gelenkt haben. Zugleich folge ich damit der Ausrichtung des Spielplatzes und meiner Forschung, die zwar das Kind in *Int(ra/er)aktion mit anderen Entitäten* – seien es Menschen und/oder Dinge zentriert, aber in der die primäre Zentrierung beim *Kind* liegt. In dieser Aufmerksamkeitsfokussierung blickt Rico erneut zu mir und setzt eine neue Proposition, als er nach dem Schwengel greift und die in der Kadrierung im Zentrum liegende Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen mit einem ersten Pumpzug in Bewegung bringt. Anschließend richtet Rico seinen Blick auf die Wirkung seiner kraftaufwendigen Handlung, also dorthin, wo das Wasser hinläuft. Es dokumentiert sich, dass die Gegenstände den Zusammenhang, die Bewegungen, die Laufrichtung, die Fokussierung der beiden Akteur*innen strukturieren und für diese relevant sind. Sie tauchen in der Kameraeinstellung und -führung auf und stehen oftmals im Mittelpunkt des Bildes.



Abb. 31: Fotogramm der Passage „Schleusentor“ (00:50)

Die kameraforschende Person läuft los, während Rico zwei weitere Pumpzüge vollzieht. Auf gleicher Höhe mit einer Distanz von drei Metern zu Rico lässt dieser vom Schwengel ab und geht drei Schritte auf den Knauf des Wasserauffangbeckens zu, welcher den Wasserabfluss direkt ins erste Becken reguliert. Diesen umgreift er mit beiden Händen und zieht ihn nach oben, sodass das Wasser direkt vor seinen Schuhen zu Boden kommt. Er blickt kurz zu dem restlichen, aus dem Pumphahn tropfenden Wasser und lässt mit der rechten Hand vom Knauf ab. Die hinter seinem Rücken zum Stehen kommende kameraforschende Person, holt die anderen drei Personen mit der Kamera ein. Alle befinden sich auf den zuvor eingenommenen Positionen. Rico wechselt die Hand am Knauf und schaut unterhalb des Auffangbeckens auf das daraus plätschernde Wasser (Abb. 31).

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:30–00:50)

Im Vordergrund des Fotogramms sind eine sandige Grasfläche und Findlinge abgebildet. Im Mittelgrund sind die drei durch Staudamm und Kanal miteinander verbundenen Wasserauffangbecken sichtbar. Während im ersten Auffangbecken die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen und Rico mit der Hand am Knauf abgebildet sind, greift L auf der Erhöhung zwischen zweiten und dritten Auffangbecken nach dem Schleusentor. Im Hinblick auf die farblichen Kontraste wirken Rico und die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen aufgrund des Lichteinfalls und vor dem Sandhintergrund aufmerksamkeitsziehend. Eine ähnliche Wirkung geht auch von L aus, dens zwar etwas entfernt im Mittelgrund steht, aber aufgrund der Kontraste vor dem Sandhintergrund hervorgehoben wird. Im Übergang zum Hintergrund ist am linken Bildrand ein Spielturm im durch Findlinge umrundeten Sandspielbereich mit Bagger sichtbar. Der Hintergrund ist durch die Wiese, Bäume und Büsche grün gehalten. An der Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche sind Tia und Ainara zu erkennen, auch das durch einen Zaun und eine Mauer abgetrennte Gebäude ist wieder sichtbar. Im Hinblick auf die Kameraeinstellung und -führung dokumentiert sich in der Auswahl der Kadrierung und in der Beschreibung des Vorder-, Mittel- und Hintergrundes eine veränderte Kamerapositionierung, die zudem näher an Rico ausgerichtet ist, wenngleich die Einstellungsgröße (Totale) und Perspektivität (Normalperspektive mit Schrägsicht) gleichbleibend sind.

Mit dem sichtbar werdenden Positionswechsel meinerseits, schließe ich mittels Kameraführung an den von mir zuvor aufgeworfenen Orientierungsgehalt im Sinne einer primären Aufmerksamkeitszentrierung auf Rico an der Schwengelpumpe an. Dies einhergehend mit der erneuten Herstellung resp. Aufrechterhaltung einer relationalen Bezogenheit zwischen Rico und L, die nun auch über die miteinander verbundenen Spielgeräte gegeben ist, an denen sie jeweils tätig sind. Trotz ihres unabhängigen Tätigseins ohne Bezogenheit aufeinander, stehen die Geräte miteinander in Zusammenhang und bedingen sich bei erhöhtem Wasserfluss aus der Pumpe. Analog dazu werden sie auf

der Ebene des Fotogramms durch die Auswahl der Kadrierung ebenfalls miteinander verbunden.

Als kameraforschende Person habe ich mich von Rico führen lassen, folge ihm wieder im Verhältnis zu L am Schleusentor und suggeriere erneut eine durchgängige intraaktive Bezogenheit zwischen Rico und L, die aber bei genauerer Betrachtung nur über die miteinander verbundenen Spielgeräte gegeben ist. Tia und Ainara tauchen in der Kadrierung auch wieder auf, bleiben aber im Hintergrund. Indem ich L in der Kadrierung halte oder ens erneut reinhole, verdichtet sich meine anfängliche Orientierung, dass für mich nicht die rein bauliche Umwelt das Kind geschlechtlich subjektiviert, sondern sich dies primär über Intraaktionen zwischen Menschen und deren Nutzung von Gegenständen vollzieht.

Rico und L sind beide in gebückter Körperhaltung und betätigen unabhängig voneinander zum einen den Knauf des Auffangbeckens und zum anderen das Schleusentor des Staudamms. Ihr Aufmerksamkeitsfokus ist auf die Tätigkeit an den Geräten gerichtet, weder findet ein sprachlicher Austausch statt, noch erfolgt Blickkontakt. Die Nutzung des Schleusentors und der Schwengelpumpe legen L und Rico an eine Regelmäßigkeit an, für die diese Gegenstände resp. Geräte in generalisierter Weise stehen. Bohnsack und Lamprecht (2015) sprechen in diesem Sinne, dass die Nutzungsweise an den kommunikativen Regeln angelegt ist. Trotz unabhängigen Tätigseins ohne Bezogenheit aufeinander stehen die Geräte miteinander in Zusammenhang und bedingen sich bei erhöhtem Wasserfluss aus der Pumpe, zugleich werden sie auf der Bildebene durch die Auswahl der Kadrierung miteinander verbunden.



Abb. 32: Fotogramm der Passage „Schleusentor“ (00:53)

Rico richtet sich wieder auf und blickt gen Wasserrad, welches durch das fließende Wasser in Bewegung ist. Währenddessen steht L mit einem Ausfallschritt über dem Kanal gebeugt und hält das Schleusentor nach oben. Zwei Mal zieht L es mit der linken Hand an und hantiert mit der anderen Hand mit einer der beiden Stahlketten. Doch als L loslässt, fällt das Tor erneut nach unten. L richtet sich auf, stellt sich auf die eine Seite des Kanals und reibt ens Hände aneinander ab. L blickt kurz zu Rico, dann weiter zur kameraforschenden Person mit Kamera (Abb. 32) und anschließend wieder zurück zu Rico mit einem Lächeln im Gesicht.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“, 00:50–00:54)

Die Einstellungsgröße, Kadrierung und Perspektivität unverändert, elaboriert L meine mittels Kameraeinstellung und -führung vorgenommene Setzung einer dyadischen Bezogenheit, als ens sich Rico mit ens Blick- und Körperausrichtung – und kurzem Blick zur Kamera resp. mir – zuwendet, gleichwohl sich Rico zuvor aus dieser mit einem Sprint zur Schwengelpumpe gelöst und Aufmerksamkeit von mir eingefordert hatte. Durch den Blick zur Kamera resp. mir ist auch L nicht ganz unabhängig, sondern sich vor der Kamera darstellend, ohne wie Rico offensiv die Aufmerksamkeit zu suchen. Rico stellt keine dyadische Bezogenheit her, sondern fokussiert die eigene Int(ra(er)aktion mit dem Gerät, indem er mit Blicken seinem eigenen Wassererzeugnis über das Wasserrad folgt.



Abb. 33: Fotogramm der Passage „Schleusentor“ (01:13)

Rico lässt vom Knauf am Auffangbecken ab und läuft an der parallel zum Boden verlaufenden Wasserrinne entlang und durch das erste Becken zur ande-

ren Seite der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen, wobei er den sich auf dem Boden abzeichnenden kreisrunden Wasserfleck umrundet und über das sich im ersten Becken angestaute Wasser drüber springt. Er stellt sich neben das Ende der Wasserrinne und sagt, als er nach dem darin liegenden Knauf greift, der die Wasserabfuhr zum Wasserrad reguliert: „Woah“.

Nachdem L kurz zu Rico, dann weiter zur kameraforschenden Person mit Kamera und anschließend wieder zurück zu Rico geblickt hatte, steckt L ens Hände in die Jeanshosentasche und beobachtet Rico vom Kanal aus. L geht los, macht einen Schritt über den Kanal und schaut dabei kurz zu Ainara und Tia. L blickt wieder zu Rico und läuft auf ihn zu. Auf Ricos Ausruf sagt L: „Net nassmachen, gäh?“¹¹⁰

Rico bewegt den Knauf noch ein weiteres Mal und lässt ihn daraufhin los, sodass dieser mit einem lauten Knall zurück in die mit Wasser bedeckte Stahlrinne fällt und geht auf das dreieckige Auffangbecken zu. Dort greift Rico nach dem Knauf, der die Wasserzufuhr zur Wasserrinne reguliert. Ricos Blick verharrt auf dem, was er vor sich macht. Am Rand zwischen ersten und zweiten Becken bleibt L stehen und richtet den Blick auf Rico (Abb. 33).

(VG SUMPFEICHE, Passage „Schleusentor“ 00:54–01:13)

Das Fotogramm zeigt eine veränderte Kadrierung, in der die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen im Bildmittelpunkt steht, um die herum sich Rico positioniert hat. Das Licht fällt auf die Oberflächen der diagonal verlaufenden Wasserrinne, des Auffangbeckens sowie der Pumpe, sodass das Gerät auch auf dieser Ebene akzentuiert ist. Im Vordergrund ist auf dem Boden ein Sand-Wasser-Gemisch und die Betonsteine nebst der Findlinge zu sehen. Im Mittelgrund ist eines der Wasserauffangbecken mit der Schwengelpumpkonstruktion und ihren Ausläufen sichtbar, hinter der Rico etwas verdeckt steht. Im Hintergrund steht L und es sind Wiese, Bäume und Buschwerk zu sehen, während rechts ein heller Lichteinfall ist und links Baumshatten die Fläche verdunkeln.

Die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen ist erneut im Zentrum der Kadrierung, um die herum sich sowohl Rico als auch L anordnend positionieren. Mit den wechselnden Positionierungen Ricos am Schwengel der Pumpe oder an den verschiedenen Knäufen, die das Wasser regulieren, dokumentiert sich, dass das Spielgerät vorgibt – es ist zeigend. Hier dokumentiert sich eine Homologie, die rückblickend auch in der Anordnung um das Schleusentor und dessen Aufforderungscharakter sichtbar wird, demnach sowohl das Schleusentor als auch die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen als die Personen an verschiedenen Positionen anordnende und zugleich zeigende Gegenstände sind.

110 In den Transkripten wird Kursivschreibung verwendet, um eine parallel verlaufende Handlung zum vorigen Absatz aufzuzeigen. Wenn eine Handlung bspw. durch die Worte ‚parallel‘ oder ‚gleichzeitig‘ eingeführt wird, erfolgt keine Kursivschreibung.

Rico läuft vom Knauf am dreieckigen Auffangbecken zum Knauf am Ende der Wasserrinne, der das Wasser zum darunterliegenden Wasserrad reguliert. Mit einem Ausruf des Erstaunens greift er danach und beginnt, den Knauf vor und zurück zu bewegen. In der Aneignung des Knaufs wird dieser in dem Moment fallen gelassen, als L ihn dazu anhält sich nicht nass zu machen. Ob er den von L aufgerufenen Orientierungsgehalt elaboriert, als er daraufhin zum nächsten Knauf geht, bleibt an dieser Stelle unklar. Es dokumentiert sich, dass Rico vom Schwengel der Pumpe über den Knauf am Ende der Wasserrinne hin zu beiden Knäufen am dreieckigen Auffangbecken an allen Bereichen tätig ist, die die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen ermöglicht und das in ihrem funktionalen Gebrauch.

Hervorzuheben sei, dass L die vorgenommene Setzung einer relationalen Bezogenheit weiter elaboriert, indem ens sich Rico räumlich nähert. Gleichzeitig nähert L sich auch mir in meiner Positionierung als kameraforschender und somit beobachtender Person, indem ens selbst zur*m Beobachter*in wird und nicht länger am Schleusentor handelnde Person ist. An Ls verändernde Positionierung schließe ich validierend an, indem ich ens von meiner Position aus mit einem Kameraschwenk folge und die Kadrierung verändere. Der Modus der Bezogenheit der beiden Akteur*innen verdichtet sich, als L – neben der räumlichen Annäherung – Rico adressiert und somit in einen direkten intraaktiven Bezug zu ihm tritt. Wenngleich es der Wasserspielbereich ist, wird Rico dazu angehalten sich nicht nass zu machen.

Im Blick der und womöglich durch die Kamera wird von der Einnahme des Schleusentors abgesehen, es folgt eine distanzierte Beobachtung einhergehend mit der Regulierung der Tätigkeit Ricos, ohne erneut selbst den Gegenstand einzunehmen. Darüber hinaus zieht sich L in der Kadrierung in einem Baumschatten zurück und tritt in den Hintergrund, während Rico und die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen von mir mit der Kamera im Mittelgrund zentriert werden. In der veränderten Positionierung Ls werden ‚antwortende‘ Homologien zu der von mir als *abbildender*, bildproduzierender Person mittels Kameraeinstellung und -führung vorgenommener Setzung sichtbar. Demnach beendet L ens Tätigsein im Moment der Kamera-intraaktion vollends und folgt einerseits meiner Aufmerksamkeitsfokussierung auf Rico und den Gegenstand – und das selbst in einer Beobachtungsposition – und stellt andererseits die von mir mit der Kamera hervorgebrachte dyadische Konstruktion im Modus einer intraaktiven Bezogenheit validierend her. L spielt nicht länger selbst am Schleusentor und stößt das Kind aus der Kindersituation raus, sondern wechselt von der Einnahme des Schleusentors zur*m Beobachter*in des Kindes an der Schwengelpumpkonstruktion und ihren Ausläufen. Die modi operandi und Gestaltungsleistungen der *abbildenden*, bildproduzierenden Person erscheinen somit der Tendenz nach *homolog*, also kongruent zu denen der *abgebildeten* Bildproduzent*innen.

Ergebniszusammenfassung der Kameraintraaktionsanalyse der Passage „Schleusentor“

Der Ausgangspunkt (Abb. 25) ist ein Punkt, in der der Spielplatz als eine Form der Aktivität des Spielens im Fokus steht. In dieser spiegelt sich ein Diskurs, wofür ein Spielplatz bestimmt ist: es geht um eine auf Gegenstände fokussierte Aktivität. Als kameraforschende Person fokussiere ich nicht nur auf eine Tätigkeit, sondern eine Tätigkeit mit Gerät. Dementsprechend dokumentiert sich in den Fotogrammen des Falls SUMPFEICHE, dass der Gegenstand von mir immer wieder in den Bildmittelpunkt gesetzt wird, an dem sich die Akteur*innen anordnen, während im Fall SILBERWEIDE der Bildmittelpunkt zu Beginn ‚unbestimmt‘ ist, wenngleich im vorderen und hinteren Mittelgrund ebenso zwei unabhängig voneinander stattfindende Intraaktionen videografiert werden. Fokussiere ich als kameraforschende Person im Fall SILBERWEIDE zwar auch auf Gegenstände bezogene Intraaktionen, ist dies eine Kombination aus mitgebrachten (Spiel-)Gegenständen und dem sie umgebenden Sand resp. -spielbereich. Zugleich dokumentiert sich auf Grundlage der totalen Einstellungsgröße und der dadurch sichtbar werdenden Distanz im Fall SUMPFEICHE, dass ich mich als kameraforschende Person im Hintergrund halte. Dies ist kontrastiv zu der variierenden totalen und halbtotalen Einstellungsgröße im Fall SILBERWEIDE, wodurch ich näher an den abgebildeten, bildproduzierenden Personen im Mittelgrund bin. Wird im Fall SUMPFEICHE zudem primär aus einer Normalsicht auf Augenhöhe videografiert, stehe ich als kameraforschende Person im Fall SILBERWEIDE über die den Sandkasten umrundenden Holzpfeiler und halte die Handkamera auf Höhe des Brustkorbes, sodass auf die drei im Mittelgrund sich befindenden Personen eine leichte Aufsicht resp. Oberperspektive entsteht, die jedoch auch variiert wird, indem sich auf die Holzpfeiler gesetzt wird. Die Positionierung der Handkamera unterhalb meines Gesichts, lässt mich im Fall SUMPFEICHE ansprechbar werden und hat zur Folge, dass einer der Akteur*innen meine Aufmerksamkeit über Blicke zu mir resp. in die Kamera und über Sprechakte einfordert und mich in das Geschehen reinholt. Ich readressiere ihn auf korporierter Ebene, indem ich ihm mittels Kameraschwenk weiter folge, zunächst allerdings im Verhältnis zu einem*r weiteren Akteur*in am Gegenstand. Ist der Ausgangspunkt eine am Gegenstand fokussierte Aktivität der Akteur*innen, dokumentiert sich in den Kadrierungen, dass für mich die Herstellung und Aufrechterhaltung einer relationalen Bezogenheit ebenso im Zentrum meiner Aufmerksamkeit steht, obwohl sich bereits einer der Akteur*innen räumlich aus dieser gelöst hat. Mittels Kameraeinstellung und -führung wird diese relationale Bezogenheit und meine Aufmerksamkeitsfokussierung auf die Tätigkeit am und mit dem Gegenstand bereits zu Beginn der Videografie von mir hergestellt, in der ich darüber hinaus eine Selektion der Akteur*innen vornehme resp. welche Akteur*innen ich im Vordergrund fokussiere und welche anderen Akteur*innen dadurch im

Hintergrund positioniert werden. Erst als beide Akteur*innen im Vordergrund zusammen in der Kadrierung nicht länger haltbar sind, entscheide ich mich für die mich über Blicke und Sprache adressierende Person und folge ihr zum Gegenstand, an dem mir die Person – mich erneut anblickend und somit im Kamerablick resp. meiner ihm offerierten Bühne – eine an den kommunikativen Regeln der Spielgeräte orientierte Verwendungsweise vor macht. Dies ist der Beginn einer wechselseitigen Bezugnahme zwischen *abbildender* und *abgebildeter* bild- resp. videoproduzierender Person, in der er die ihm zuteilwerdende, ihn in seiner Tätigkeit anerkennende Aufmerksamkeit durch Blicke in die Kamera resp. zur kameraforschenden Person immer wieder aufgreift. Der neu ausgerichtete Fokus auf Akteur und Gegenstand wird aber nach kurzer Zeit wieder aufgelöst und ich schließe an den zuvor aufgeworfenen Orientierungsgehalt an, indem ich die Kamerapositionierung verändere und erneut die andere Person mit in die Kadrierung hole. In meiner Herstellung einer relationalen Bezogenheit dokumentiert sich ein Ringen um Intraaktion der Akteur*innen, das zur Folge hat, dass die eine Person zum einen meiner Aufmerksamkeitsfokussierung auf die andere Person mittels Blickausrichtung folgt und zum anderen kurze Zeit später sich räumlich nähert und mit dieser in Intraaktion tritt. Das verdichtet meine anfängliche Orientierung, dass für mich nicht die bauliche Umwelt das Kind geschlechtlich subjektiviert, sondern sich dies primär über Intraaktionen zwischen Menschen und deren Nutzung von Gegenständen vollzieht.

Die Kamera gibt nicht nur Anerkennungsprozesse im Feld wieder, sondern konstituiert diese selbst, indem eben bestimmte und nicht andere Personen des Feldes eine besondere Aufmerksamkeit durch die Kamerahandlung erhalten. Sie werden als relevant positioniert und zu anderen Personen im Feld in Relation gesetzt. Die Aufnahme durch die Kamera führt dazu, dass sich die „Beobachteten stärker selbst beobachten“ (Reh 2014, S. 37). Dadurch vollzieht sich eine Selbst- und Fremdpositionierung im Hinblick auf die *abgebildeten* Bildproduzierenden im Feld sowie gegenüber der Kamera, die über die sich im Feld vollziehenden Intraaktionsordnungen hinausgehend gesellschaftliche Bedeutung erhält.¹¹¹ Die Kamera stiftet Räume der Anerkennbarkeit, indem der soziosymbolische Horizont den Platz figuriert, an dem sich ein Subjekt einfindet und die soziale Ordnung reaktualisiert, innerhalb derer das Subjekt seine Existenz erhält (Jergus et al. 2012).

Während Eigentätigkeit, das freie Spiel und Autonomie als Erfahrungsdimensionen auf dem Spielplatz intendiert sind, treten im Fall SILBERWEIDE auch Erwachsene als Akteur*innen auf und bringen sich dabei mit Dingen ein, die zur Unterbreitung von Lernangeboten dienen. Zugleich ma-

111 „[D]as Tun der Kamera-Forscherin [kann, A.Z.] einerseits als das einer irritierenden Dritten gesehen werden“, andererseits kann sich in den Reaktionen auf das Gefilmtwerden „situational und konkret die soziale Geordnetheit und Ordnungsbildungen des Feldes an seinen Grenzen beobachtet werden“ (Reh 2014, S. 35).

chen sich im Fall SUMPFEICHE Erwachsene selbst zum Kind, indem sie den Spielplatz besetzen, wo eigentlich das Kind hingehört. Ist dies als Anerkennung des Kindes gedacht – also diesem zunächst etwas vorzumachen, damit es dies nachmachen kann –, wird dies aber zu einer verkennenden Anerkennung, weil der*die Erwachsene sich selbst zum Kind macht und das Kind aus der Kindersituation rausstößt. Das Kind löst sich aus dem Spielgerät heraus, wird autonom und sucht sich etwas Neues. Durch die Aufmerksamkeit der kameraforschenden Person findet es Anerkennung. Während das Kind die Ordnung des Spielplatzes, i.e. des kommunikativen Regelsystems sich aneignet, folgt der*die Erwachsene diesen ebenfalls, aber als Erwachsene*r, für die*den der Spielplatz nicht zum eigenen Spiel vorgesehen ist, sondern ihre*seine Nutzung von Spielgegenständen nur durch ein Vorzeigen und Mitmachen legitimiert wird.

2.2 Interpretation der Passage „Pumpe“

Darstellung der Ausgangsposition

L steht am Beckenrand und blickt von dort zu Rico, der vor dem dreieckigen Auffangbecken steht und den Knauf nach oben bewegt, welcher die Wasseraufzehr zur Wasserrinne reguliert.

Sequenz „Pumpaufforderung“



Abb. 34: Fotogramm der Sequenz „Pumpaufforderung“ (01:19)

L sagt mit einem Lächeln im Gesicht, die Hände in den Hosentaschen: „Musst erst aufpumpen, oder? Musst Wasser reinpumpen.“ Beim zweiten Satz lässt Rico den Knauf los und geht zur Schwengelpumpe. Er umgreift den unteren Teil des Schwengels und zieht ihn im 50° Winkel mit beiden Händen zu sich heran. Bevor er diesen wieder runterdrückt, blickt er kurz zur kameraforschenden Person resp. zur Kamera (Abb. 34). Er stemmt den gesamten Körper gegen den Schwengel und das Wasser beginnt zu fließen. Rico macht einen weiteren Pumpzug mit 25° Winkel. Während Rico den Schwengel ein weiteres Mal im 25° Winkel zu sich zieht, sagt L: „Ja auf, pumpe;“. Nun geht Rico einen weiten Schritt zurück und zieht den Schwengel im 70° Winkel zu sich. Beim Runterdrücken des Schwengels – erneut mit dem eigenen Körpergewicht –, sagt L, dens nun gen Rico läuft: „Wasser pumpste von unten aus dem Boden hoch;“. Dabei nimmt L die rechte Hand aus der Jeanshosentasche und macht zu „aus dem Boden hoch,“ mit dem Arm und der Hand eine Zeigebewegung von unten nach oben. Die Kamera folgt zeitversetzt der Bewegungsrichtung Ls und zentriert die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen sowie Rico und L. Die rechte Hand zurück in die Jeanshosentasche gesteckt, zieht L nun beide Hände heraus, lässt sie am Körper baumeln, während L schnellen Schrittes auf Rico zuschreitet und dabei sagt: „Von unne,“. Rico beendet seinen Pumpzug, indem er sich mit dem ganzen Körpergewicht gegen den Schwengel lehnt.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Pumpaufforderung“, 01:13–01:30)

In einer Anschlussproposition legt L Rico nahe, dass das Auffangbecken erst mit Wasser gefüllt sein muss, sodass Wasser über die verschiedenen Ausläufe zu Boden fließen kann. Rico elaboriert diese Aufforderung, indem er von seiner Tätigkeit am Knauf ablässt, zur Pumpe geht und erneut Wasser in das Auffangbecken pumpt. Den Blick zu mir, und in der Aufmerksamkeit der Kamera als auch L, hat Rico den Schwengel in einem 50° Winkel zu sich gezogen und drückt diesen nach unten. In der Art und Weise der Betätigung des Schwengels wird ein erhöhter Kraftaufwand erkennbar, um den Wasserfluss zu starten und es dokumentiert sich, analog zu der Ausrichtung dieses spezifischen Teils des Spielplatzes für Personen im Alter von 6-14 Jahren, dass die Pumpe für Rico zu groß ist. Es folgen weitere minimale Pumpzüge, die aufgrund des geringeren Winkels weniger Wasser fließen lassen, zugleich aber weniger Kraftaufwand benötigen. Ls Elaboration „Ja auf, pumpe;“ kann als Aufforderung und Ansporn gelesen werden, das Pumpvolumen zu erhöhen.

Im Vergleich zur Aktivität am Schleusentor, bei der L die Nutzungsweise nur auf korporierter Ebene vorgemacht und erst das nach unten sackende Schleusentor Rico dazu aufgefordert hat, sich dem Gegenstand zu nähern und das Schleusentor selbst nach oben zu ziehen – es ihm jedoch nicht möglich war dieses auch nur merklich zu bewegen, er allerdings keine auffordernden, anspornenden, ermutigenden oder verbessernden Worte erhalten hat, er sich daraufhin davon löste und die Aufmerksamkeit von mir als kameraforschenden

der Person resp. der Kamera einforderte, während er zur Pumpe rannte –, wird sich Rico an dieser Stelle explizit zugewandt: L folgt der Aufmerksamkeitsfokussierung der Kamera resp. mir als kameraforschender Person, indem L die Aktivität am Schleusentor beendet, sich räumlich nähert und über Blick- und Körperausrichtung, aber auch durch adressierende Worte Rico zum Zentrum ens Aufmerksamkeit macht. Doch nicht nur das, auch erhält Rico erstmals verbalsprachliche Anweisungen, wie die Schwengelpumpe zu betätigen ist.

Rico schließt auf korporierter Ebene an, indem er Ls Worte dahingehend auslegt, den Schwengel höher als zuvor zu sich heranzuziehen und den nun höheren Kraftaufwand erneut mit dem eigenen Körpergewicht dagegenstehend kompensiert. Je mehr Aufmerksamkeit und Ermutigung, desto höher scheint Rico den Schwengel anzuheben (anfangs bei der Aufforderung zu pumpen bewegt er den Schwengel hoch auf 50°, anschließend 2x nur noch auf 25° und nun mit der Ermutigung „Ja auf, pumpe;“ wieder hoch auf 70°). L bewegt sich aus der passiveren, zuvor nur auf verbaler Ebene anleitenden Position heraus, in eine aktiveren, auf korporierter Ebene stattfindende Int(er)aktion. L bewegt sich auf Rico zu und nimmt eine Hand aus der Hosentasche. L elaboriert zum einen, wo das Wasser herkommt, zum anderen zeigt L mit der simultan verlaufenden korporierten Zeigebewegung, weshalb es der körperlichen Anstrengung bedarf. Es folgt ein zeitversetzter Kameraschwenk in Ls Bewegungsrichtung, der zum einen Personen und Gegenstand näher fokussiert – und Ainara und Tia im Hintergrund an der Climb-Stone Kletterwand erneut aus der Kadrierung verschwinden lässt –, zum anderen auf die Bewegungen und räumlich veränderten Positionierungen der Personen reagiert. Mit den Worten „Von unne,“ legt L noch eine weitere, sprachlich anders geartete Erklärung von demselben Sachverhalt Rico nahe. Dies kann als ermutigende, anspornende Worte gelesen werden.

Sequenz „Pumpübernahme“

Als L auf Rico zutritt, blickt Rico zu L auf, dens mit der linken Hand nach dem Schwengel greift und dabei sagt: „(Guck) ma“. L beginnt den Schwengel mit einer Hand nach oben zu ziehen, sodass Rico mit der linken Hand noch ein Stück mitgeht und dann loslässt, während L fortsetzt: „Das ham wir früher auch (gehabt)“ (Abb. 35). L zieht den Schwengel noch bis 115° zum Anschlag und sagt anschließend: „(So guck)“. L drückt den Schwengel mit einer Hand runter. Rico blickt der Bewegung nach unten nach, anschließend verweilt sein Blick auf dem aus der Pumpe kommenden Wasser. L macht einen weiteren Pumpzug, während ens Rico kurz anblickt und anschließend auch nach vorne zum Auffangbecken schaut. L macht noch zwei weitere Pumpzüge bis zum Anschlag, zwischendrin schaut Rico nochmal kurz auf die Aufwärtsbewegung des Schwengels.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Pumpübernahme“, 01:30–01:47)



Abb. 35: Fotogramm der Sequenz „Pumpübernahme“ (01:32)

In einer Anschlussproposition nähert sich L der Schwengelpumpe und übernimmt sie, indem L nach dem Schwengel greift und Rico dazu auffordert sich das Pumpen anzuschauen. Rico lässt seine Hand noch für einen Moment am Schwengel und überlässt diesen schließlich L. Während L den Schwengel nach oben zieht, elaboriert L im Modus einer Erzählung, dass L früher – wahrscheinlich während ens eigener Kindheit – auch Wasser gepumpt hat und legitimiert die Übernahme des Spielgerätes. Zugleich positioniert sich L als Person, die bereits Erfahrungswissen hat und demnach Rico vormachen kann, wie er besser pumpen kann. L schließt an ens Elaboration an, fordert Ricos Aufmerksamkeit ein „(So guck)“ und verweist auf das korporiert Vorgemachte, also wie Ls Ansicht nach (besser) zu pumpen ist. Rico elaboriert, indem er die Bewegungsabfolge verfolgt, aber der Blick schließlich auf dem nun vermehrt aus der Pumpe fließenden Wasser verweilt. Mit Blickwechsel zwischen Ls wiederholenden Pumpzügen und dem daraufhin aus der Pumpe kommenden Wasser, kann Rico die Bewegungsabfolge samt maximaler Bewegungsausschöpfung des Schwengels und maximaler Wasserausfuhr beobachten. Im Vergleich zu Rico unterscheidet sich die von L vorgemachte Ausführung insofern, dass ens den Schwengel bis zum Anschlag nach oben zieht, also das Pumpvolumen maximal auslastet, um so möglichst viel Wasser „von unten aus dem Boden hoch“ zu pumpen. Es dokumentiert sich in der Nutzungsweise der Schwengelpumpe, dass beide an den kommunikativen Regeln des Spielgeräts orientiert sind.

In der Eingangspassage „Schleusentor“ löst sich Rico von L am Schleusentor und folgt dem anfangs aufgeworfenen propositionalem Gehalt zu einer Fokussierung außerhalb des Bildrandes, konkret: der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen. Als Rico zu der Schwengel-

pumpe rennt, blickt er mehrmals zu mir resp. in die Kamera und fordert meine Aufmerksamkeit ein („Guck ma:; „Christina!“), sodass ich Rico mit einem Kameraschwenk – zunächst in Relation zu L – folge, bis beide zusammen nicht länger in der Kadrierung zu halten sind und ich mich für Rico entscheide. Mich anblickend, nimmt er den Schwengel in die Hand und beginnt zu pumpen. Beide Hände umgreifen den Schwengel der Pumpe, dieser wird in variierenden Winkeln – je nach Aufmerksamkeit und Ermutigung auch höher – zu sich herangezogen und von sich – meist mit dem gesamten Körpergewicht – weggedrückt. Rico lässt zwischenzeitlich von der Schwengelpumpe ab und bedient die verschiedenen Ausläufe des Auffangbeckens. Als L von der eigenen Tätigkeit an der Schleuse weggeht und sich an den Rand des Auffangbeckens stellt, fordert L Rico auf zu pumpen.

An dieser Stelle wird Rico zunächst auf sprachlicher Ebene, später auch in Form korporierter, korrektriver Zeigegesten, zum mimetischen Nachvollzug angeleitet, die an der Verbesserung der eigenen Handlungspraxis angelegt sind. Das Spielgerät wird als pädagogisches Artefakt herangezogen und eine optimalere Nutzungsweise aufgezeigt, wenngleich die körperlichen Voraussetzungen unterschiedliche sind. Obwohl Rico bereits Wasser fließen lässt, ist L daran orientiert, Rico zu zeigen, wie er noch mehr Wasser fließen lassen kann. Ls betonte Vorerfahrungen dokumentieren sich im habitualisierten Gebrauch, demnach L wesentlich mehr Wasser als Rico fließen lässt. Im Vordergrund für L steht nicht, wie das Gerät gebraucht wird, sondern wie es ‚richtig‘, resp. effektiver gebraucht wird. L zeigt eine spezifische Handhabung, ein der eigenen Ansicht nach optimierter Weg, um zu einem bestmöglichen Ergebnis zu kommen.

Am Schleusentor übt sich Rico in der Öffnung des Schleusentors jenseits von sprachlichen Erklärungen, lediglich auf Grundlage der zuvor beobachteten Handlungspraxis Ls. Obwohl Rico es nicht möglich ist, dass zuvor von L geöffnete Schleusentor merklich zu bewegen, wird Rico nicht angeleitet und hat einen gewissen Freiraum sich den Gegenstand auf seine Art und Weise anzueignen. Zugleich scheitert er und rennt daraufhin zur Schwengelpumpe. An dieser Stelle ist es Rico möglich, den Gegenstand zu bedienen und Wasser fließen zu lassen. Dennoch übernimmt L den Gegenstand und Rico wird dazu angehalten, Ls Handlungspraktik zu beobachten, um die eigene zu optimieren.

Sequenz „Pumpvorführung I“

Über eine Minute pumpt L Wasser, während Rico zunächst zuschaut, wie das Wasser in das Auffangbecken hineinfließt. Rico läuft zur Wasserrinne und schaut in diese rein, anschließend bedient er mehrfach einen Knauf, sodass das Wasser direkt zu Boden fließt. Kurze Zeit später hockt er sich vor das sich drehende Wasserrad und schaut diesem zu. Anschließend stellt sich Rico aus der Hocke auf und blickt zu Ainara und Tia. Diese sind von der Climb-

Stone Kletterwand zum circa zehn Meter entfernten Sandspielbereich gegangen. L hört auf zu pumpen und bewegt sich von der Schwengelpumpe weg. In dem Moment, wo die Pumpe frei wird, nimmt Rico Ls Position ein, während L den eigenen Oberkörper leicht nach vorne beugt und nach dem Knauf am Ende der Wasserrinne greift.

Rico greift mit beiden Händen das Ende des Schwengels und zieht resp. drückt diesen bis zum Anschlag nach oben, sodass der Schwengel die eigene Körpergröße überragt. Er fragt: „So:::?: (3) °(Papi¹¹² guck ma)“. Draško bewegt den Knauf vor und zurück und reagiert erst kurze Zeit (vier Sekunden) später, indem er ruckartig den Kopf zu Rico wendet. Draško lässt den Knauf los, tritt einen Schritt zurück und blickt aus den Augenwinkeln kurz zur Kamera resp. zur kameraforschenden Person. Dann wendet er den Blick zurück zu Rico und spricht: „(7) Fester drücken“. Rico lehnt sich bereits mit seinem ganzen Körperegewicht gegen den Schwengel. Als dieser sich bewegt, sagt Draško mit einem Lächeln im Gesicht: „Jah,“. Am unteren Anschlag angekommen setzt er fort: „(und) zu dir ziehen.“ Rico lässt mit seinem Körperegewicht ab, stellt sich gerade hin und befolgt die Anweisung Draškos, indem er den Schwengel wieder zu sich zieht. Dabei kommentiert Draško: „Das (kannste/ganze) schneller; aoh“. Noch bevor Rico den Schwengel weiter nach oben zieht, dreht Draško seinen Kopf um zu Ainara und Tia, die vom zweiten Becken sich unterhaltend auf sie zugelaufen kommen.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Pumpvorführung I“, 02:37–02:53)

Rico setzt eine Anschlussproposition, als er sich der pädagogischen Herausforderung des Spielgerätes unaufgefordert stellt und erneut zu pumpen beginnt. Er übt das von Draško Gezeigte ein und erfragt, ob seine Ausführung gelingt („So:::?: (3) °(Papi guck ma)“). Erst mit leichter Verzögerung wird ihm Draškos Aufmerksamkeit zuteil, unter Beobachtung von mir als kameraforschender Person. Das heißt, Draško blickt zwar nach vier Sekunden zu Rico, doch erst nachdem er zu mir resp. zur Kamera schaut, beginnt er zu sprechen („(7) Fester drücken“) und wendet sich zu Rico. Erst im Blick der Kamera wird Rico in seiner Ausführung verbessert, indem er dazu angehalten wird, mehr Kraft aufzubringen. Durch die Blicke zur Kamera resp. zu mir verdichtet sich, dass auch Draško nicht ganz unabhängig, sondern sich vor der Kamera darstellend ist und er erst vor dem Hintergrund der Kameraintraktionen zum pädagogisch Zeigenden wird. Mit seinem ganzen Körper stemmt Rico sich gegen den Schwengel und erfährt ein validierendes Lob. In Ricos begleitender, detaillierter Anweisung der Bewegungsabfolge, in der sowohl auf Körerkraft und Schnelligkeit verwiesen wird, wird er zum Erlernen resp. optimierten Pumpen und Steigerung der eigenen Kompetenz von

112 L wird von Rico als „Papi“ aufgerufen, weshalb nicht länger eine geschlechtsneutrale Benennung, sondern mit Draško ein männlich* konnotierter, anonymisierter Name und maskuline Pronominaformen verwendet werden.

Draško aufgefordert („Das (kannste/ganze) schneller; aoh“). Dabei wird der Lernprozess durch ein im Blick der Kamera aufmerksames Zuwenden und Anerkennen begleitet, dass mit dem Blick zur Kamera und der anschließenden Aufforderung zur Kompetenzsteigerung neben dem vorigen Anleiten fast schon einen inszenierenden Charakter hat. Das von Draško Vorgemachte, wird von Rico eingeübt und eine Validierung im Sinne des nun optimierten Könnens angefragt. Rico schließt konform auf das von Draško Gezeigte an, indem Rico versucht, genau das modellhaft nachzuahmen und sich sogar Bestätigung einholt – die Logik Draškos wird anschlussfähig. Anstatt mit der Pumpe etwas anderes zu machen, reproduziert Rico dies ganz selbstverständlich. Kein Teil der Int(ra/er)aktion steht metakommunikativ zur Verhandlung, vielmehr wird, responsiv an dem Vater orientiert, ausgeführt.

In der Eingangspassage „Schleusentor“ löst sich Rico und distanziert sich räumlich in dem Moment, in dem Draško in die Hocke geht und nach dem Schleusentor greift, nachdem es Rico erneut nicht gelingt, dieses nach oben zu ziehen. Im Abwenden Ricos von Draško erfolgt eine Zuwendung zu mir. Draško übernimmt das Schleusentor und betätigt dieses über mehrere Minuten, ohne zu Rico an der Pumpe zu blicken. Im Vergleich dazu, übernimmt Draško auch an dieser Stelle die Pumpe für über eine Minute, sodass dies nicht länger eine Übernahme im Hinblick auf ein Vorzeigen ist, vielmehr dokumentiert sich, dass er neben dem Vorzeigen primär daran orientiert ist, seinem eigenen Spieldrang – und das als Erwachsener – nachzugehen. Weder wird Rico beim Positionswechsel von der Schwengelpumpe zum Knauf dazu aufgefordert, das Vorgemachte nachzumachen, noch blickt er zu Rico, als er erneut zu pumpen beginnt. Rico muss ihn erst dazu auffordern, sich ihm aufmerksam zuzuwenden und seine veränderte Handhabung der Schwengelpumpe zu beurteilen. Dabei kommt die Validierung erst zeitlich verzögert und das erst unter Sicht der Kamera, als ob diese ihn dazu anhalte, pädagogisch zeigend zu int(ra/er)agieren.

Draškos und Ricos Tätigkeit ist keine direkt kooperativ angelegte, sie sind weiterhin nicht an der Herstellung gemeinsamer Praxis orientiert. Vielmehr int(ra/er)agiert jede Person einzeln mit der Schwengelpumpkonstruktion und ihren Ausläufen, wenngleich durch Draškos Pumpzüge und dem dadurch erzeugten Wasser einhergeht, dass Rico einen Teil des Wassers über die Knäufe und somit den Wasserauslauf regulieren kann – der Gegenstand verbindet sie, aber sprachliche Kommunikation bleibt aus. Rico kann sich aussuchen, ob er das Vorgemachte einübt und wird nicht dazu angehalten. Im Vordergrund des Erlernens steht dennoch ein optimiertes Erlernen.

Sequenz „Pumpvorführung II“

Ainara und Tia, die sich zuvor auf dem Hügel mit der Climb-Stone Kletterwand und Rutsche und anschließend im Sandspielbereich mit dem Bagger aufgehalten und diesen abwechselnd betätigten hatten, nähern sich den anderen

im Wasserspielbereich. Ihre Aufmerksamkeit haben sie im gemeinsamen Gespräch und über Blicke aufeinander gerichtet. Draško beobachtet das Wasserrad, schaut kurz zu ihnen auf und bewegt sich zur Wasserrinne, aus der er etwas rausholt und auf den Boden fallen lässt. Dadurch beginnt sich das Wasserrad schneller zu drehen. Als sie ankommen, klettert Tia auf einen der Findlinge am Wasserbecken und Ainara schaut Tia zu.

In dem Moment, wo sich Tia auf dem Findling aufrichtet, ruft Rico, der an der Schwengelpumpe zum nächsten Pumpzug ansetzt: „Guck ma.“ Ainara wendet den Blick von Tia ab und schaut kurz nach links zu Rico, der den Schwengel für einen weiteren Pumpzug zu sich zieht. Als er den Schwengel runterdrückt, hat Ainara den Blick bereits abgewendet und schaut gemeinsam mit Tia, die auf dem anderen Findling gelandet ist, zu dem durch das Wasserrad zu Boden plätschernden Wasser, dessen Geschwindigkeit Draško über das Öffnen des Knaufs reguliert.

Ebenso wie Ainara, reagiert auch Draško nicht auf Rico, sondern lässt seinen Blick auf seiner Tätigkeit verweilen. Erst sieben Sekunden nach Ricos Aufforderung, und ohne ihn nochmal angeschaut zu haben, spricht Ainara: „Machst du super, Rico.“

Rico beendet den Pumpzug, indem er sich wieder mit dem ganzen Körpergewicht gegen den Schwengel stemmt. Er richtet sich auf, nimmt die linke Hand vom Schwengel und greift mit den Fingern in seine Nase. Er zieht den Schwengel mit der rechten Hand bis zur Hälfte des eigentlichen Pumpvolumens zu sich ran und beginnt ihn mit einer Hand wieder runterzudrücken, als Ainara zu ihm spricht. Just in dem Moment zieht resp. drückt Rico den Schwengel mit dem rechten Arm bis zum Anschlag nach oben, indem er gleichzeitig sich auf beide Zehenspitzen stellt.

Tia umrundet Draško und geht auf den Knauf zu. Während sie diesen anschaut und den rechten Arm danach ausstreckt, fragt sie: „Darf ich auch ma Papa?“ Noch während Tia die Frage zu Ende spricht, lässt Draško los und tritt zwei Schritte zurück, sodass er am Rand des ersten Beckens anderthalb Meter neben Ainara steht und sie gemeinsam über zehn Sekunden auf Tias Tätigkeiten am Knauf blicken.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Pumpvorführung II“, 02:59–03:10)

Als Rico mit den einleitenden Worten „Guck ma“, die Aufmerksamkeit versucht auf sich zu zentrieren, bleiben die Blicke der anderen, bis auf einen kurzen Schwenk Ainaras, aus. Erst nach sieben Sekunden antwortet ihm Ainara, ohne (nochmals) zu ihm zu blicken, indem sie ihn lobt („Machst du super, Rico.“). Verzögert erhält er auf verbaler Ebene eine Validierung seines Anliegens nach Aufmerksamkeit, während dies auf korporierter Ebene unbeantwortet bleibt. Rico fordert lediglich ein, sich ihm aufmerksam zuzuwenden im Sinne von zu gucken (was bedeuten könnte: ‚guck mal was ich mache‘, ‚guck mal das Wasser‘, ‚guck mal die Pumpe‘). Hingegen fokussiert die

Antwort Ainaras, wie Rico das Pumpen vollzieht und verstkt seinen persönlichen Verdienst, wie gut er das macht. Die Beantwortung der Anrufung verhandelt vielmehr sein Können und nicht bspw. eine geteilte Begeisterung für Wasser. Damit unterstellt Ainara ihm aber, dass er sein Knen verhandeln möchte – Ainara rahmt es als eine Leistungsperformance. Schließt aber damit auch an die Int(ra/er)aktion zwischen Vater und Sohn an, in der es neben dem Anleiten und optimierten Erlernen auch um ein Anerkennen der Leistung geht. Der Sohn muss nicht mal zeigen, sondern wird ohne eine Auffrung gelobt. Eng gekoppelt ist die optimiertere Ausfrung Ricos auch an Aufmerksamkeit anderer. So bewegt er den Schwengel weiter nach oben, wenn er in der Sequenz „Pumpaufforderung“ die Aufmerksamkeit Drakos und mir als kameraforschender Person resp. der Kamera in Form von Blicken inne hat, oder in dem Moment, wo Ainara Lob ausspricht (oder wenn er es mir als kameraforschender Person später nochmal vorfrt).

Parallel dazu beobachtet Tia, wie Drako mit dem Knauf den Wasserfluss reguliert, und bittet ihn, als sie sich der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen nert, auch mal an den Knauf zu dürfen („Darf ich auch ma Papa?“). Drako gewrtet ihr, indem er den Knauf loslässt und sich wenige Schritte hinter sie stellt. bernimmt er in den Int(ra/er)aktionen mit Rico dessen Tätigkeiten am Schleusentor und der Schwengelpumpe ungefragt und verdrängt ihn mehr oder weniger an der Schwengelpumpe von seiner Tätigkeit, überlässt er ihr diese. ber mehrere Sekunden widmen Drako und Ainara mit ihren Blicken Tia Aufmerksamkeit. Nur kurz wendet Drako seinen Blick zu Rico. Dann entziehen sie sich dem Spielbereich, i.e. dem ersten Becken, und stellen sich an den Rand des zweiten Beckens. Die sich über Blicke vollziehende Aufmerksamkeit zentriert sich auf Tia anstatt Rico, gleichwohl dieser an Lob und Anerkennung orientiert ist und auf dieser Ebene auch von Ainara, Drako und mir als kameraforschender Person einfordert.

Sequenz „Pumpwechsel“

Drako und Ainara ziehen sich an den Rand zurück und vertiefen sich in ein Gespräch, wärend Rico und Tia weiterhin die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Knäufen und Ausläufen betätigen.

Im selben Moment wo Rico den Schwengel bis zum unteren Anschlag gezogen hat, wendet sich Tia von der Wasserrinne ab und lft auf ihn zu. Sie schüttelt das Wasser von ihrer rechten Hand und fragt, als sie bei ihm an der Pumpe ankommt: „Rico willst du des da ma machen?“ Als Tia anfügt zu sprechen, blickt sie Rico an, schwenkt dann ihren Kopf zum Knauf, als verweise sie auf ihre vorige Tätigkeit. Mit dem letzten Wort ergreift sie den Schwengel und blickt dabei ungerichtet zurück auf die Pumpe. Rico, der zum



Abb. 36: Fotogramm der Sequenz „Pumpwechsel“ (03:32)

nächsten Pumpzug angesetzt hat, reagiert nicht auf das Gesagte und blickt Tia auch nicht an. Seinen Blick auf den Schwengel richtend, drückt er diesen gemeinsam mit Tia ein Stück weit nach oben. Als sie den Schwengel wieder nach unten ziehen, schaut Rico nach links außerhalb des Bildrandes. Tia blickt ihn nun direkt an, ihre Blicke scheinen sich zu treffen (Abb. 36). Daraufhin lässt er den Schwengel los und rennt weg. Dabei schaut Tia flüchtig zur Kamera resp. zur kameraforschenden Person, folgt aus den Augenwinkeln der Bewegungsrichtung Ricos, der an ihr vorbeiläuft und blickt nochmal kurz zurück zur kameraforschenden Person. Tias Mund ist geöffnet und einer der Mundwinkel leicht nach oben gezogen. Anschließend schwenkt sie ihren Kopf auf die andere Seite zu Rico, der hinter ihrem Rücken an ihr vorbeigelaufen ist, während sie sich direkt hinter die Pumpe stellt und mit beiden Händen den Schwengel umgreifend zu sich zieht. Tias Blick folgt Rico für einen Moment. Anschließend richtet sie diesen auf den Schwengel, den sie mit beiden Händen bis zum Anschlag nach oben drückt. An Tia vorbei, fokussiert Rico das Ende der Wasserrinne mit Knauf, positioniert sich an diesem und beginnt, den Knauf zu bedienen. Er blickt in die Kamera, anschließend zu Tia und dann wieder zurück zur eigenen Tätigkeit, während Tia den Schwengel mit beiden Händen nach unten drückt, indem sie – wie Rico zuvor – das Körpergewicht gegen den Schwengel lehnt. Tia unternimmt über 17 Sekunden weitere Pumpzüge, die zwischen 20° bis 45° variieren. Beim Runterdrücken lehnt sie sich immer wieder in den Schwengel, den Blick hat sie auf ihre Tätigkeit gerichtet. Zwischendurch lässt sie selbst kurz Wasser über einen Knauf zu Boden fließen, während Rico die Wasserabfuhr reguliert und gelegentlich zu ihr blickt. Dann lässt Rico den Knauf los, geht in die Hocke und hält den Zeigefinger der linken Hand an das sich drehende Wasserrad – er ist hinter der

Wasserrinne kaum noch sichtbar. Währenddessen macht Tia noch einen 90° Pumpzug, wo sie mittels ihres in Schräglage gebrachten Körpergewichts den Schwengel nach unten drückt, gefolgt von fünf weiteren Pumpzügen, welche den 45° Winkel nicht überschreiten. Während des dritten Pumpzugs schaut Tia flüchtig zur kameraforschenden Person. Anschließend lässt sie den Schwengel los, geht auf Rico zu und sagt: „Rico du darfst wieder machen“. Ohne Tia anzublicken, rennt Rico aus der Hocke los zur Schwengelpumpe mit einem Lächeln im Gesicht und Tia greift nach dem Knauf der Wasserrinne. Ainara und Draško sind währenddessen weiterhin am Rand des Auffangbeckens im Gespräch, während sie gelegentlich rüber blicken.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Pumpwechsel“, 03:26–04:20)

Das gemeinsame Tätigsein an der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen, ohne jeglichen Blickaustausch, aber über das von Rico freigesetzte und von Tia über den Knauf regulierte Wasser erfährt einen Positionswechsel, als Tia sich Rico an der Schwengelpumpe nähert. In ihrer Anschlussproposition fragt sie Rico, ob er die Tätigkeit an ihrer vorigen Position übernehmen möchte („Rico willst du des da ma machen?“). Doch in der räumlichen Annäherung und dem Greifen nach dem Schwengel, noch bevor Tia ihr Anliegen zu Ende gesprochen und eine Antwort seinerseits erhalten hat, zeigt sich, dass Tia vielmehr daran gelegen ist, die Tätigkeit an seiner Position zu übernehmen. Rico ist stattdessen weiterhin mit Blick- und Körperrausrichtung auf die Pumptätigkeit ausgerichtet. Er lässt den Schwengel trotz Tias Aneignung zunächst nicht los, sondern vollzieht einen weiteren Pumpzug. Erst als sich ihre Blicke treffen, reagiert er auf korporierter Ebene und lässt den Schwengel los. Verzögert elaboriert er ihre Anfrage und rennt los zum Knauf.

Homolog zu der Int(ra/er)aktion mit Draško findet seitens Rico keine wortende Kommunikation statt, vielmehr findet Verständigung im Konjunktiven, auf einer Art Metaebene aus Blicken und dem Überlassen durch Weggehen und neue Positionierungen Auswählen, sprich auf korporierter Ebene, statt. Gleichzeitig zeigt sich in der anfänglichen Nicht-Reaktion Ricos, indem er Tia weder anblickt, noch den Schwengel loslässt, sondern weiterhin pumpt und erst auf den Blick reagiert, eine Art Aushandlung, aus der er sich allerdings zurückzieht. Homolog zu der Int(ra/er)aktion mit dem Vater wird er erneut vom Gegenstand verdrängt und überlässt diesen den anderen wortlos – es kann von einem Verdrängen gesprochen werden, da er diese sofort wieder aufsucht, sobald diese frei werden.

Im Moment der Übernahme der Schwengelpumpe (resp. nach der non-verbalen Aushandlung) blickt Tia erstmals zur Kamera resp. zu mir als kameraforschender Person, doch sind die Blicke flüchtig und kurz – und mit dem leicht geöffneten Mund, einer der Mundwinkel leicht nach oben gehend, fast wie ein sich in der weniger reziproken Übernahme Ertapptfühlen. Der anschließende Schwenk des Kopfes weg von der Kamera zur anderen Seite

Ricos Bewegungsrichtung folgend und anschließender Blickausrichtung auf den Schwengel, wirkt anders als bei Ricos ‚sich der Kamera vergewissernder Blicke‘ mehr nach einem ‚sich der Kamera resp. der forschenden Person entziehen wollen‘.

Die Positionen im Wechsel, elaborieren beide anschließend an den jeweilig neu eingenommenen Gegenständen die sie durch das Wasser verbindende Tätigkeit. Ohne sich das Pumpen zuvor bei den anderen angeschaut zu haben, drückt Tia den Schwengel beim ersten Pumpzug bis zum Anschlag und legt die gleiche Nutzungsweise wie Rico und Draško an. Anders als Draško, der mit einer Hand den Schwengel nach unten drückt, bedarf es ähnlich wie bei Rico eines erhöhten Kraftaufwandes, indem beide Hände verwendet werden und das Körpergewicht gegen den Schwengel gelehnt wird, um den Schwengel nach unten zu drücken, i.e. auch für Tia ist die Schwengelpumpe zu groß. Daraufhin verringert Tia die Winkel der Pumpzüge, wenngleich ein erhöhter Kraftaufwand dennoch nötig ist. Während Rico in seinem Tätigsein immer wieder zu Tia und mir als kameraforschender Person geöffnet ist, hat Tia weiterhin ihren Blick auf die Tätigkeit fokussiert.

Von den durch die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen stark vorgegebenen Positionen und Verwendungsweisen lässt Rico ab und hockt sich neben das sich drehende Wasserrad, in das er seinen Finger hält. Zugleich hält Tia den Wasserfluss durch weitere Pumpzüge aufrecht. Mit einem flüchtigen Blick in die Kamera und zwei weiterer Pumpzüge lässt sie schließlich von der Schwengelpumpe ab. Hatte sie einen Pumpzug bis zum Anschlag vollzogen, haben die anderen einen wesentlich kleineren Winkel. Anders als Rico wird Tia aber nicht angeleitet, wie das Pumpen zu funktionieren hat. Tia nähert sich nun Rico an ihrer vorigen Position. Sie adressiert Rico in einer Anschlussproposition, die darauf hindeutet, dass der vorige Positionswechsel wenig einvernehmlich, sondern eine Aushandlung der Pumpübergabe war. Anstatt ihn zu bitten oder ihm zu sagen, dass er wieder Pumpen kann, *darf* er wieder („Rico du darfst wieder machen“). Rico elaboriert die Erlaubnis, indem er mit einem Lächeln im Gesicht zurück zu seiner Position an der Pumpe rennt und beide zurück an ihren Ausgangspositionen sind. An dieser Stelle deutet sich eine Aushandlung über das Spielgerät im Hinblick auf Alter an, die zwischen Rico und Tia nicht nur wortend, sondern auch über Blickregime und körperliche Geräteeinnahmen abläuft. Tia reklamiert verschiedene Positionierungen am Gerät, Rico hinterlässt ihr diese, ohne dies zu verhandeln, und nimmt die ihm offerierten Positionen ein. Weitere sich abzeichnende Kontraste sind das aktive Suchen und Vergewissern der Aufmerksamkeit der Kamera resp. mir als forschender Person seitens Rico, während Tia die Kamera resp. mich als forschende Person zwar wahrnimmt und sich dieser bewusst ist, die Blicke aber auf ein sich dieser resp. mir entziehen wollen deuten und sie sich hinsichtlich der Körpersausrichtung nach dem Hinblicken auch wieder abwendet.

Sequenz „Pumpvorführung III“



Abb. 37: Fotogramm der Sequenz „Pumpvorführung III“ (04:27)

An der Schwengelpumpe angekommen greift Rico mit beiden Händen nach dem Schwengel. Er zieht ihn zu sich, blickt zur kameraforschenden Person resp. zur Kamera und sagt: „Guck ma, (2)“. Er drückt den Schwengel weiter nach oben, sodass dieser den Kopf überragt und setzt fort: „du musst so, (2)“ (Abb. 37). Dabei hebt sich seine Jacke und seine an der Gürtelschlaufe befestigten Handschellen werden sichtbar. Auf den Fußzehen stehend, beide Arme oberhalb seines Kopfes gestreckt, drückt er den Schwengel bis zum Anschlag. Er blickt nach oben. Mit der rechten Hand greift er in die Mitte des Schwengels und lässt die linke Hand vom Ende des Schwengels ab. Dadurch ist es ihm möglich den Schwengel bis zum Anschlag hochzudrücken. Er schaut nochmals zur kameraforschenden Person und fährt fort: „guck,“.

Er legt die linke Hand wieder ans Ende des Schwengels und legt die rechte drauf. Seinen Körper gegen den Schwengel lehnend, drückt er diesen runter. Nun mit dem Rücken zur kameraforschenden Person hält er die linke Hand unter den Wasserstrahl. Mit der rechten Hand drückt er den Schwengel nochmal etwas hoch, greift mit der linken Hand nach dem Auffangbecken und zieht diesen wieder runter.

Es fließt kaum noch Wasser aus der Wasserrinne, als Tia an dieser steht. Während sie mit der linken Hand den Knauf hält, macht sie mit der rechten Hand etwas aus der Wasserrinne raus. Als Rico zu pumpen beginnt, hält sie die Hand unterhalb des Wasserstrahls, der aus der Wasserrinne fließt. Dies wiederholt sie ein weiteres Mal.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Pumpvorführung III“, 04:20–04:46)

Rico übernimmt das Pumpen und schließt an seinen vorigen Orientierungsgehalt an. Mich adressierend, macht er zunächst auf sich aufmerksam und fordert mich auf, zu gucken. Ich blicke ihn an und er drückt den Schwengel bis zum Anschlag, während er nicht nur zeigend, sondern auch sprachlich elaboriert, wie ich die Pumpe bedienen sollte („du musst so, (2)“). Nach einem kurzen Blick auf die Tätigkeit, folgt erneut eine Aufmerksamkeitsfokussierung über Blick und Addressierung, dann drückt er den Schwengel mit seinem Körper nach unten. Er lässt das Wasser fließen und spürt dem fließenden Wasser nach, indem er seine Hand unter den Strahl hält. Parallel dazu elaboriert Tia an ihrer Position das Abfließen des Wassers von der Wasserrinne zum Wasserrad, dem auch sie mit der Hand nachspürt.

In den Int(ra/er)aktionen mit Draško, Ainara und mir als kameraforschender Person, vergewissert sich Rico zum einen, dass seine aufgeführte Leistung zur Sichtbarkeit kommt, zum anderen sichert er, dass er schon etwas kann. Hat er ein effizientes Pumpen gezeigt bekommen, kann er dies präsentieren. Ist er zunächst Lernender, wird die kameraforschende Person zur Lernenden, was homolog zu Jonas und Benni im Fall SIBLERWEIDE ist. Zugleich wird die Kamera zum Publikum innerhalb der Leistungsschauarena. Kontrastiv dazu wird Tia zu keinem Zeitpunkt in das Pumpen eingeführt. Gibt sie das Pumpen nach einer Zeit auf, kann Rico zudem zeigen, wie er es im Vergleich zu Tia besser machen kann.

Sequenz „Muskeln durch Pumpen“

Draško steht weiterhin mit Ainara am Rand und sagt zu Tia, die an der Wasserrinne steht und den Knauf betätigkt: „Deine Füße werden nass Tia, gäh“. Diese reagiert nicht auf ihn, sondern bewegt während seiner Worte den Knauf hin und her. Mit dem letzten Wort schwenkt sie ihren Kopf in die entgegengesetzte Richtung zum aus der Pumpe kommenden Wasser. Draško und Ainara beenden das Gespräch und Ainara läuft durch das zweite Becken aus dem Bild raus. Tia wechselt ihre Hand am Knauf und schaut anschließend auf diesen. Sie wendet ihrem Körper ein wenig zurück und blickt zum Wasserrad. Sie versetzt beide Füße einen Schritt nach hinten, geht in die Hocke zum sich drehenden und auf den Boden plätschernden Wasserrad und hält ihre rechte Hand unter den Wasserstrahl, während sie sich mit der anderen Hand an der Wasserrinne festhält. Draško bewegt sich auf den vor ihm liegenden Findling zwischen ersten und zweiten Becken zu, zieht seine Hände aus den Jeanshosen-taschen und stellt sein Bein drauf, während er sich mit den Händen auf diesem abstützt. Er fokussiert nun Tia und Rico. Tia blickt zu Draško, grinst ihn an und von ihm folgt ein nicht allzu ernst zu nehmender, ermahnder, dies zu unterlassender Blick, indem er seinen Kopf schräg hält, zugleich aber die Lippen nach oben zu einem Lächeln gehen. Im Blick Draškos, während sich auf beiden Gesichtern weiterhin ein Lächeln abzeichnet, richtet Tia den Blick nun wieder auf ihre Tätigkeit und wirft das Wasser aus ihrer Hand hoch in die Wasserrinne. Anschließend schöpft sie mit beiden Händen Wasser, richtet

sich aus der Hocke auf und schüttet es in die Wasserrinne. Dies wiederholt sie ein weiteres Mal.

Rico pumpst weiter, indem er mit der rechten Hand den Schwengel ca. 30° nach oben bewegt und mit der linken Hand weiterhin nach dem Auffangbecken greift. Während er den Schwengel runterzieht, blickt er kurz in Draškos Richtung, doch dieser hat seinen Blick auf Tia gerichtet. Erneut drückt er den Schwengel nach oben, doch als er mit seinem Arm nicht über 45° hinauskommt, lässt er mit der linken Hand das Auffangbecken los, stellt sich seitlich zur Pumpe unterhalb des Schwengels und drückt diesen mit beiden Armen bis zum oberen Anschlag. Er zieht den Schwengel nach unten, also zu sich, indem er sich wieder an dem Auffangbecken festhält.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Muskeln durch Pumpen“, 04:46–05:07)

Hatten sich Draško und Ainara an den Beckenrand zurückgezogen, tritt Draško an dieser Stelle in Int(ra/er)aktion und bringt mit seiner an Tia gerichteten Intervention („Deine Füße werden nass Tia, gäh“) eine neue Rahmung hinsichtlich ihrer Tätigkeit ein. Die Proposition im Modus einer Zustandsbeschreibung zentriert das Nasswerden der Füße. Doch im Vergleich zur Int(ra/er)aktion zwischen Draško und Rico, der explizit dazu aufgefordert wird, sich nicht nasszumachen („Net nassmachen, gäh?“), bleibt eine Aufforderung aus, sich dazu auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten. Das Nasswerden von Tias Füßen wird nicht positiv oder negativ konnotiert. Tia teilt seine Rahmung nicht und tritt in Opposition. Zunächst ignoriert sie das Gesagte, indem sie in die entgegengesetzte Richtung zum aus der Pumpe fließenden Wasser blickt. Zwar versetzt sie anschließend ihre Füße nach hinten, aber um sich mit ihrem Körper dem Wasserrad und dem zu Boden plätschernden Wasser noch mehr zu nähern. Ihre Hand hält sie unter den Wasserstrahl und tritt in Widerstand zu Draškos Intervention. Hat Ainara das Geschehen verlassen, wendet sich Draško Tia und Rico zu, indem er ihre Tätigkeit mit einem ihnen zugewandten Körper und einem auf ihnen ruhenden Blick auf korporierter Ebene elaboriert. Provokant, mit einem Grinsen im Gesicht zu Draško gedreht, schöpft sie das Wasser mit ihren Händen vom Wasserrad und wirft es vor sich in die Wasserrinne. Diesmal interveniert Draško nicht, aber grinst auf eine ermahrende Art und Weise responsiv zurück und lässt sich auf Tias Rahmung kurzzeitig ein und unterstützt in diesem Moment ihre Widerstandspraktik.

In der simultanen Int(ra/er)aktion zwischen Tia und Draško hält Rico den Wasserfluss durch das Pumpen weiter aufrecht, sodass auch Tia ihrer Tätigkeit am Knauf weiter nachgehen kann. Rico variiert das Pumpen, indem er neben dem sich gegen den Schwengel Lehnend sich nun am Auffangbecken festhält und den Schwengel zu sich ran zieht.

Als Rico den Schwengel nach unten gezogen hat, ruft er: „Guck mal.“. Doch Draško hat seinen Blick weiterhin auf Tia gerichtet – die ihren Fuß anhebt und

zum Wasserrad hält – und weist sie sofort ein weiteres Mal darauf hin: „Deine Füße werden nass Tia;“. Hat Tia Draško den Rücken leicht zugewendet, lässt sie grinsend von der Wasserrinne ab und geht auf den anderen Knauf am Auffangbecken zu. Währenddessen hat Rico den Schwengel diesmal mit einem Arm über dem Kopf nach oben bis zum Anschlag gedrückt und sagt: „Guck (doch) mal wie ich's machen kann, ()“.

Diesmal reagiert Draško, indem er seinen Kopf leicht erhöht, zu Rico blickt und ihn auffordert: „Ja::, auf (.) halt (.) pump mal, (.) nur so kriegst du Muskeln.“

Tia blickt zu dem Knauf des Auffangbeckens, der die Wasserzufuhr zur Wasserrinne reguliert und greift danach. Währenddessen vollführt Rico seinen Pumpzug mit einem Arm, während er mit Hilfe der anderen Hand am Auffangbecken diesen herunterzieht.

Vor den fünf letzten Worten Draškos ist Rico mit dem Pumpzug fertig und hört auf zu Pumpen. Er schaut ins Auffangbecken und anschließend nach etwas außerhalb des Bildrandes.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Muskeln durch Pumpen“, 05:07–05:15)

Hat Draško seine Aufmerksamkeit in einer simultanen Int(ra/er)aktion auf Tia zentriert, fordert Rico diese explizit für sich ein („Guck mal,“). Doch Draško reagiert nicht, sondern hat seinen Blick weiterhin auf Tia gerichtet. In einer Art korporiertem Austesten und Aushandeln mit Draško an den Grenzen des Erlaubbaren richtet sich Tia aus der Hocke auf und hält ihren Schuh in einer an ihre Rahmung anschließenden Anschlussproposition in die Nähe des Wasserrades. Daraufhin schließt Draško an und macht sie erneut auf das Nasswerden ihrer Füße aufmerksam („Deine Füße werden nass Tia;“). In der wiederholten Zustandsbeschreibung dokumentiert sich, dass es sich um eine von Tia zu erinnernde Regel handelt. Auf expliziter Ebene wird zwar kein Verbot ausgesprochen, wenngleich aufgrund der Wiederholung dieser ein Unterlassen implizit ist. Draško bringt seine Regel, seine Vorstellung davon, wie sich Tia auf diese richtig zu verhalten hat, durch verbale Interventionen fortwährend in ihr Bewusstsein und zur Geltung. Dennoch lässt er ihr einen gewissen Handlungsspielraum, indem er diese primär erinnert und nicht durchsetzt.

Anschließend, die vordere Seite des Körpers nicht länger in Draškos Sichtfeld, reagiert Tia mit einem Grinsen, entzieht sich ihm und distanziert sich von ihrer Position hin zu einem anderen Knauf. Da sie den Schuh nicht direkt unter den Wasserstrahl des Wasserrades hält, sondern im ‚als-ob‘-Modus agiert, i.e. der Schuh lediglich Wasserspritzer abbekommt, relativiert sich die oppositionelle Haltung der situativen Rahmeninkongruenz. Tia hält sich mehr oder weniger an den Sinn hinter der Regel, auch wenn sie Draško rausfordert. Eine Begründung der Regel Draškos oder ein Hinterfragen der Regel von Tia im Sinne einer Metakommunikation findet nicht statt. Die situative

Rahmeninkongruenz wird nicht im Medium des kommunikativen Wissens bearbeitet. In der korporierten Aushandlung und der Abwendung von Draško schließt Tia an eine Art und Weise der sich über die Sequenzen hinweg dokumentierenden homologen Kommunikation der Sprachlosigkeit resp. des Aussparens kommunikativer Aushandlungen (Metakommunikation) innerhalb der Personenkonstellation an.

Hatte Draško auf Ricos Aufmerksamkeitsfokussierung nicht reagiert, schließt Rico erneut an seinen zuvor aufgerufenen Gehalt an und spezifiziert dies („Guck (doch) mal wie ich's machen kann, ()“). In der präzisierenden Wiederholung seiner Anschlussproposition im Modus einer erneuerten Aufmerksamkeitsfokussierung, dokumentiert sich, dass er seiner Rahmung Relevanz verleiht. Anders als Tia ist er derjenige, der von Draško das (effizientere) Pumpen gezeigt bekommen hat und ihm nun das ein weiteres Mal aufführen möchte. Stand bei seiner ersten Aufführung das Anfragen einer korrekten Ausführung („So::::? (3) °(Papi guck ma)“) im Vordergrund, bringt er sich nun vor Draško – wie zuvor bei Ainara und mir als kamerafor-schender Person – als jemand zur Darstellung, der das Pumpen bereits kann und auch anderen zeigen resp. beibringen kann (s. Sequenz „Pumpvorführung III“). Wird ihm auch an dieser Stelle erneut verzögert die Aufmerksamkeit Draškos zuteil, führt er auf, wie er den Schwengel analog zum vorausgegan-genen Vormachen Draškos bis ganz nach oben drücken und von dort aus bis nach unten ziehen kann. Draško schließt an Ricos Rahmung an, der von ihm explizit körperlich adressiert wird („Ja::, auf(.) halt(.) pump mal,(.) nur so kriegst du Muskeln.“). Die Schwengelpumpe wird von Draško so funktionalisiert, dass der Aufforderungscharakter des Spielgerätes für ihn nicht nur das (effiziente) Pumpen ist, sondern damit noch Muskeln aufgebaut werden kön-nen und somit auch die Optimierung des Körpers zentral wird. Rico reagiert darauf nicht, sondern hört auf zu pumpen. Eine direkte Bezugnahme auf Draškos Worte hinsichtlich der Muskeln bleibt auf verbaler und korporierter Ebene aus. Es scheint, als wäre für ihn nicht die Muskelkraft von Bedeutung, sondern dass er das Spielgerät bedienen kann. Muskeln antrainieren, stark sein, steht im positiven Horizont des Vaters.

Bis dato richtete sich die nonverbale, auf Blicke beruhende Aufmerksam-keit mit Eintreten in diesen spezifischen Spielbereich primär auf Tia, welche für sie aufgrund ihrer Positionierung mit dem Rücken zu Ainara und Draško nicht immer erkennbar war. Als Tia Aufmerksamkeit durch das Überschreiten von Grenzen auf korporierter Ebene erhält, wird sie jedoch mehrmals auf die Einhaltung einer nicht explizierten Regel verwiesen. Zugleich entzieht sie sich Draškos Aufmerksamkeit in dem Moment, in der diese nicht länger anerkennend ist, indem sie ihm den Rücken zudreht. Es wird der Beginn einer kompetitiven Grundstruktur erkennbar, in der es darum geht, wer sich mit seiner Inszenierung um Aufmerksamkeit – und somit um Anerkennbarkeit – durchsetzt.

Nachdem Tia den Knauf des Auffangbeckens nach oben gezogen hat, bewegt sie sich auf Rico und die Schwengelpumpe zu. Rico greift nach dem anderen Knauf des Auffangbeckens, der die Wasserzufuhr direkt zum Boden reguliert. Er lässt den Schwengel los und stellt sich näher zum Knauf am Auffangbecken. Rico zieht den Knauf nach oben, sodass das von ihm in das Auffangbecken gepumpte Wasser vor seine Schuhe plätschert. War Tia dabei, um die Schwengelpumpe drum herum zu gehen, macht sie mit Ricos Abwenden von der Schwengelpumpe einen Schritt zurück und stellt sich vor diese. Sie greift nach dem Schwengel, zieht ihn um 20° zu sich und drückt ihn mit beiden Händen von sich.

Rico lässt den Knauf los, das Wasser stoppt und er schaut vor sich zu Boden. Draško sagt: „Achtung auch deine Füße werden nass Rico.“ Während Draško spricht, wendet Tia ihren Blick auf Ricos Schuhe. Dieser hat den Knauf erneut nach oben gezogen. Er schaut nicht zu Draško auf, sondern blickt erst auf den Knauf und dann zu Boden. Kurz darauf versetzt Rico einen seiner Schuhe nach hinten, sodass diese vom Wasserstrahl etwas entfernt stehen. Dann blickt er zu Tia, die erneut einen 30° Pumpzug vollzogen hat. Rico lässt den Knauf los und geht vom Auffangbecken weg. Währenddessen macht Tia mehrere 20-30° Pumpzüge.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Muskeln durch Pumpen“, 05:15–05:31)

Im Abwenden von Draško findet zeitgleich mit Rico eine Veränderung der Positionierungen an der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Knäufen und Ausläufen statt. Als sich Tia Rico räumlich nähert, ist er dabei die Position an dem Knauf neben ihm zu übernehmen. Die Pumpe wird frei und Tia positioniert sich dahinter. Der Positionswechsel verläuft konjunktiv, ein sprachliches Aushandeln bleibt an dieser Stelle aus. An den neu eingenommenen Positionen elaborieren sie jeweils unter Draškos Aufmerksamkeit ihre Tätigkeit. Über den von Rico geöffneten Knauf plätschert das Wasser vor seine Schuhe. Draško greift den Orientierungsgehalt aus der Int(ra/er)aktion mit Tia auf und macht auch Rico darauf aufmerksam, dass seine Füße nass werden („Achtung auch deine Füße werden nass Rico.“). Doch Draško wird konkreter, indem seine vorigen, sich wiederholenden Beschreibungen eines Zustandes resp. einer zu erinnernden Regel („Deine Füße werden nass Tia, gäh“, „Deine Füße werden nass Tia;“) aufgrund des nun vorausgehenden Wortes „Achtung“ vielmehr den Modus einer Warnung annehmen und ein Normativ erkenntlich wird. Auch wenn das Spielgerät dafür ausgelegt ist, dass es nass macht, findet Draško, dass die Nutzungsweise in dieser Situation eine achtsamere sein sollte. Es ist eine implizite Form von Imperativ, es ist keine explizite Aufforderung, dies zu unterlassen, resp. kein Verbot.

Während Tia ihre Tätigkeit an der Schwengelpumpe elaboriert und minimale Pumpzüge vornimmt, bleibt eine Bezugnahme Draškos aus. Anders als Rico wird ihr das Pumpen nicht vorgemacht oder darauf Bezug genommen,

in der Int(ra/er)aktion mit ihr steht vielmehr nur das sie vor Wasser Schützen im Vordergrund.

Draško nimmt seinen Schuh vom Findling, fängt an zu sprechen aber wendet sich dabei ab, indem er in die entgegengesetzte Richtung läuft: „Komm wir gehen mal weg vom Wasser“. Während Draško spricht, hat Rico vom Knauf des Auffangbeckens losgelassen und rennt durch das Becken, springt über die sich dort abzeichnende Pfütze hin zum anderen Knauf des Auffangbeckens. Draško schaut zurück, bevor er über das zweite Becken aus dem Bild tritt. Tia macht noch zwei Pumpzüge und folgt daraufhin Draško. Rico bedient kurz den Knauf, während Tia sich wegbewegt, geht anschließend an die Pumpe und macht einen Pumpzug, während er in die Kamera blickt. Die kameraforschende Person verändert ihre Position und stellt sich schräg hinter Rico, so dass die anderen in den Blick geraten. Rico macht noch zwei Pumpzüge und folgt anschließend Draško und Tia resp. dem Blick der Kamera zu den Findlingen am Wegesrand, auf die sie sich alle gemeinsam setzen und etwas trinken.

(VG SUMPFEICHE, Sequenz „Muskeln durch Pumpen“, 05:31–06:15)

Während Rico am impliziten Imperativ angeschlossen seine Füße vom Wasser entfernt hatte, blieb die situative Rahmeninkongruenz zwischen Vater und Tochter ungelöst. In einer Art rituellen Konklusion legt Draško den beiden anderen nahe, dass sie sich weg vom Wasser bewegen („Komm wir gehen mal weg vom Wasser“). Er suspendiert mit der räumlichen Entfernung die propositionale Bedeutung, indem der Rahmung im Umgang mit dem Wasser resp. mit der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen nicht länger Beachtung geschenkt wird – die Regel ist nicht länger verhandelbar. Die ganze Zeit über wird die Regel oder Draškos Relevantsetzung hinter den Zustandsbeschreibungen von ihm nicht expliziert, i.e. metakommunikativ verhandelt. Stattdessen sind Tia und Rico dazu angehalten, sich an diese zu erinnern. Die Regel oder eine Begründung der Distanzierung wird auch an dieser Stelle nicht expliziert. Tia verhandelt die Rahmungshoheit Draškos nicht länger und folgt ihm. Es entsteht der Eindruck, dass die Int(ra/er)aktionseinheit beendet sei – ihre Widersprüche oder Uneinigkeit in Bezug auf die situative Rahmeninkongruenz wird aber nicht aufgelöst, sondern suspendiert. Erneut alleinig im Blick der Kamera, die Schwengelpumpe frei, macht auch Rico noch zwei Pumpzüge bis ihm die Kamera die alleinige Aufmerksamkeit ein Stückweit entzieht, indem mit einem Positionswechsel und Kamerataschwenk die anderen Personen erneut in die Kadrierung reingeholt werden, denen er letztlich folgt.

2.2.1 Empirische Rekonstruktionen von Int(ra/er)aktionsmodi und materiell-diskursiven (Re-)Adressierungen – Zwischenergebnisse der Passage „Pumpe“

Der Beginn der Passage „Pumpe“ ist von einer „erwachsenenorientierten Interaktionsorganisation“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 67) zwischen Vater und Sohn an der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen gekennzeichnet. Der Vater nähert sich dem Sohn der Kamera folgend räumlich. Um Wasser über die verschiedenen Ausläufe zu Boden fließen lassen zu können, legt der Vater im Blick der Kamera seinen Sohn adressierend nahe, das Auffangbecken mit Wasser zu füllen. Daraufhin verändert der Sohn seine Position am Knauf des Auffangbeckens zum Schwengel der Schwengelpumpe und beginnt erneut – nun im Blick des Vaters, aber auch weiterhin der Kamera – zu pumpen. In Form verbal und korporiert adressierender Anweisungen an den Sohn, dokumentiert sich eine Rahmung des Wasserpumpens, das auf eine verbesserte, resp. effizientere Verwendungsweise und die Steigerung seiner Kompetenz zielt. Der Sohn wird ‚groß‘ gemacht, indem er etwas lernt, was eigentlich nicht für sein Alter ist und das ihn vor eine körperliche Herausforderung stellt. Es findet eine Überhöhung und Bestärkung statt.

Die Aneignung des Gegenstandes sowohl vom Sohn, als auch kurz darauf vom Vater, ist eine an die kommunikativen Regeln resp. eine an den Common-Sense angelegte Funktions- und Verwendungsweise. Beide lassen in ihrer Verwendungsweise der Schwengelpumpe eine bestimmte Funktion zu kommen: die des Wasserpumpens, aber der Vater darüber hinaus, die des effizientesten Weges des Wasserpumpens. Nicht die sinnliche Dimension von Wasser wird relevant gemacht, sondern die Funktionalität der Pumpe in Kombination mit Effektivität. In der Pumpübernahme des Vaters zeigt er seinem Sohn folgendes: den Schwengel in die Hände nehmen, diesen hoch- und runterbewegen, sodass Wasser fließt, wird optimiert i.e. der Schwengel wird in eine Hand genommen, bis zum Anschlag hochgezogen resp. runtergedrückt, sodass noch mehr Wasser fließt. Anders als in der Eingangspassage „Schleusentor“, wird der Sohn nun verbalsprachlich angeleitet.

Von dort an orientiert er sich im Sinne des ‚erwachsenenorientiert-responsiven Modus‘ „mimetisch am Vor-Bild, an den Zeigegesten und zum Ausdruck gebrachten Erwartungen“ (ebd.) und der Rahmung des Vaters und es dokumentiert sich homolog zu Mutter und Sohn in Fall SILBERWEIDE in der rekursiven Ins-Verhältnis-Setzung zwischen Vater und Sohn unter Hinzunahme des Gegenstandes ein Lehr-Lern-Arrangement. Der Vater positioniert sich im Lichte resp. erst durch die Kamera als anleitende, vorzeigende und verbessernde, resp. lehrende Person und der Sohn macht sich im Zusammenspiel von (Re-)Adressierungen und der veränderten Verwendungsweise des Gegenstandes zur lernenden und inszeniert sich später vor der Mut-

ter und der Kamera resp. mir als kameraforschender Person als könnende Person. Die hier stattfindenden erzieherischen Einschreibungs- und Einübungsprozesse des Sohnes im Umgang mit der Schwengelpumpe sind sehr funktionalitäts- und verbessерungsorientiert, zugleich dienen sie der Kompetenzsteigerung des Sohnes und ermöglichen ihm ein über sich Hinauswachsen.

Im Vergleich zum Sohn in Fall SILBERWEIDE ist ihm die Aufmerksamkeit der Eltern jedoch nicht durchgängig inne. Nachdem der Vater seinem Sohn das effizientere Pumpen gezeigt hat, ist sein Blick auf die eigene Tätigkeit am Knauf und bei der räumlichen Annäherung der Tochter primär auf diese gerichtet. Analog haftet auch der Blick der Mutter auf der Tochter. Der Sohn ist zum einen daran orientiert, das optimierte Pumpen einzuüben und zum anderen Aufmerksamkeit und Anerkennung immer wieder aktiv einzufordern, um das Eingeübte resp. sein Können vor Vater und Mutter, aber vor allem auch vor der Kamera resp. mir als kameraforschender Person, demonstrativ zu inszenieren. Diese erhält er von Vater und Mutter, aber meist zeitverzögert, während die Kamera primär auf ihn gerichtet ist. Die Art und Weise, wie Vater und Sohn gemeinsam Int(ra/er)aktion herstellen, ist davon gekennzeichnet, dass sich der Sohn sowohl an der Pumpe, aber auch später am Knauf („Achtung auch deine Füße werden nass Rico;“) an den Anweisungen und den Rahmungen des Vaters orientiert. Eine Aushandlung im Umgang mit der Pumpe oder der zu erinnernden Regel des ‚Sich-nicht-Nassmachens‘ am Knauf findet nicht statt, vielmehr befolgt er diese direkt.

Als sich Tochter und Mutter nähern lässt der Vater auf Bitten der Tochter seine Tätigkeit am Knauf übernehmen. Er hat seine Aufmerksamkeitsfokussierung auf sie gerichtet, bis er sich mit der Mutter an den Beckenrand zurückzieht. Simultan zu der Tätigkeit der Tochter und des Sohnes an der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Knäufen und Ausläufen ist er im Gespräch mit der Mutter und blickt gelegentlich zu den Kindern. In dieser Zeit finden Positionswechsel der Kinder an der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Knäufen und Ausläufen statt, in der sich die Tochter diese – auch an den kommunikativen Regeln resp. an einer am Common-Sense angelegten Funktions- und Verwendungsweise orientiert – aneignet. Gegenüber der Tochter kommen die verstärkenden Erziehungs-bemühungen jedoch nicht zur Geltung. Die Art und Weise wie die Tochter in der Int(ra/er)aktion mit dem Bruder die Pumpe übernimmt – also ihre Hand an den Schwengel legend, verbalsprachliche Kommunikation und, als er den Schwengel weiterhin festhält, über Blickregime –, wirkt nicht nach einer ganz freiwilligen Abgabe des Bruders. Ihre Int(ra/er)aktionsstruktur ist davon gekennzeichnet, dass die Schwester verschiedene Positionierungen am Gerät reklamiert, der Bruder ihr diese hinterlässt und die ihm offerierten Positionen einnimmt. Es findet eine Demonstration der Überlegenheit statt und eine Unterordnung des Bruders, der sich ansatzweise fügt. Eine verbalsprachliche

Kommunikation zwischen beiden findet nur seitens der Schwester statt, während der Bruder auf korporierter Ebene reagiert und entsprechend zugewiesene Positionierungen am Gerät einnimmt. Ihre Tätigkeit an der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Knäufen und Ausläufen ist insofern kooperativ, dass sie jeweils den Wasserfluss über die Pumpzüge aufrechterhalten und somit über die Knäufe das Wasser steuern können. Eine kompetitive Komponente dokumentiert sich in der Art der Übernahme des Geräts und der Zuweisung von Positionierungen durch die Schwester, in der die Altersdifferenz eine Rolle spielen könnte.

Hervorzuheben ist, dass die Über- resp. Einnahme der Pumpe mit überwiegend minimalen und nicht bis zum Anschlag ausgeführten Pumpzügen vom sie zwischendurch beobachtenden Vater am Beckenrand unkommentiert bleibt. An der Pumpe wird sie weder angeleitet, verbessert oder bekommt von ihm das Pumpen gezeigt, noch wird ihr Körper hinsichtlich des Aufbaus von Muskeln verhandelt – ihr Körper wird als ein vor Wasser zu schützender konstruiert. Der Vater tritt mit der Tochter nur an ihrer Positionierung am Knauf der Wasserrinne und des darunterliegenden Wasserrads in Int(ra/er)-aktion, die, anders als beim Pumpen, auf keiner gemeinsamen, korporierten Erfahrungsebene basiert. Homolog zu dem Bruder ist die vom Vater aufgerufene Rahmung in der Int(ra/er)aktion mit der Tochter eine diese vor Wasser resp. nasser Schuhe zu schützende, die zugleich von ihm dazu angehalten wird, die Regel des ‚Sich-nicht-nass-Machens‘ zu erinnern und zu befolgen. Im Vergleich zum Bruder tritt in der Int(ra/er)aktionsstruktur zwischen Tochter und Vater jedoch eine situative Rahmeninkongruenz offen zutage in der sie auf korporierter Ebene in Opposition zu seiner Rahmung geht.

Kurz bevor die Mutter aus dem Bild raustritt und er sich den Kindern räumlich nähert, greift er die Tätigkeit der Tochter zurück am Knauf dahingehend auf, dass er eine Zustandsbeschreibung vornimmt („Deine Füße werden nass Tia, gäh“). In dieser Aufmerksamkeitsfokussierung tritt sie in Opposition und beginnt eine Art spielerische Aushandlung mit dem Vater an den Grenzen des Erlaubbaren. Zunächst reagiert sie auf seine Adressierung im Modus eines ihm ‚Nicht-zugewandt-Seins‘, indem sie ihren Kopf in die entgegengesetzte Richtung zur Pumpe dreht und ihren Blick auf das daraus fließende Wasser richtet. Anschließend verändert sie ihren Blick auf das von ihrer Position am Knauf unterhalb liegende, sich drehende Wasserrad und versetzt zwar beide Schuhe einen Schritt vom Wasser weg nach hinten, doch um in die Hocke gehen zu können und sich dem Wasserrad und dem daraus vor ihr zu Boden plätschernden und spritzenden Wasser körperlich zu nähern. Anschließend hält sie ihre Hand unter den Wasserstrahl. Nach der Adressierung des Vaters, der ihre Tätigkeit weiterhin beobachtet, blickt sie nun erstmals zu ihm. Es wirkt wie eine leichte Provokation, deren Effekt sie nun beobachtet. Als sich ihre Blicke treffen, folgt ein nicht allzu ernst zu nehmender ermahnder, dies zu unterlassender Blick des Vaters, indem er sei-

nen Kopf schräg hält, zugleich aber die Lippen leicht nach oben zu einem Lächeln gehen. Die Provokation wird anerkannt resp. ihr Entzug seiner Unterweisung. Auch die Tochter grinst und schöpft nun mit der Hand das Wasser, das sie im Blick seiner Aufmerksamkeit, das heißt seinen Blick haltend, daraufhin in die Wasserrinne oberhalb des Wasserrads gibt. Nachdem sie mehrfach Wasser geschöpft hat, geht sie noch einen Schritt weiter und fordert den Vater raus, indem sie ihren Schuh zum Wasserrad streckt, sodass dieser zwar nicht unbedingt vom Wasserstrahl, aber zumindest durch Wasserspritzer nass wird. Dies wird von ihm prompt aufgegriffen und es erfolgt ein wiederholtes Aufmerksammmachen auf das Nasswerden ihrer Schuhe („Deine Füße werden nass Tia;“). Aufgrund der Wiederholung wird aus der Zustandsbeschreibung vielmehr eine von der Tochter zu erinnernde Regel. Fordert sie den Vater raus, indem sie sich dem Wasser nähert und den Schuh zum Wasserrad hält, verhandelt sie die erneut von ihm aufgerufene, zu erinnernde Regel resp. was von ihr erwartet wird. Sie entfernt zwar den Schuh, entzieht sich ihm aber ein Stück weit, indem sie ihm den Rücken noch mehr zudreht, grinst, zum nächsten Knauf geht und dort Wasser zu Boden plätschern lässt.

Im Vordergrund ihrer Int(ra/er)aktion steht primär die Aufforderung zur Regeleinhaltung (einer von ihm aufgerufenen, zu erinnernder Regel) des sich vor Wasser Schützens, der sie sich eigenwillig und spielerisch widersetzt, den Vater gar herausfordert und die von ihm aufgerufene, zu erinnernde Regel resp. was von ihr erwartet wird, im Modus des ‚Als-ob‘ verhandelt. Die Aufmerksamkeitsfokussierung des Vaters liegt, wie zu Beginn bei der Übernahme des Knaufs vom Vater, auf ihr. Im Vergleich zum Bruder fordert sie diese aber nicht proaktiv ein, im Sinne von ihn adressierenden Aufforderungen zu gucken. Im Vergleich zum Bruder, dem etwas gezeigt wurde und der etwas präsentieren kann, ist in der Int(ra/er)aktion zwischen Vater und Tochter die einzunehmende Positionierung der Tochter nur eine sich entweder anpassende oder widerständige, innerhalb derer der Vater die Einhaltung der Regel überwacht.

Der Bruder lernt effizienter zu pumpen und kann sowohl Vater als auch Mutter, aber auch der kameraforschenden Person seine Kompetenzsteigerung an der Pumpe zeigen. Die Schwester kann aber gar nicht sagen „Guck mal“, weil sie nichts gezeigt bekommen hat, was sie vormachen kann. Er hat eine Vorlage, auf die er antworten kann. Der Vater versetzt den Sohn im Grunde in eine Position, wo er der Große sein kann in dem Sinne, dass er etwas besser kann als seine Schwester. Hingegen eröffnet sich die Schwester durch den Widerstand eine Bühne, und das, ohne mit der Kamera zu spielen. Sie ist im Vergleich relativ unabhängig von der Kamera, wenngleich der Eindruck entsteht, dass die Kamera bei der mehr oder weniger unfreiwilligen Pumpübergabe des Bruders an die Schwester etwas regulatorisches für sie annimmt, in dem Moment, wo sie sich dem Blick der Kamera mit einem flüchtigen Blick in diese nach dem ‚Vorfall‘ der Pumpeinnahme entzieht. Die Aufmerksam-

keit vom Vater bereits inne, hält sie diese in der widerständigen Int(ra/er)-aktion aufrecht, ohne diese explizit einzufordern. Es dokumentiert sich, dass der Vater Tia, die gerade durch den Widerstand groß wird, und ihre Provokationen, unterstützt. Um seine Autorität nicht zu unterlaufen, kann er dies allerdings nicht direkt, sondern nur bedingt unterstützend tun. Doch gerade das macht sie unabhängiger im Vergleich zum Bruder.

Simultan zu der Aushandlung zwischen Tochter und Vater ist der Sohn an der Pumpe und fordert mehrfach die Aufmerksamkeit des Vaters ein („Guck mal,“, „Guck (doch) mal wie ich's machen kann, ()“). Zugleich machen ihn die wiederholten Forderungen nach Lob und Aufmerksamkeit auch vulnerabel, da er in seiner Größe abhängig ist von dem Blick des Vaters und mir als kameraforschender Person, während Tia relativ unabhängig davon ist und dadurch älter wirkt. Schließt er an der Leistungsorientierung des Vaters an und demonstriert erneut sein optimiertes Pumpen, wird sein Körper hinsichtlich des Aufbaus von Muskeln verhandelt „(Ja::, auf (.) halt (.) pump mal, (.) nur so kriegst du Muskeln.“), während Tias Körper ein vor Wasser zu schützender bleibt. Zwar wird auch der Bruder an einem der Knäufe kurze Zeit später dazu angehalten, sich nicht nass zu machen („Achtung auch deine Füße werden nass Rico;“) und sein Körper auch als ein zu schützender verhandelt, aber – um auf die situative Rahmeninkongruenz zwischen Vater und Tochter wieder zurückzukommen – dieser befolgt die Regel sofort und versetzt seine Schuhe weg vom Wasser.

Die situative Rahmeninkongruenz zwischen Vater und Tochter wird nicht dialogorientiert ausgehandelt, sodass der Vater am Ende die Situation löst, indem er sich räumlich vom Wasserspielbereich entfernt und den Kindern sagt, gemeinsam mit ihm vom Wasser wegzugehen („Komm wir gehen mal weg vom Wasser“). Ein Regelverstoß würde ihn als pädagogische Autorität in Frage stellen, sodass sich darin dokumentiert, dass er daran orientiert ist, seinerseits pädagogische Autorität zu erlangen. Zeitversetzt folgen ihm die Kinder. Jedwede Form der Metakommunikation oder ein verbalsprachliches Aushandeln resp. Verhandeln der Regel bleibt aus.

Aufgrund der sequenzübergreifenden metakommunikativ ausbleibenden Bearbeitung der Rahmen(in)kongruenz der Akteur*innen festigt sich eine beim Vater liegende, auch generational bedingte „Rahmungshoheit“ (Bohnsack 2017, S. 136; Gerstenberg 2014, S. 299; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 135ff.). Wird beim „machtstrukturierten Interaktionsmodus“ (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 140ff.) Metakommunikation allerdings eliminiert, findet diese hier allseits einfach nicht statt und wird zudem nicht etabliert. Aufgrund ihrer familialen Eingebundenheit hat sich zwischen ihnen ein „habitualisiertes Interaktionssystem“ (Bohnsack 2017, S. 272) etabliert, das von Kontinuitäten und somit Erwartungs- resp. Handlungssicherheit, das heißt der Vorhersehbarkeit des Int(ra/er)aktionsverlaufs, geprägt ist. Es wird also von einer Erwartbarkeit der wechselseitigen (Re-)Aktionen aus-

gegangen. So wirkt die metakommunikativ ausbleibende Bearbeitung ihrer Rahmungen eingespielt, sie bewegen sich im Konjunktiv. Die Art und Weise ihrer Kommunikation ist darüber hinaus davon gekennzeichnet, dass der Vater primär im Medium des kommunikativen Wissens Rahmungen vermittelt und die Kinder meist nur auf korporierter Ebene anschließen. Anders als beim „dialogorientierten Interaktionsmodus“ (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 140ff.) wird die offen zutage tretende, zeitweilige Rahmeninkongruenz zwischen dem Orientierungsrahmen der Tochter und des Vaters zwar von ihr mittels korporierten, opponierenden Agierens verhandelt, doch wird dies vom Vater weder anerkannt noch verkannt. Es findet kein Dialog statt, sondern es folgt ein wiederholtes Aufrufen einer Zustandsbeschreibung. In diesen impliziten Aufforderungen zu Regeleinhaltung interveniert er nicht konfrontativ, sondern immer wieder verdeckt und es dokumentiert sich – neben Leistungs-, Effizienz-, Kompetenzsteigerung in der Int(ra/er)aktion mit dem Sohn – ein sorgender Orientierungsgehalt gegenüber beiden Kindern. Seine Rahmung setzt er in der Aufforderung des gemeinsamen Entfernens vom Wasserspielbereich um, als die Kinder ihm zeitversetzt folgen. In dieser rituellen Konklusion werden die Widersprüche oder Uneinigkeiten zwischen Tochter und Vater in Bezug auf die situative Rahmeninkongruenz allerdings nicht aufgelöst, sondern suspendiert.

Im Hinblick auf die Ir_relevanz von Geschlecht dokumentiert sich in den unterschiedlichen erzieherischen Handlungspraxen des Vaters für die Tochter und den Sohn unterschiedlich aufgerufene und für sie vorgesetzte Positionierungen, insofern der Sohn unterstützt und die Tochter geschützt wird. Der Vater schützt die Tochter vor der Pumpe und dem Wasser und hilft ihr nur vorübergehend in ihrer Widerstandspraxis. Den Sohn hingegen schützt er zwar auch etwas vor dem Wasser, ermutigt ihn jedoch vor allem an der Schwengelpumpkonstruktion, stark und kompetent zu werden. Die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren unterschiedlichen Knäufen und Ausläufen wird vom Vater in der Int(ra/er)aktion mit dem Sohn als Lerngegenstand genutzt, wobei es neben einer spezifischen Form der Aneignung auch um den Aufbau von Muskelkraft geht. Indem er den Körper des Sohnes zur Leistungssteigerung anruft – etwa mit den Worten „Ja::, auf(.) halt(.) pump mal, (.) nur so kriegst du Muskeln“ – wird einerseits Männlichkeit* hergestellt. Andererseits wird Männlichkeit* auch vor der Kamera inszeniert, als der Vater zunächst in die Kamera blickt und sich dann dem Sohn zuwendet, um ihm Anweisungen wie „Fester drücken“ oder „Das (kannste/ganze) schneller; aoh“ zu geben. Im Gegensatz dazu wird der Tochter beim Pumpen weder eine Anleitung gegeben noch wird sie unterstützt, gelobt oder ermutigt und in diesem Kontrast insofern weiblich* subjektiviert, sodass bei beiden die Relevanzsetzung von Geschlecht im Sinne eines ‚*doing gender*‘ in den Vordergrund rückt.

2.2.2 Kameraintraaktionsanalyse der Passage „Pumpe“

Zu Beginn meiner Aufzeichnungen setze ich als kameraforschende Person eine Proposition, die sich als homologes Muster in den verschiedenen Passagen des Falls SUMPF-EICHE rekonstruieren lässt, i.e. die Gegenstände sind im oder werden immer wieder zum Bildmittelpunkt und geben verschiedene Anordnungen der Akteur*innen vor. Zugleich nehme ich Rico und Draško als Dyade resp. mit dem Gegenstand als Triade in den Blick und setze sie von Anbeginn der Videografie in den ‚erweiterten‘ Bildmittelpunkt und somit ins Zentrum meiner – auch analytischen – Aufmerksamkeit. Hingegen sind Tia und Ainara zunächst im Hintergrund zu sehen. Im Verlauf der Eingangspassage „Schleusentor“ folge ich jedoch Rico in seinen mich adressierenden Anrufungen mit der Kamera auf korporierter Ebene im Sinne von Kamaschwenks und Kameraneupositionierungen und setze ihn – immer wieder neben den Gegenständen – in das Zentrum der Aufmerksamkeit, i.e. ich offreiere ihm die von ihm angefragte Bühne und es dokumentiert sich der Beginn einer wechselseitigen Bezugnahme zwischen mir als kameraforschender und dem Sohn als zu erforschende Person.

In der Eingangspassage „Schleusentor“ elaboriert Draško von seiner Position am Schleusentor meine mittels Kameraeinstellung und -führung vorgenommene Setzung einer dyadischen Bezogenheit, als er sich Rico mit seiner Blick- und Körperausrichtung – und kurzem Blick zur Kamera resp. mir – zuwendet, gleichwohl sich Rico zuvor aus dieser mit einem Sprint zur Schwengelpumpe gelöst und Aufmerksamkeit von mir eingefordert hatte. Draško beendet seine Tätigkeit und folgt einerseits meiner Aufmerksamkeitsfokussierung auf Rico und den Gegenstand – und das selbst in einer Beobachterposition –, und stellt andererseits die von mir mit der Kamera hervorgebrachte dyadische Konstruktion im Modus einer intraaktiven Bezogenheit validierend her. Zugleich folgt er durch mich und die Kamera meiner Kameraführung, insofern er nach einer ersten Kameraintraaktion das eigene Spiel beendet und den Sohn fokussiert. Im weiteren Verlauf und unter Hinzunahme einer weiteren Kameraintraaktion an der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen, verdichtet sich, dass der Vater durch die Anwesenheit der Kamera resp. mir als forschender Person angehalten wird, erziehend zu wirken, demnach er beginnt, Erziehungs- und Lernprozesse zu unterbreiten und sich als ‚guter‘ Vater zu präsentieren.

Die einzelnen Sequenzen innerhalb der Passage „Pumpe“ beschreiben detailliert auch meine Kamaschwenks und die Intraaktionen der Akteur*innen mit mir resp. der Kamera. Sie wurden teilweise in der Interpretation mitaufgenommen und werden nachfolgend zusammengefasst dargestellt, um ein sich bereits andeutendes, aber insbesondere in der letzten Passage „Seil“ sich dokumentierendes Phänomen einer Aufmerksamkeitszentrierung zu rekonstruieren. Zu Beginn der Passage „Pumpe“ ist die Schwengelpumpkonstruk-

tion mit ihren verschiedenen Ausläufen in der Kameraeinstellung und -föhrung im Mittelpunkt, an der sich Vater und Sohn positionieren. Erst als sich Tochter und Mutter dem Spielbereich nähern, nehme ich einen Kamerenschwenk vor und hole sie im Hintergrund mit in die Kadrierung. Als sie bei den anderen ankommen, zentriere ich die Kamera erneut auf die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen, um die sie sich gruppieren. In dieser Position verweile ich bis zum Ende, ohne die Einstellungsgröße, Kadrierung und Perspektivität zu verändern.

Im Hinblick darauf, wie sich die Personen währenddessen zur Kamera resp. mir verhalten, lässt sich nachfolgendes zusammenfassen. Während Rico sich der Kamera resp. mir durch Blicke, aber auch räumliche Nähe immer wieder versichert oder die Aufmerksamkeit von mir resp. der Kamera aktiv einfordert, sichert er, dass sein aufgeführtes Können zur Sichtbarkeit kommt und dass er schon etwas kann. Durch die Blicke zur Kamera resp. mir, in Momenten bevor er mit seinem Sohn in Int(ra/er)aktion tritt, ist auch Draško nicht ganz unabhängig, sondern sich vor der Kamera darstellend, ohne wie Rico offensiv die Aufmerksamkeit zu suchen, i.e. er wird handelnd und aktiv gegenüber dem Sohn durch die Kamera im Sinne eines pädagogisch Zeigenden. Hingegen wirkt die Blickaufnahme der Tochter zu mir resp. in die Kamera vielmehr nach einer sich dieser entziehen wollenden Begegnung. Zwischen Mutter und mir als kameraforschender Person resp. mit der Kamera finden keine Intraaktionen statt, sie blickt nicht zu mir resp. in die Kamera und hält sich am Rand des Wasserauffangbeckens mit der Schwengelpumpkonstruktion auf.

Hervorzuheben ist das Ende der Passage „Pumpe“, in der ich erneut eine Selektion der Akteur*innen vornehme, im Sinne von welche Akteur*innen ich in der Kadrierung halte oder welche Akteur*innen ich im Vordergrund fokussiere und welche anderen Akteur*innen dadurch im Hintergrund positioniert werden. Aus der vorigen Zentrierung der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen und den sich um sie herum anordnenden Personen folgen nun bei bestimmten Personen Kamerenschwenks und -neupositionierungen, die meine anfängliche Aufmerksamkeitsfokussierung verdichten.

Während im Fotogramm (Abb. 38, 04:47) links oben Mutter und Vater am Beckenrand stehen, bewegt sich die Mutter anschließend zu etwas außerhalb. Ich folge ihr nicht mittels Kamereschwenk, sodass anhand des Fotogramms rechts oben (04:54) zu sehen ist, dass sie nicht länger in der Kadrierung gehalten wird. Erst als der Vater sich entfernt (Fotogramm links unten, 05:31), nehme ich einen Kamereschwenk vor und folge ihm in seine Bewegungsrichtung, sodass aber die Kinder weiterhin an der Schwengelpumpe im Bild bleiben (mittleres Fotogramm unten, 05:37). Mit meiner Positionierung kann ich den Vater aber nicht länger im Bild halten (Fotogramm rechts unten, 05:38).



Abb. 38: Fotogramme der Passage „Pumpe“ (04:47–05:38)

Im Fotogramm links oben (Abb. 39, 05:43) folgt die Tochter dem Vater, sodass ich sie im Fotogramm rechts oben (05:46) nicht länger im Bild halten kann. Meine Aufmerksamkeitsfokussierung liegt weiterhin auf dem Sohn, der an der Pumpe einen vorletzten Pumpzug vornimmt. Doch als sich auch die Tochter aus der Kadrierung bewegt, beginne ich mittels Kamerataschen und -neupositionierung, erneut alle vier Akteur*innen in das Bild einzuholen.



Abb. 39: Fotogramme der Passage „Pumpe“ (05:43–06:27)

Dem Sohn weiterhin räumlich näher, bewege ich mich hinter ihn, während er seinen letzten Pumpzug vollzieht, und schwenke dabei die Kamera (Foto gramm links unten, 05:54). Der Sohn im Vordergrund und die anderen im Hintergrund, sind alle Personen wieder sichtbar. Erst als der Sohn sich von der Pumpe löst und sich auf die anderen zubewegt, folge ich ihm mit der Kamera (Foto gramm rechts unten, 06:27). Meine primäre Aufmerksamkeitszentrierung auf den Sohn wird passagenübergreifend aufrechterhalten, nach geordnet steht die Herstellung relationaler Bezugshorizonte der Akteur*innen.

2.3 Interpretation Passage „Seil“¹¹³

Darstellung der Ausgangsposition

Von einem erhöht liegenden Rasenstück auf dem Spielplatz richte ich die Handkamera auf Rico, Tia, Ainara und Draško, die sich an einem gegenüberliegenden Balanciergerät aufhalten. Ein Gehweg trennt das Rasenstück vom Balanciergerät. Das Fotogramm (Abb. 40) näher betrachtend, ist zwar Tia, Ainara und Draško räumlich näher, aber diese zentrieren die Aufmerksamkeit – welche über die Blicke erkenntlich wird – primär auf Rico, was sich mit der passagenübergreifenden Aufmerksamkeitszentrierung durch die Kamera deckt.



Abb. 40: Fotogramm der Passage „Seil“ (10:11)

113 Im Rahmen meines Artikels (Zils 2018b) habe ich die Passage „Seil“ und Teile der Interpretation bereits veröffentlicht. Diese werden im Rahmen der Studie ergänzt und mit weiteren Ausführungen relationiert.

Rico ist es, der in diesem Lichte – i.e. im adressierenden Blick – seinen Körper auf dem Autoreifen des Balanciergerätes aufrichtet.

Während Rico sich aus der Hocke aufrichtet, ruft er: „Ich bin auf der Bühne“.

Tia dreht ihr Gesäß zum Seil, stellt sich auf die Zehenspitzen und greift mit ihren Händen hinter den Körper zum Seil. Doch als Rico zu sprechen beginnt, lässt sie davon ab und stellt sich seitlich zum Seil, um mit der rechten Hand mit Ricos letztem Wort dieses zu ergreifen.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Seil“, 10:11–10:17)

Mittels des Sprechaktes („Ich bin auf der Bühne“) validiert Rico nicht nur die bereits – aufgrund der adressierenden Blicke von den anderen – eröffnete Bühne, sondern auch sich selbst als anerkanntes Subjekt mit den anfänglichen Worten „Ich bin“. Mit den endenden Worten „auf der Bühne“ und dem nun vollends aufgerichteten Körper, der ihm eine erhöhte Sprecherposition ermöglicht, verortet er sich räumlich im Zentrum und imaginiert eine Bühneninszenierung. Tia leitet zunächst eine parallele Int(ra/er)aktionsorganisation ein, als sie parallel zu dem von ihrem Bruder einsetzenden Sprechakt ihre Körperhinterseite zum Seil dreht, sich auf den Zehenspitzen aufrichtet und mit ihren Händen hinter den Körper zum Seil greift. Doch anstatt sich zu setzen, senkt sie im Fortlauf des Sprechaktes ihren Körper zurück auf die Fersen und tritt in Opposition. Sie dreht sich frontal zu ihrem Bruder, greift mit der rechten Hand nach dem Seil und beginnt zu grinsen. Währenddessen haben Bruder und Schwester ihren Blick ununterbrochen aufeinander gerichtet.



Abb. 41: Fotogramm der Passage „Seil“ (10:18)

Rico schließt direkt an, während er den linken Arm von seinem Körper im 45 Grad Winkel entfernt hält und mit einem ausgestreckten Zeigefinger die rechte Hand ganz schnell nach links und rechts zu Tia gestreckt bewegt: „ahahaha-hahah::::“ (Abb. 41).

Tia blickt Rico an, erzeugt wellenartige Schwingungen mit dem Seil und hat ihre Mundwinkel zu einem Grinsen nach oben gezogen. Als Rico lauter wird und seine Gesichtszüge zusammenknifft, gehen ihre Mundwinkel noch weiter nach oben, sodass sich ihr Mund öffnet und ihre Zähne zu sehen sind.

(VG SUMPFEICHE, Passage „Seil“, 10:17–10:19)

Die Hände am Seil, beginnt die Schwester, dieses auf und ab zu bewegen. Gleichzeitig tritt der Bruder – der im Begriff ist dieses Spielgerät zum Balancieren zu nutzen und das Seilschwingen ihm die funktionale Aneignung erschwert – in Opposition, indem er sich mit einem sich nach links und rechts bewegenden Zeigefinger am ausgestreckten Arm und Lauten („ahahaha-hah::::“) gegen seine Opponentin auflehnt. Mit der spezifischen Nutzung des Balanciergeräts durch das Schwingen des Seils distanziert sich die Schwester von der Regelmäßigkeit der Nutzung des Balanciergeräts und eignet es sich dysfunktional an (vgl. u.a. Bohnsack 2012; Bohnsack/Lamprecht 2015, S. 245). Für den Bruder stellt die Nutzungsweise der Schwester eine Störung dar und hindert ihn zunächst an seiner Inszenierung – sie treten in Konkurrenz. Während das Darüber-Balancieren eine erhöhte Disziplin erfordert, ist das lässige Schwingen eine Distanzierung von dem Aufforderungscharakter des Spielgerätes. Damit kann die Schwester ihre Erhabenheit über das Spielen mit diesem Gerät und sich damit als zu groß dafür positionieren. Mit dem Balanciergerät als Zentrum ihrer beiden aufeinander bezogenen Handlungspraxen, wird eine kompetitive Grundstruktur erkennbar, in der es darum geht, wer sich mit seiner Inszenierung um Aufmerksamkeit – und somit um Anerkennbarkeit – durchsetzt. Dabei muss sich die Anerkennbarkeit des Bruders sowie der Schwester innerhalb der Spielint(rä)aktion nicht ausschließen, da „Andere zu ‚ärgern‘ [...] zur Gattung des Mit-ihnen-Spielens“ (Bohnack/Lamprecht 2015, S. 247, Herv. i.O.) gehören kann.

Die Passage am Balanciergerät setzt fort mit der Reaktion des Bruders auf das Seilschwingen der Schwester.

Rico zieht beide Arme hinter seinen Körper, sodass seine Brust raussteht. Die Hände sind geballt zu Fäusten. Mit einem zunächst ernsten Blick – die Gesichtszüge zusammengezogen – hebt Ainara den rechten Arm hoch und beginnt zu sprechen: „Na du“. Sie lässt den Arm wieder sinken, geht über zu einem Lächeln und beendet den Satz: „hast des doch auch @ge-ma::::cht@“.

Draško beginnt zu lächeln, indem er die Mundwinkel nach oben zieht. Tia lacht, während sie weiter schwingt: „@(.@“

Rico öffnet kurz die Fäuste und versetzt seinen rechten Fuß nach vorne. Er ballt erneut die Fäuste, zieht seinen Fuß zurück und sagt in lautem, weinerlichen Ton: „**Aber dann plumps ich wieder runta!**“ Draško antwortet: „Jah“. Ainara nickt mit dem Kopf und fragt, während sie wieder den rechten Arm hebt und anschließend fallen lässt: „Und was ist mit der Tia passiert?“

(VG SUMPFEICHE, Passage „Seil“, 10:19–10:27)

Auf nonverbaler Ebene steigt die Mutter zunächst auf die korporierte Körperspannung des Sohnes ein, indem sie ebenfalls die Gesichtspartien zusammenzieht, aber diese anschließend löst und zu einem Lachen übergeht, während sie den Satz „Na du hast des doch auch @gema::::cht@“, beendet. In Bezugnahme auf einer dieser Sequenz vorausgegangenen Handlung wird die Störung der Tochter eines anderen, hier nun pädagogisch gerahmten, Spiels gesehen. Sie argumentiert, dass ihr Sohn selbst zu solchen Mitteln gegriffen habe, wodurch sie ihrem Sohn in wechselseitige Perspektivübernahme einübt. Indem die Mutter den Protest des Sohnes – zunächst in einem Impuls von Strenge – delegitimiert, validiert sie implizit den Akt des Seilschwingens der Tochter, wobei diese in Form eines pädagogischen Zeigens instrumentalisiert wird. Tochter sowie Vater validieren lachend diese oppositionelle Bezugnahme der Mutter.

In der Wahrnehmung, dass der Sohn seine Mutter, seine Schwester und seinen Vater gegen sich hat, und damit nicht nur räumlich, sondern nun auch sozio-symbolisch ausgeschlossen zu werden droht, spricht Rico verärgert im lauten, aber weinerlich anmutenden Ton: „**Aber dann plumps ich wieder runta!**“ Damit positioniert er sich als schutzbedürftige Person. Der Vater validiert dies zunächst bejahend. Zeitgleich hält die Mutter ihm fragend den Sturz der Schwester vor, den er zuvor erzeugt haben muss („Und was ist mit der Tia passiert?“).

Im Sinne der Redewendung „Wer nicht hören will, muss fühlen“ offeriert die Mutter mit ihrer Spiegelung eine pädagogische Intervention, welche sowohl Lernen durch Erfahrung als auch durch Konfrontation suggeriert. Zudem impliziert dies erneut das Angebot, wechselseitige Perspektivübernahme zu erlernen. Obwohl der Sohn weinerlich zu ihnen spricht, wird er nicht als zu Bedauernder adressiert, sondern konfrontiert – dadurch wird er als potenziell stark positioniert, was in Opposition zu seiner Selbstdarstellung als schutzbedürftig steht. Ebenso wird er dazu aufgefordert, das Balancieren zu wagen. Umgedreht wird die Tochter von der Mutter als eine vor den Angriffen des Bruders zu Schützende dargestellt. Zugleich wird das Seilschwingen der Tochter – im Sinne eines verlängerten Arms der Mutter den Sohn zu erziehen – funktionalisiert. Das potentiell störende Verhalten wird als pädagogisch wertvoll gerahmt. Zu diesem hier gezeigten Bündnis einer Mutter-Tochter-Dyade in Opposition zum Sohn positioniert sich der Vater, indem er dem Sohn eine Vater-Sohn-Dyade offeriert. Der Vater, welcher weiterhin den Blick auf seinen Sohn gerichtet hat, entschärft die Konfliktsituation, indem er

einen Rahmenwechsel durch die Inszenierung einer Phantasiewelt voller Gefahren offeriert – wie sich im weiteren Verlauf der Situation zeigen wird. Dieses alternative Angebot beinhaltet jedoch eine dramatisierende Steigerung: der Herausforderung über das Seil zu gehen.

Draško setzt fort: „Hüpfst du runter ins Feuer.“ Parallel dazu dreht Ainara ihren Kopf, richtet ihren Blick auf Tia, die aber geradeaus Richtung Rico schaut, und sagt: „Tia Tia (Mecada [Unfug]) (.)“

Bereits im Moment des Sprechens pausiert Tia das Seilschwingen.

Ainara wendet den Blick wieder zu Rico, während sie den Satz zu Ende spricht: „komm des reicht jetzt (.) er hat's einmal gemacht und jetzt ist Schluss (.) jetzt ist vorbei.“

Tia beginnt, das Seil kaum merklich auf und ab zu bewegen. Rico streckt die Arme von sich, senkt zunächst den Kopf, um auf das Seil zu blicken und beginnt zu balancieren; den Kopf wieder aufgerichtet und Draško sowie Ainara anvisierend. Erst tastet er sich vor, indem er den rechten Fuß nur leicht nach vorne versetzt und anschließend einen größeren Schritt mit dem linken Fuß vollzieht.

Draško hat seinen Blick unverändert mit einem Grinsen auf Rico gerichtet und spricht: „Unten sind die Monster (2)“

Da Rico mit dem linken Fuß auf die Schuhspitze des rechten Fußes kommt, gerät sein Körper ins Wanken und er stellt den rechten Fuß zurück auf den Reifen, um sich abzufangen.

Draško setzt fort: „unten sind die Monster“

Rico setzt an, um seinen rechten Fuß vor dem linken auf das Seil zu platzieren. Ein leichtes Grinsen ist auf seinem, als auch auf Ainaras und Tias Gesicht zu erkennen.

Draško öffnet den Mund, rümpft die Nase und aus dem Inneren ertönt es: „**wah:::::**“. Gleichzeitig lässt Tia das mit ihren beiden Händen umgreifende Seil höher schwingen, sodass Rico anfängt, mit den Armen zu rudern, um sein Gleichgewicht zu halten. Als Rico ins Wanken gerät und die Geräusche von Draško fast verhallen, blickt er zu ihm und springt ab.

Draško spricht: „Komm zu uns“. Draško entfaltet seine Hände, hält seine Arme vom Körper weg, um eine Art Klaue zu formen. Es ertönt: „**Jah:::::**“.

Rico kommt mit beiden Beinen auf. Er richtet sich auf, dreht sich um die linke Körperachse und läuft zurück zum Autoreifen: „@(.)@“.

(VG SUMPFICHE, Passage „Seil“, 10:27–10:38)

Der Rindenmulchboden wird von dem Vater zum Element Feuer transformiert, in das der Sohn rein hüpfen („Hüpfst du runter ins Feuer“) wird. Er

,plumpst‘ nicht, sondern er wird ‚hüpfen‘. Doch obwohl sich der Sohn als handlungsunfähiges schutzbedürftiges Subjekt positioniert – denn er kann nur runter ‚plumpsen‘ – räumt ihm sein Vater beim Überqueren des Hindernisses die Fähigkeit des ‚Hüpfens‘ ein. Das Wort erzeugt nicht nur die Vorstellung eines selbstgewählten Absprungzeitpunkts, sondern auch einer körperlichen Leistungsfähigkeit, Sprungkraft zu nutzen und körperlich unversehrt zu bleiben. Wenn die Schwester ihren Bruder vom Seil, also der Bühne, runter schmeißt, dann widerfährt ihm kein Gesichtsverlust. Mit der ihm zugesprochenen Möglichkeit des Hüpfens kombiniert mit dem Element Feuer inszeniert der Vater seinen Sohn als mutig, spricht ihm Handlungsfähigkeit und einen Subjektstatus zu, welcher nun als mutig attribuiert werden kann. Sein Sohn wird nicht einfach nur hüpfen, sondern er wird ins Feuer hüpfen. Der Vater lenkt vom potenziellen Gesichtsverlust des Sohnes beim Herunterfallen vom Seil ab, indem er ein Risikospiel inszeniert, wo das potentielle Scheitern als mutiger Habitus transformiert wird. Ein Gesichtsverlust würde nur dann drohen, wenn er das Seil gar nicht erst betritt, sodass der Handlungsdruck des Sohnes den Schritt zu wagen steigt.

Die Mutter löst sich aus der sozio-symbolischen Bindung mit der Tochter als sie in einer neuen Rahmung ihre Tochter auffordert, das Seilschwingen nun zu unterlassen und das Balancierspiel ebenfalls zu beachten. Dadurch werden das Konkurrenzspiel zwischen der Tochter und dem Sohn sowie die pädagogische Rahmung durch die Mutter zugunsten der Möglichkeit des Sohnes, sich das Spielgerät anzueignen, unterbrochen. Die Tochter wird als Störerin, i.e. Unvernünftige positioniert und droht aus dem Spiel ausgeschlossen zu werden. Indem die Tochter das Seilschwingen aber wieder aufnimmt, positioniert sie sich als Widerständige gegenüber der Mutter und verweist damit auf das transformatorische Potential der Doppelbewegung von ‚Unterordnung‘ und ‚Überschreitung‘ des paradoxen Geschehens von Anerkennung. Indem sie sich der Rahmung des Vaters unterwirft, behält sie ihren Subjektstatus – denn mit der Fortsetzung ihres Seilschwingens inszeniert sie das Risikospiel mit. In der Rahmung des Vaters tragen die Schwingungen nicht zum Scheitern des Sohnes bei, sondern ermöglichen ihm, sich als Groß-Werender, vor allem Mutiger und somit als Junge* zu inszenieren.

Aufgrund der Unterstützung sowohl von der Mutter als auch dem Vater wagt der Sohn den Schritt auf das Seil und validiert damit das vom Vater eingeleitete Phantasiespiel. Er zeigt damit performativ, dass er keine Angst vor dem Feuer hat, sondern diesem mutig trotzt und darüber hinaus die besondere Herausforderung durch das Schwingen des Seils durch seine Schwester bewältigen kann. Als von dem Vater ein „**wah:::::**“ ertönt, erhöht die Schwester mit einem Grinsen die Frequenz des Seilschwingens, was nochmals verdeutlicht, dass sie sich als Teil des Spiels mit dem Bruder sieht. Dass sich der Bruder auf die Phantasieebene eingelassen hat, wird an seiner Reaktion er-

kennbar. Als er zu Fall kommt, und sich im Feuer zwischen den Monstern bewegt, validiert er lächelnd die Spielausführung des Vaters.

2.3.1 Empirische Rekonstruktionen von Int(ra/er)aktionsmodi und materiell-diskursiven (Re-)Adressierungen – Zwischenergebnisse der Passage „Seil“

In einem ‚kindorientiert-responsiven Interaktionsmodus‘ orientieren sich die Eltern an den verbal und kooperiert sich dokumentierenden Int(ra/er)aktionssträngen der beiden Kinder und integrieren diese miteinander. Während sich der Sohn den Spielgegenstand funktional-regelhaft aneignet, ist die Tochter an einer dysfunktionalen Aneignung orientiert, die zu einem kompetitiven Spiel führt, das insbesondere der Vater in ein kooperatives Spiel überführt. Das Seilschwingen der Tochter greift die Mutter zunächst zur konfrontativen Erziehung des Sohnes hin zur Perspektivenübernahme auf und erkennt die dysfunktionalen Aneignung der Tochter an. Der Sohn wird im weinerlichen Sprechen von der Mutter konfrontiert, in dem er sich als schutzbedürftig darstellt und dadurch nicht als zu bedauernder, sondern als potenziell stark adressiert. Hingegen wird die Tochter von der Mutter als eine vor den Angriffen des Bruders zu Schützende adressiert. Die Mutter wechselt jedoch ihre Rahmung und unterbindet das vormals konkurrenzhafe Spiel, indem die Tochter dazu aufgefordert wird, das Seilschwingen zu unterlassen („komm des reicht jetzt(.) er hat's einmal gemacht und jetzt ist Schluss“). Die Tochter wird als Störerin, i.e. Unvernünftige positioniert und droht aus dem Spiel ausgeschlossen zu werden. Die Aufmerksamkeit der Mutter wird jedoch zu einer verkennenden, da sie den Schutz des kleinen Jungen* nicht beachtet. Die Tochter fügt sich der auf den Bruder bezogenen pädagogischen Rahmung des Vaters und beginnt das Seil erneut zu schwingen, dadurch positioniert sie sich als Widerständige gegenüber der Mutter. Ihre Anerkennung erhält sie jedoch nur im Kontext der Unterordnung unter eine auf den Bruder bezogene pädagogische Rahmung, hier: als Beitrag zur Erziehung des Sohnes, sich mutig der Herausforderung des Spielgerätes zu stellen. Hatte sich der Bruder zuvor mit den Worten „Ich bin auf der Bühne“ als ein handelndes Subjekt dargestellt, zeigt sich – nachdem ihm diese Inszenierung durch seine Schwester zunächst verwehrt worden war –, dass es dem Vater mit der Phantasiewelt gelungen ist, seinem Sohn einen anerkannten Subjektstatus zu ermöglichen, indem er sich auf die pädagogische Herausforderung des Spielgerätes sowie die Steigerung des Schwierigkeitsgrades durch die Schwester eingelassen hat. Damit stellt das Phantasiespiel ein Übergangsobjekt (Winnicott 1971) dar. Es ermöglicht, Abhängigkeit, i.e. die Selbstpositionierung als schutzbedürftig, in Unabhängigkeit zu transformieren und damit es zu wagen, sich der Herausforderung zu stellen. Dieses gelingt aber eben nur unter den Bedingungen des Phantasiespiels als einen vom Vater inszenierten Schutzraum, welcher es

dem Sohn ermöglicht, fast nicht Scheitern zu können. Zugleich wahrt aber auch die Schwester ihr Gesicht, da das ‚Stören‘ hier als Teil des Spiels integriert ist.

2.3.2 Kameraintraaktionsanalyse der Passage „Seil“

In der Eingangspassage „Schleusentor“ löst sich Rico von seinem Vater am Schleusentor und ich folge ihm mit einem für ihn zunächst kaum sichtbar-werdenden Kamerataschenwinken zeitlich versetzt. Über Blicke und Sprechakt fordert er meine Aufmerksamkeit ein und ich schwenke – zunächst noch in Relation zum Vater – die Kamera weiter in seine Bewegungsrichtung. Dies ist der Beginn einer wechselseitigen Bezugnahme zwischen mir als kameraforschender und Rico als zu erforschender Person. Passagenübergreifend verhält sich der Sohn aktiv zur Kameraführung und versichert sich der Kamera resp. mir durch Blicke, fordert verbalsprachlich Aufmerksamkeit von der Kamera resp. mir hinsichtlich der Sichtbarmachung seiner aufgeföhrten Leistung aktiv ein und ich reagiere darauf. Ich halte ihn durchgängig und somit am längsten in der Kadrierung und folge ihm mit Kamerataschenwinken und Kameraneupositionierungen. Er wird zum Zentrum meiner Aufmerksamkeit, auf der von ihm angefragten und zugleich von mir offerierten Bühne. Doch nicht nur ich offeriere ihm diese, sondern durch die Kameraführung folgen die Akteur*innen meiner Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Sohn an den jeweiligen Gegenständen, sodass er in der Passage „Seil“ in den Mittelpunkt aller Akteur*innen rückt, was sich zunächst in deren Blickausrichtung dokumentiert.

Mit Ausnahme der wenigen Blickkontakte des Vaters und der Tochter zu mir resp. in die Kamera finden solche Kameraintraaktionen mit den anderen Akteur*innen nicht statt. Darüber hinaus dokumentiert sich in der Kadrierung, dass ich eine Selektion der Akteur*innen vornehme, im Sinne von welche Akteur*innen ich im Vordergrund fokussiere (Sohn und Vater) und welche anderen Akteur*innen dadurch im Hintergrund (Tochter und Mutter) positioniert werden. Wenngleich sich meine Aufmerksamkeit auf den Sohn zentriert, wird eine relationale Bezogenheit zu den anderen Akteur*innen, primär zum Vater, immer wieder aufrechterhalten oder auch hergestellt, auch wenn diese nicht (länger) in Int(ra/er)aktion sind. Das bedeutet, dass die Kamera nicht nur Anerkennungsprozesse im Feld lediglich registrierend wiedergibt, sondern diese mitkonstituiert, indem eben bestimmte und nicht andere Personen des Feldes eine besondere Aufmerksamkeit durch die Kamerahandlung erhalten. Sie werden als relevant positioniert und zu anderen Personen im Feld in Relation gesetzt. Da die Kamera nicht nur wahrnimmt, was im Feld passiert, sondern der Kamerablick selbst praktisch vollziehend, eben performativ ist, kommt es nicht von ungefähr, dass es zur veränderten Aufmerksamkeitszentrierung in der nachfolgenden Intraaktion kommt.

Zu der Passage „Seil“ kommt es, nachdem der Sohn das Rasengefälle der Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche Richtung Balanciergerät runterrennt, wo seine Mutter sowie Schwester auf dem Balanciergerät balancieren. Ich folge ihm langsam in drei Metern Abstand. Der Sohn springt von den das Rasengefälle abgrenzenden einen halben Meter hohen Betonpfeilern ab und läuft über den Gehweg zu ihnen zum Balanciergerät. Der Vater ist aus dem Off zu hören und tritt nach wenigen Sekunden in das Bild. Ich bleibe neben einem Baum auf der Erhöhung stehen und videografiere von dort in Oberperspektive – ohne die Kamera im Verlauf der Passage zu schwenken oder auf eine bestimmte Person zu zentrieren – das Areal des Spielgerätes mit den vier sich dort aufhaltenden Personen. Damit nehme ich als forschende Person eine mich über die Akteur*innen stellende, hierarchische und distanzierte, scheinbar neutrale, das Ganze im Blick behaltende Positionierung ein. Die bereits zu den Kindern aufgrund der eigenen Körpergröße immer wieder zementierte Erwachsenenperspektive wird aufgrund der von mir erhöht eingenommenen Positionierung bekräftigt und macht nun auch die Eltern zu Kleinen. Sie fordert alle geradezu auf, sich selbst symbolisch zu erhöhen, um vor der Kamera auf Augenhöhe ‚bestehen‘ zu können. Zugleich wirkt es, als wären die zu Erforschenden aufgrund der schlechten Auflösung des Videos – wodurch nicht alle Kineme erkennbar werden –, und der sich passagenübergreifend immer wieder dokumentierenden Rahmung möglichst alle Personen im Bild zu haben, endindividualisierend.

Es ist der Sohn, welcher im Blick des Vaters, der Mutter und der Schwester seinen Körper auf dem Balanciergerät aufrichtet und mit den Worten „Ich bin auf der Bühne“ zum weiteren Hinschauen anregt. Hatten die Eltern in den anderen beiden Passagen, trotz wiederholten Aufforderungen seinerseits sich ihm aufmerksam zuzuwenden, erst mit großer Zeitverzögerung – und im Falle der Mutter ohne wirklich hinzuschauen – reagiert und ihre Aufmerksamkeit primär auf die Tochter zentriert, kann er trotz der Distanz zu den anderen und aufgrund seiner Relevantsetzung durch die Kamera die Aufmerksamkeit auf sich ziehen: die Blicke sind und bleiben allseits auf ihn gerichtet. Da er auch noch die größte Nähe zu mir als kameraforschender Person aufweist, wird er ansatzweise individualisiert, während die anderen in noch größerer Distanz zu mir eher typisiert durch die Kamera wahrgenommen werden. Deswegen verwundert es auch nicht, dass sich gerade der Sohn durch das Klettern auf das Balanciergerät physisch und symbolisch mit „Ich bin auf der Bühne“ selbst erhöht. Kameraforschende Person und Sohn bewegen sich von unterschiedlichen Richtungen¹¹⁴ kommend aufeinander zu und treffen sich im Zentrum des Geschehens. Von ihnen geht eine Sogwirkung aus, auf die sich nun alle in ihrer jeweiligen Weise beziehen. Die abbildende Kamera blickt aus dem Zentrum des Spielplatzes auf das heraus, was sich an

114 Kameraforschende Person schaut runter, der Junge* steigt auf das Balanciergerät hoch und erhöht sich darüber mit „Ich bin auf der Bühne“ symbolisch.

seinen Rändern abspielt. Damit erfasst die abbildende Kamera das Geschehen vom Standpunkt des Spielplatzes aus und erfasst die Akteur*innen in ihrer jeweiligen Rolle auf dem Spielplatz (vgl. Bohnsack/Lamprecht 2015, S. 262). Genau dieses wird von ihnen – mit einer kurzen Ausnahme durch die Tochter – inszeniert, die angesichts dessen, dass sie durch den Kamerablick marginalisiert wurde, in Widerstand zu den Erwartungsmustern der kommunikativen Regeln der Spielgeräte, sowie dem Begehrten der Eltern sich als „gute“ Eltern darzustellen, geht. Den Blick auf die Gestaltungsleistungen der *abbildenden*, bildproduzierenden resp. kameraforschenden Person zu richten, lässt erkennen, dass die Kamerahandlung das mit hervorbringt, was zum Gegenstand der Beobachtung gemacht wird und das Feld mit konstituiert.

Im Vergleich der *abbildenden* und der *abgebildeten* Bildproduzent*innen wird deutlich, wie sie sich wechselseitig als Personen hervorbringen, die den Erwartungen, wie sie sich auf dem Spielplatz zu verhalten haben, entsprechen. Da der Spielplatz am Schutz des kleinen Kindes orientiert ist und geschlechterstereotypisch als Pendant auf die sorgende Mutter verweist, ist die Inblicknahme des Vaters durch die kameraforschende Person zugleich ein Indiz für die Hervorbringung eines emanzipierten, da auch sorgen könnenden Vaters. Indem ihm diese – gegenüber dem Geschlechterstereotyp – emanzipierende Darstellung in dieser Situation gelingt, reproduziert er zugleich in dieser Konstellation mit dem Spielgerät die Hervorbringung einer hegemonialen Männlichkeit* beim Jungen* und eine ihm sich der Sorge um den kleinen Jungen* unterordnende ältere Tochter, wodurch sich eine geschlechterstereotype Erziehung der Kinder vollzieht.

Im Sinne einer prozessualen, diffraktiven Denkweise ist die Dokumentarische Methode in den Falldarstellungen mit weiteren erkenntnisgenerierenden Sch(r/n)itten erweitert worden, die sich in bewegenden Begegnungen im und mit dem Material während der empirischen Rekonstruktion der Videografien vor dem Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht ergeben haben. Offenheit für Überraschungen, Umwege und Abweichungen innerhalb dieser bewegenden Begegnungen, die innerhalb der erkenntnisgenerierenden Sch(r/n)itte zu durchaus radikalen Umarbeitungen und Re(kon)figurationen geführt haben, war notwendig, um die erkenntnisleitende Fragestellung, *ob Geschlecht ir_relevant wird und wenn ja, wie es ir_relevant wird*, bearbeitbar werden zu lassen.

Um den Gegenstand einer Ir_relevanz von Geschlecht zu analysieren, ist die Dokumentarische Methode mit den theoretischen Konzeptionen von West/Zimmerman und Hirschauer ergänzt worden, die die in situativen Alltagspraktiken hervorgebrachten Relevanzen und Irrelevanzen von Geschlecht und/oder Alter analysierbar machen. Zugleich sind diese mit Butlers performativitäts- und anerkennungstheoretischen Einsichten sowie macht- und herrschaftskritischen Perspektiven erweitert worden. Als „sensitizing concepts“ (Blumer 1954) haben sie zur theoretischen Sensibilisierung beigetra-

gen und lassen sich als Spuren innerhalb des Materials und im nachfolgenden Ergebniskapitel finden.

Vor dem Hintergrund der in der Einleitung der Falldarstellungen erwähnten „ongoing re-openings“ und „re-turnings“ sind in die Auswertung der Videografien verschiedene Materialitätskonzepte eingeflossen. Es war insbesondere die Analyse des videografierten Materials des jüngsten Kindes mit den (Spiel-)Gegenständen, bei dem – nach verschiedenen anderen an das Material angelegten Materialitätskonzepten – diese schließlich als *intraagierende* Entitäten in den analytischen Blick geraten sind.¹¹⁵ Die dem zugrundeliegende posthumanistische resp. agentiell-realistiche Denkweise führte zu bewegenden Begegnungen, die mich im Laufe des Forschungsprozesses veranlassten, mein gegenstandsbezogenes auf ein (erkenntnis-)theoretisch-method(olog)isches Erkenntnisinteresse auszuweiten und den erkenntnisgenerierenden Apparat – auch vor dem Hintergrund einer Ir_relevanz von Geschlecht empirisch weiter nachgehen zu können – immer wieder zu re(kon)figurieren.

Dabei erwies sich in der gegenstandsbezogenen Erkenntnisgenerierung der Videografien nicht die Typenbildung mit ihren konjunktiven Erfahrungsräumen resp. Orientierungsrahmen im weiteren Sinne als zentral, sondern die Analyseeinstellung der Dokumentarischen Methode, ‚Implizites und Inkorporiertes (Wissen und Handeln) explizit zu machen‘. Nachfolgend werden beide Fälle erneut aufgegriffen, um die Handlungspraxis resp. den Handlungsvollzug mit den Erkenntnissen der Gruppendiskussionen zu relationieren. Außerdem werden in Bezugnahme auf die erkenntnisleitende Fragestellung die Strukturen des Prozesses analysiert, in denen Geschlecht in unterschiedlichen Verflechtungen von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten ir_relevant wird (Kapitel E.II.1). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden anschließen mit der Kameraintraaktionsanalyse erweitert und Verschiebungen auf der Ebene der Wirklichkeits- und Erkenntnisproduktion verdeutlicht (Kapitel E.II.2).

115 Wie dort als Lesehinweis erwähnt, geben die bewegten Begegnungen eine vorherige Auffassung von Materialität nicht zugunsten einer anderen gänzlich auf, sondern sind in Spurelementen weiterhin sichtbar.

II Empirische Ergebnisse

1 Die Ir_relevanz von Geschlecht: Ein Widerspruch?

In beiden Fällen wählen die Akteur*innen während der videografischen Erhebung der Handlungspraxis das Spiel mit (Spiel-)Gegenständen aus. Auf der Ebene der proponierten Performanz innerhalb der Videografien wird Geschlecht nicht aufgerufen und tritt auf der Ebene der performativen Performanz hinter die altersgebundenen pädagogischen Absichten der praktischen Wissensvermittlung zurück. Gemeinsam ist ihnen, dass die Eltern den Spielplatz als eine pädagogische Sphäre inszenieren, in der je nach Alter und Geschlecht unterschiedliche Lern- und Erziehungsangebote unterbreitet werden. Als Eltern bringen sie sich selbst jeweils mehr oder weniger aktiv in das Spiel mit den Kindern ein. Ihre sich auf korporierter und verbaler Ebene dokumentierende Orientierung des Gegenstandgebrauchs ist am gesellschaftlichen Common-Sense einer funktionalen, regelhaften Verwendungsweise orientiert, in der es vor dem Hintergrund des jeweiligen Alters der Kinder um die *gesellschaftliche* und implizit um die *geschlechtliche* Subjektivation dieser geht.

Gelangen wir bei Gruppendiskussionen auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen *über* die Handlungspraxis zu konjunktiven Erfahrungen, erfolgt bei Videografien ein direkter Zugriff auf die Handlungspraxis resp. den Handlungsvollzug. In diesem Kapitel werden beide Datensorten relativiert, um eine Diskrepanz zwischen Handlungsorientierung und Handlungspraxis zu verdeutlichen. Sind die Gruppendiskussionsteilnehmenden durch das Format Gruppendiskussion veranlasst bereits geformte, prä-reflexive, habitualisierte Wissensbestände zu *aktualisieren*, werden diese in den Videografien homolog zu den Gruppendiskussionen *transformiert*. Mit Blick auf die Handlungspraxis resp. den Handlungsvollzug kann rekonstruiert werden, wie bestimmte in den Gruppendiskussionen entfaltete Orientierungen wieder auftauchen, sich verschieben und es zu Brüchen kommt. Was sich darin zeigt, ist, dass Geschlecht in Bewegung i.e. dynamisch ist.

Um dies entfalten zu können, wird für Fall SILBERWEIDE und SUMPF-EICHE die Struktur des Prozesses herausgearbeitet, unter denen in unterschiedlichen Agentiellen Entanglements Geschlecht ir_relevant wird. Damit die Struktur des Prozesses nachvollziehbar wird, werden bewusst die Erkenntnisse nicht vorweggestellt, sondern die Lesenden in einer prozessual-narrativen Entfaltung der Erkenntnisse mitgenommen – ähnlich zu den Falldarstellungen. Die dargestellten Agentiellen Entanglements sind Verflechtungen unterschiedlicher menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten, die

im Werden-mit-anderen situative Relationen¹¹⁶ bilden und durch die neue Bedeutungen einer Ir_relevanz von Geschlecht entstehen (vgl. Schwertel 2023, S. 13).

1.1 Agentielle Entanglements Fall SILBERWEIDE

Steht passagenübergreifend in den videografierten Int(ra(er)aktionseinheiten Geschlecht nicht im Vordergrund und ist irrelevant, dokumentiert sich in den Relationierungen mit den Gruppendiskussionen, dass auf ganz impliziter Ebene in der performierten Performanz Geschlecht doch relevant wird. Homolog zur proponierten Performanz in der Gruppendiskussion des Falls PURPURWEIDE zeigt sich in der Relationierung auch auf der Ebene der performierten Performanz der erzieherischen Handlungspraxis der Mutter auf Basis der Videografie des Falls SILBERWEIDE: je präsenter sich ein allgemeines gesellschaftliches Bewusstsein im Hinblick auf Geschlechtergleichheit resp. Geschlechtergerechtigkeit in den Fällen zeigt, desto latenter und verdeckter wirken die Mechanismen der Reproduktion von Geschlecht(erungleichheit). Um diese Erkenntnis nachfolgend zu verdeutlichen, werden zuvor die in den Gruppendiskussionen rekonstruierten Orientierungen erneut aufgegriffen.

Auf Grundlage der Gruppendiskussionen konnte rekonstruiert werden, dass das soziale Geschlecht für die Mutter und ihre eigene erzieherische Handlungspraxis als irrelevant zur Darstellung gebracht wird. Stattdessen wird ein Modus der Externalisierung deutlich, demzufolge äußere Einflussfaktoren (bspw. Bildungsinstitutionen, wie Schule und KiTa) Kindern ein soziales Geschlecht einschreiben würden. Ihre beiden jüngeren Kinder Mara und Jonas spielen nicht „so jungstypisch mädchentypisch“, sondern geschlechtsrollenkonform. Erst mit zunehmendem Alter gehe eine Geschlechtsrollenkonformität einher, demzufolge Geschlecht und Alter miteinander verwoben sind und sich einander bedingen. Im Hinblick auf Geschlechtergleichheit, ist die Mutter daran orientiert, dass sowohl Mädchen* als auch Jungen* geschlechtsrollenübergreifend spielen können, auch wenn sich dies aufgrund äußerer Faktoren mit zunehmendem Alter verändere. Die Mutter entwirft sich als eine Person, die sich einer tradierten, geschlechtstypisierenden Konnotation von Spiel und (Spiel-)Gegenständen bewusst ist. Spiel und (Spiel-)Gegenstände werden von ihr nicht nur geschlechtlich, sondern geschlechtstypisierend gerahmt, wenngleich sie diese strukturellen Ordnungen im Spiel mit geschlechtsheterogenen Spielpartner*innen in der eigenen Kind-

116 Die Relevanz des Situativen hat sich erst im Verlauf der Erkenntnisgenerierung herauskristallisiert. Die methodologische Frage, wie das Situative mit der Dauerhaftigkeit des Habituellen im Verhältnis steht, geht jedoch über das eigene Erkenntnisinteresse hinaus und sollte an anderer Stelle geklärt werden.

heit überschritten hat. Auch der eigene Sohn spielt in geschlechtsheterogenen Konstellationen mit von ihr geschlechtstypisierend aufgerufenen (Spiel-)Gegenständen geschlechtsrollenübergreifend. In dieser Darstellung innerhalb der Gruppendiskussion nimmt die Mutter eine Dichotomisierung zwischen „Bauen im Sand“ und dem Spielen „in der Spielküche“ vor, sodass diese als einander gegensätzlich und geschlechtstypisierend markiert werden, auch wenn diese Kodierung für sie und ihr Kind irrelevant erscheint.

Agentielle Entanglements I: Von einer Irrelevanz zu einer verdeckten Relevanz von Geschlecht und Alter

Vor dem Hintergrund dieser Dichotomisierung, des wiederholt als weiblich* oder männlich* gerahmten Spiels und der (Spiel-)Gegenstände, wird unter Hinzunahme der Videografien erkenntlich, dass die Mutter in ihrer erzieherischen Handlungspraxis ihre eigene Kindheit im Hinblick auf das reproduziert, was sie vermitteln möchte: geschlechtsrollenübergreifendes Spiel. Der Junge* soll sowohl Kuchenbacken, als auch Bauen im Sand lernen. Spielt er Zuhause und im Kindergarten bereits geschlechtsrollenübergreifend, fördert sie ihn auch darin. Was sie in der Gruppendiskussion sagt, ist zunächst homolog zu dem, was sie in der Videografie zeigt. Die proponierte Performanz entspricht auch der performativen Performanz.

Um weiterhin ihre Aufmerksamkeit zu erhalten und ein anerkanntes Subjekt zu bleiben, ist der Sohn als Lernender angehalten, sich der Mutter, in der Position als Lehrende, in ihre Erwartungen der Spielausführung des weiblich* konnotierten (Sand-)Kuchenbackens einzufügen. Die Unterwerfung unter die Norm ist Voraussetzung der Anerkennbarkeit. Der Junge* nimmt sich der im Anerkennungsakt von der Mutter angebotenen Normen der Anerkennbarkeit an und eignet sich diese wiederholend an, um Subjekt sein, werden oder bleiben zu können (vgl. Balzer 2014, S. 480). In dieser Unterwerfung überschreitet der Junge* aber bereits die Norm der an ihn von der Gesellschaft erwarteten hegemonialen Männlichkeit* und hierin liegt ein Widerspruch. In der Unterwerfung muss er nicht von dem, was von ihm erwartet wird, abweichen, sondern die Unterwerfung selbst ermöglicht ihm eine Abweichung von klassischer Männlichkeit*. Strukturell zeigt die Eingangspassage, wie der Sohn richtig backen lernt, aber er lernt dabei auch, dass zum Junge*-Sein backen dazugehört. Indem er lernt, wie zu backen ist, lernt er zugleich, dass er als Junge* backen kann. Das Unterwerfen bringt aber dann im Hinblick auf seine Geschlechtlichkeit nicht eine besonders dominante Männlichkeit*, sondern eine weiblich* konnotierte Männlichkeit* hervor, in die er von der Mutter subjektiviert wird. Oder dekonstruktivistisch formuliert: reproduziert die Mutter mit dem geschlechtsübergreifenden Spiel, was sie als relevant hinsichtlich ihres eigenen Aufwachsens markiert, wird der Sohn performativ als *geschlechtsüberschreitend* hervorgebracht. Die Mutter als Lehrende und der Sohn als Lernender vergemeinschaften sich gegen gesellschaft-

liche Erwartungen (binär-)geschlechtlicher Subjektivation, die als Gegenhorizont von der Mutter in der Gruppendiskussion markiert werden. Es zeichnen sich sowohl erste Prozesse einer Destabilisierung von Geschlecht als auch das transformatorische Potenzial geschlechtlichen (Ent-)Lernens ab.

Doch konnte im fallinternen Vergleich – insbesondere in der empirischen Rekonstruktion der Modi der Int(ra/er)aktionsorganisation – ein Widerspruch festgestellt werden, demnach die Mutter den Sohn in dem Spiel des weiblich* konnotierten (Sand-)Kuchenbackens kontrastiv zum männlich* konnotierten Fußballspiel und (Sand-)Burgbau viel enger führt. Bewegen sie sich beim (Sand-)Kuchenbacken in einer erwachsenenorientiert-responsiven Int(ra/er)-aktion, „autonomisiert“¹¹⁷ sich der Sohn – im Blick der Kamera – in dem Moment, als er aus dem Sandspielbereich austritt und als eigenständiger Akteur auftritt. Er selbst bestimmt mit welchem Spielgegenstand er spielen möchte und reklamiert eine Subjektposition, in der er seine Eigenaktivität sehr stark macht („Ich tu jetzt Fußball spielen“). Er setzt sich performativ in Szene mit der Aufmerksamkeit, die die Mutter als auch die Kamera ihm über Blicke entgegenbringen und legt zunächst ein eigenes, selbstwirksames Skript des Ballspiels an. Löst er sich aus der engen Führung der Mutter, orientiert sie sich bei dem von ihm aufgerufenen Fußballspiel responsiv an ihm, erkennt seine Selbstbestimmungsbestrebungen zunächst an und lässt den Sohn steuern. Die sich abzeichnende Selbstbestimmung und vom Sohn anschließend entfaltete kindliche Omnipotenzphantasie, resp. Illusion der eigenen Mächtigkeit („So hoch schmeiß den Baum jetzt“), in der er und der Ball einen Raum bis oben zu den Bäumen bilden, erscheint als Gegenwirkung zu der vorausgegangenen instruktionalen und engen Führung während des Backens, in der die Mutter anleitet, verbessert, bewertet und der Sohn, wie von ihr gefordert, sich unterwirft und ausführt. Diese Widerstandsform kann als Zeichen für den männlich* performierten Habitus gelesen werden. Bedarf es im Selbstbestimmungsprozess resp. der Aufrechterhaltung des Subjektstatus der Aufmerksamkeit und Anerkennung anderer, verkennt ihn die Mutter im Moment seiner offen dargestellten Omnipotenzphantasie. Sie bezweifelt sein Können beim Ballhochwerfen, noch bevor er eine eigene Erfahrung macht. Zugleich erkennt sie ihn im daraufhin regelkonform ausgeführten, männlich* konnotierten Fußballspiel („Boah“, „Super“) an, woraufhin er mit affizierter Begeisterung reagiert.

Das darauffolgende, von der Mutter aufgerufene Lehr-Lern-Arrangement und suggerierte Spiel des (Sand-)Burgbauens wird von ihr auf expliziter Ebene als ein kooperatives Spiel mit Entscheidungsfreiraum in Form von an den Sohn adressierten (Nach-)Fragen unterbreitet. Implizit ist das (Sand-)Burgbauen vorstrukturiert und folgt einer von der Mutter festgelegten Um-

117 Da eine*r nie allein autonom ist, sind Andere, e.g. die Mutter oder die Kamera, immer Voraussetzung von Autonomie, sodass Abhängigkeit die Bedingung von Autonomie ist; dieser Widerspruch wird durch die einfachen Anführungszeichen hervorgehoben.

setzung des Spielscripts. Doch wird ihm – kontrastiv zur Passage „Förmchen“ – ein Stück weit Selbstbestimmung ermöglicht, indem sie ihn entscheiden und somit mitsteuern lässt. Aus diesem Spiel bricht er nicht aus. Auch wenn das Spiel geschlechtlich konnotiert aufgerufen, es aber aufgrund des geschlechtsrollenübergreifenden Spiels in der eigenen und der Kindheit des Sohnes als irrelevant zur Darstellung gebracht wird, der Sohn sogar von ihr in geschlechtlich konnotierte Spielkontakte geschlechtsrollenübergreifend eingeführt wird – sie lässt ihn backen und spaltet den Common-Sense –, wird jedoch sichtbar, dass er beim als weiblich* aufgerufenen (Sand-)Kuchenbacken im Vergleich zum von ihr als männlich* aufgerufenen (Sand-)Burgbauen oder Fußballspiel eng und instruktional geführt wird. Inszeniert die Mutter mit dem Sohn beim (Sand-)Kuchenbacken eine Destabilisierung von Geschlecht und wird in den Gruppendiskussionen die eigene erzieherische Handlungspraxis als kein Einflussfaktor für die geschlechtliche Erziehung des Kindes als auch eine Irrelevanz postuliert, zeigen sich unter Hinzunahme des Fußballspiels und des (Sand-)Burgbaus jedoch die *latent und verdeckt wirkenden Mechanismen der Reproduktion von Geschlecht*. Es wird ein impliziter Mechanismus erkennbar, i.e. die Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten in dem Moment, wo eine*r gerade das Alternative zu dem durchsetzt, was gesellschaftlich erwartet wird. Konkret bedeutet dies, dass im Widerspruch zu dem, was von der Mutter beabsichtigt war, aufgrund der unbedingten Durchsetzung des geschlechtsübergreifenden Spiels sich (keine *geschlechtsüberschreitende*, sondern eine *binäre*) Vergeschlechtlichung und somit eine verdeckte Relevanz von Geschlecht vollzieht.

Konstituiert Petra Focks (2016), dass einige Eltern daran orientiert sind, ihre Kinder nicht geschlechtstypisch erziehen zu wollen, sondern geschlechtsübergreifendes Spiel zu ermöglichen, ist in dem Moment, wo der Sohn bei männlich* konnotierten Spielen mehr steuern kann und gelobt wird *eine implizite Relevanz von Geschlecht weiterhin zu erkennen*. Das bedeutet aber, dass der „von Anfang an der Welt der anderen anvertraut[e, A.Z.]“ (Butler 2009, S. 41) Körper (des Sohnes), der abhängig ist von der Anerkennung anderer (in diesem Fall der Mutter), letztlich soziale Intelligibilität doch primär in den männlich* konnotierten Spielen erfährt und dies *zu einer Reproduktion binärgeschlechtlicher Stereotypisierungen führt*. Nicht von dem Spielgegenstand an sich, aber mit dem zum Gegenstand aufgerufenen Spiel wird eine geschlechtliche Relevanz erkennbar.

Es dokumentiert sich, dass es der Mutter bei dem Sohn mehr um Wissensvermittlung als um Selbstentfaltung geht, indem sie das Spiel stärker gestaltet und strukturiert. Je älter das Kind ist, desto mehr steht die Wissensvermittlung anstatt der Selbstentfaltung des Kindes im Vordergrund. Angeichts seines Alters soll der Sohn kulturelle Skripte lernen, während die jüngere Tochter noch verschont wird. Die Mutter bringt in der Gruppendiskussion Geschlecht als irrelevant in ihrer eigenen erzieherischen Handlungs-

praxis zur Darstellung und ein Modus der Externalisierung wird deutlich, demzufolge äußere Einflussfaktoren (e.g. Bildungsinstitutionen, wie Schule und KiTa) Kindern ein soziales Geschlecht einschreiben würden. Aufgrund dieser spricht sie nicht ab, dass (Spiel-)Verhalten in einem höheren Alter geschlechtstypisch sein wird. Doch zeigt sich in den Ausführungen, dass nicht das Außen, sondern sie selbst genauso zu einer Reproduktion binärgeschlechtlicher Stereotypisierungen beiträgt.

Agentielle Entanglements II: Von einer Irrelevanz zu einer durch die Forschung gesetzten Relevanz von Geschlecht

Zwischen dem Sohn und dem Vater gestaltet sich die Int(ra/er)aktion wie folgt: im Moment des Ins-Verhältnis-Setzens mit dem Vater unter Hinzunahme der Gegenstände und Materialien beim (Sand-)Kuchenbacken unterläuft der Sohn sowohl die generationale, als auch die geschlechtliche Ordnung. Für ihn sind diese Ordnungen irrelevant, er als Kind kann dem Vater als Erwachsenen im Spiel die praktische Wissensvermittlung des (Sand-)Kuchenbackens beibringen, und zwar – durch die Forschung gesetzt – von Junge* zu Mann*. Zugleich eignet sich der Junge* das (Sand-)Kuchenbacken auch als Möglichkeit für männliche* Subjekte an, aber hier unter anderen Voraussetzungen als in der Int(ra/er)aktion mit der Mutter, eben der Freiwilligkeit und der Stärke. Der Sohn lernt, dass er Positionierungen variieren und seinem Vater als Lehrender gegenüberstehen kann, indem sich der Vater dem ganz responsiv fügt. Dies ermöglicht dem Sohn, sich weiter zu verselbstständigen, jedoch weiterhin an die Adressierungen und die Anerkennung der Mutter gebunden, die dies beobachtet und kommentiert.

Agentielle Entanglements III: Von einer Irrelevanz von Geschlecht zu einer Relevanz von Alter

Kommt dem Bruder von Anbeginn eine gezielte Förderung durch die Mutter zu, auf die er sich immer wieder einlässt, wird seine Schwester zunächst nur am Rande wahrgenommen. In dieser anfänglichen Ungebundenheit zu den Eltern und dem Bruder exploriert sie im sensomotorischen Spiel in Int(ra/er)-aktion mit den Gegenständen und Materialien sich selbst und ihre materiale Umwelt. Bei den Int(ra/er)aktionen der Tochter gemeinsam mit den Gegenständen und Materialien handelt es sich um *Wiederholungen* von Bewegungen, die einen bestimmten *Effekt* auslösen (vgl. Oerter 1999, S. 15f.), e.g. das Blasen in die Gießkanne und einen Ton erzeugen, das mit den Händen auf den Ball klatschen und einen Klang erzeugen, das Prusten von Spucke und einen Ton erzeugen. Diese bewirken im Körper räsonierende, spürbare Effekte, e.g. das Vibrieren der Kehle oder der Handinnenflächen beim Geräusche auslösen mit den Gegenständen, wodurch ein besonderer Erlebnischarakter

dieser spezifischen Int(ra/er)aktionen entstehen kann, der ein Gefühl der „Existenzsicherung- und Existenzsteigerung“ (ebd., S. 18) evoziert.

Die Exploration der verschiedenen Gegenstände und Materialien über die sinnliche Wahrnehmung – einhergehend mit dem Aufmerksamwerden der eigenen Wahrnehmungstätigkeit – kann als (Selbst-)Bildungsprozess der Tochter gerahmt werden. Diese hört sich hören, sieht sich sehen, spürt die Bewegungen ihres Körpers (vgl. Dietrich 2010, S. 2). Diese „Sinnestätigkeit wird zur Sinnfiguration“ (ebd.), i.e. die sinnlichen Empfindungen können als der Beginn eines ästhetischen Bildungsprozesses gelesen werden, aus der sich ein Spiel mit möglichen Bedeutungen entwickelt (vgl. ebd.). Im Umgang mit der Gießkanne, im Spiel mit dem Sand, den Förmchen, dem Rechen und der Schippe, im Berühren des Balls mit den geöffneten Lippen, dem Zuführen des Sandes in den Mund, befindet sich die Tochter in einem „spielerischen Modus der sinnlichen Weltzuwendung, die noch ohne situationsunabhängige Bedeutungszuschreibung auskommt“ (ebd., S. 4). Ist die Verarbeitung von Welt durch die Sinne der fröhteste Modus der Weltzuwendung, wird im fallinternen Vergleich sichtbar, wie sich die Tochter dieser, gemeinsam mit den Gegenständen explorierend, zuwendet.

Ist es unser Körper, der uns als frühester (primärer) Zugang zur Welt dient (vgl. Bröskamp 2020, S. 72), erfahren wir im Wechselspiel mit den Gegenständen und Materialien unsere körperliche Existenzweise. Die Art der Weltaneignung und -zuwendung der Tochter ist ein: „Verstehen mittels des eigenen Körpers“ (Bourdieu 1992, S. 205), die noch primär unbewusst, nicht-diskursiv, unterhalb des Sprachlichen und des Symbolischen verläuft. Ist das Lernen der Tochter im Handlungsvollzug ein primär implizites, nicht gesteuertes Lernen, verhält es sich bei dem älteren Sohn um ein explizites, von der Mutter gesteuertes, symbolisches Lernen, das ihn in die Welt enkulturalisiert, wenngleich sich zwischen diesen Gegensatzpaaren „eines breit gefächerten Spektrums diversester – hybrider – Modalitäten des Körperlernens“ (Bröskamp 2020, S. 80f.) mehr oder weniger unbewusst bewegt wird. Es ist vor allem mittels des Körpers, mit dem ‚Welt‘ von den Kindern mal mehr mal weniger explizit erkannt, verstanden, sich angeeignet, mit ihr vertraut gemacht, sie gemeinsam mit oder ohne die Eltern erzeugt oder konstruiert wird (vgl. ebd., S. 75).

Vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Ausführungen können in dieser sinnlichen Weltzuwendung und Bewusstwerdung der eigenen Existenz Materialien und Gegenstände nicht als passive Akteur*innen betrachtet werden. Materialien und Gegenstände „perform actions, produce effects and alter situations“ (Bennett 2004, S. 355). Nicht nur die Tochter spielt mit den Materialien und Gegenständen, auch die Gießkanne, der Sand, der Ball etc. spielen und wirken in einem inkludierenden Rahmen mit ihr (vgl. Hultman/Lenz Taguchi 2010, S. 530). Die Int(ra/er)aktionsbewegungen im Modus eines simultanen aufeinander Wirkens von der Tochter, den Gegenständen und Ma-

terialien wird zu einem performativen Akt der gegenseitigen Anerkennung mit einhergehender Subjektivierung. Indem sich die Gegenstände und Materialien der Tochter nicht entgegenstellen und auch von ihr primär positive, lustvolle Reaktionen im Tönen mit der Gießkanne oder dem Prusten von Spucke erkenntlich werden, kann in diesem Sinne auch im Hinblick dieser inkludierenden Int(ra/er)aktionsbewegungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen von einer „reziproken Interaktionsorganisation“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 67) oder unter Hinzunahme von Barad und der Berücksichtigung der diskursiv-materiellen Dimension von einer reziproken *Intraaktionsorganisation* gesprochen werden. In den Wiederholungen und Effekten wird sichtbar, dass sie sich auf ihre ganz eigene Art und Weise responsiv „aufeinander einstimmen, aneinander anknüpfen, sich verstehen und verständigen“ (ebd.). Insbesondere in dem unabhängigen Spiel der Tochter von den Eltern und dem Bruder wird sichtbar, dass nicht-menschliche Akteur*innen an der Konstruktion der sozialen Welt und an Lern- und (Selbst-)Bildungsprozessen von Kindern genauso beteiligt sind, wie menschliche Akteur*innen. Es war die Analyse dieses Kindes zusammen mit den jeweiligen (Spiel-)Gegenständen, die mich dazu veranlassten, menschliche und mehr-als-menschliche Akteur*innen im Sinne Barads (2007) nicht als gentrennt voneinander und ihren *Interaktionen* vorausgehend, sondern als sich in *Intraaktionen* hervorbringend zu verstehen.¹¹⁸

Als sich der Vater seiner Tochter räumlich nähert und sie adressiert („Bist du schon fleißig am Spielen?“) kommt auf verbaler Ebene zwar eine Leistungsbezogenheit hinsichtlich der als Spiel aufgerufenen Tätigkeit zur Geltung. In den darauffolgenden, nur noch korporiert stattfindenden Intraaktionsbewegungen wird jedoch eine Handlungspraxis des Vaters erkenntlich, die dem Kind Freispiel ermöglicht, wenngleich ihr eine bestimmte Funktionalität des Gebrauchs von Gegenständen und Materialien gezeigt wird. Der Vater hindert die Tochter nicht an ihrer eigenen sensomotorischen Tätigkeit, sondern erkennt es – Anregungen gebend – an, sodass sie, im Vergleich zu der Intraaktion zwischen Bruder und Mutter, einen größeren Freiraum hat. Die pädagogischen Absichten der praktischen Wissensvermittlung resp. der Lern- und Erziehungsangebote des Vaters im Hinblick auf die Tochter liegen hier auf der Ebene, dass er ihr lediglich Impulse setzt, sie sich die Welt aber alleine aneignen kann. Beispielsweise reagiert er anders als die Mutter nicht auf

118 Wie bereits verdeutlicht, habe ich bewusst in dem Kapitel der empirischen Rekonstruktion der Videografien – außer in den Kapiteln der Kameraintraaktionsanalysen – den Begriff der *Int(ra/er)aktion* verwendet. Dies vor dem Hintergrund, weil die dem Begriff der *Intraaktion* inhärente Bedeutung erst mit der Analyse des Videomaterials verdichtet werden konnte. Werden in der Analyse des hiesigen Kindes zusammen mit den jeweiligen (Spiel-)Gegenständen mehr-als-menschliche Akteur*innen genauso wie menschliche Akteur*innen in ihrer gemeinsamen Hervorbringung und ihrem Werden in den Blick genommen und in ihrer Gleichwertigkeit anerkannt, wird für dieses Kapitel nun auch der Begriff der *Intraaktion* eingeführt und nicht länger der der *Int(ra/er)aktion* verwendet.

das orale Zuführen des Sandes, sondern verweilt zunächst in einer Nicht-Responsivität. Erst als sie eine unangenehme Erfahrung mit der Mutter macht, als sie ihr den Sand vom Mund entfernt und sie daraufhin das Gesicht verzicht, sucht die Tochter die Aufmerksamkeit des Vaters und es wird eine Responsivität des Vaters sichtbar, in Form eines in seinem Gesicht sich abzeichnenden Lächelns. In dieser gemeinsam hergestellten Verbindung beginnt sie zu Prusten und sein Lächeln geht über in ein Lachen. Er tritt als Gegenpol der Mutter auf, der daran orientiert ist, die sinnliche Eigentätigkeit der Tochter zu begleiten und diese laufen zu lassen: er erkennt den kindlichen Rahmen an. Es kristallisiert sich eine Orientierung raus, in der der Vater lediglich begleitet und laufen lässt, zwischendurch Anregungen gibt, den Kindern aber aus (bewusster) pädagogischer Selbstbeschränkung als verständnisvoller Begleiter zur Verfügung steht (vgl. Braun 2018, S. 164) und sich der Rahmung der Tochter, aber auch der des Sohnes responsiv fügt.

Ob der Tochter räumlich ferner oder – direkt neben ihr sitzend – näher, sind beide Eltern daran orientiert, die Gegenstände in einer funktionalen Nutzungsweise zu verwenden, jedoch schreiben sie ihr diese nicht vor. Sie lassen die Tochter die Materialien und Gegenstände auf ihre eigene Art und Weise verwenden, sodass die sinnlich wahrgenommenen Gegenstände zu einflussreicheren Akteurinnen werden, als die kaum mit der Tochter intraagierenden Eltern. Sie lassen ihr Freiräume für ihr Spiel, das passagenübergreifend an einer sensomotorischen Aneignung orientiert ist.

Dadurch wird die Tochter als ein Subjekt hervorgebracht, das aktiv auf seine und mit seiner Umwelt reagiert und experimentierend darauf zugeht. Dazu gebraucht sie die coenästhetische Wahrnehmung „als erstes und zunächst zentrales Werkzeug [ihres, A.Z.] Kontakts mit der Umwelt“ (Schäfer 2016, S. 41). Indem die (Spiel-)Gegenstände in den dynamischen Verflechtungen antworten, kann sich die Tochter in Intraaktion mit diesen Gegenständen neue Dimensionen und Bereiche des „Welt-Selbstverhältnisses“¹¹⁹ (Kokemohr 2014, S. 23) erschließen. Durch das Tönen der Gießkanne oder die Berührung des Sandes spürt sie sich selbst in Relation zu und geworden mit den Gegenständen, sodass sich durch diese Responsivität die Subjektwerdung performativ vollzieht. Dokumentiert sich bei der Tochter passagenübergreifend eine Orientierung an einer sinnlich-explorativen Begegnung mit dem eigenen Körper, kann die sinnliche Exploration der verschiedenen Gegenstände und Materialien außerdem als Bildungsprozess im Sinne einer Transformation von Welt-Selbstverhältnissen (Marotzki 1990; Kokemohr 2007; Koller 2012) gerahmt werden. Die Exploration ihrer verschiedenen Sinneswahrnehmungen zusammen mit den verschiedenen Gegenständen und Materialien kann zwar als ‚autonomer‘, eigenständiger Bildungsprozess gelesen werden. Doch was hier aufgrund der anfangs räumlichen Ungebundenheit

119 Kokemohr (2014) deutet mit der begrifflichen Rahmung an, dass das Verhältnis zur Welt und das Verhältnis zu sich selbst untrennbar miteinander verbunden sind.

und des Vaters Zurückhaltung als ‚autonom‘, eigenständig etc. erscheinen mag, ist eine Art Schon- und Schutzraum vor zu starken gesellschaftlichen Erfahrungen und Verantwortungen und kann im Sinne Jürgen Zinneckers (2000) ‚pädagogischen Moratorium‘ verstanden werden: „Statt Zeitökonomie tritt die Mußezeit in den Vordergrund, statt früher Optimierung des Lernens und der Förderung das gelassene Abwarten und die gewollte Verspätung, um Raum für Selbsterprobung und für Umwege zu geben“ (Zinnecker 2000, S. 42). Dies ist zugleich eine Illusion, die aber doch für die frühe Kindheit sich wirkungsvoll realisiert. Bei der Tochter handelt es sich also nur um eine bedingte ‚Autonomie‘, da es kein Widerstand zu etablierten kulturellen Normen ist, sondern sie einfach welt-selbstbezüglich gelassen wird und weitere Erwartungen ausgelassen werden. Der Freiraum ist ein Schonraum von kulturellen Einschreibungen im Hinblick auf das Spielen. Sie darf sich jenseits der kulturellen Skripts bewegen, möglicherweise weil sie noch jünger und nicht Teil einer institutionalisierten pädagogischen Kindheit ist.

Vollzieht sich die sinnlich-explorative Begegnung mit ihrem eigenen Körper und den (Spiel-)Gegenständen vorsymbolisch, schreibt sich entsprechend – und dies kontrastiv zum Sohn – Geschlecht nicht ein. Indem Geschlecht weder explizit noch implizit aufgerufen wird, dokumentiert sich eine Irrelevanz resp. Nicht-Aktivität von Geschlecht. Mit dem Begriff der Nicht-Aktivität, kann anders als bei Hirschauers Inaktivierung und (aktiven) Inaktivität, die auf ein vorheriges Aktivsein verweist, darauf verwiesen werden, dass Geschlecht hier gar nicht auftaucht. Die Nicht-Aktivität resp. die Inaktivierung von Geschlecht oder anderen Strukturen ist allerdings nicht gleichzusetzen mit dem Aussetzen ihrer Wirksamkeit. Alter wirkt insofern, als dass dem älteren Kind Eigentätigkeit, das freie Spiel ein Stück weit genommen und dies dem jüngeren Kind ermöglicht wird. Es wird die Ambivalenz zwischen dem pädagogisch geförderten, aber fremdbestimmten Bruder und der nicht-geförderten aber dafür relational unabhängigen Tochter deutlich. Der Sohn wird (aufgrund seines Alters) als erziehungsbedürftig durch die Mutter gesehen, der Tochter wird (aufgrund ihres Alters) der explorative Welt-Selbstbezug gelassen.

1.2 Agentielle Entanglements Fall SUMPFEICHE

Fall SUMPFEICHE

Im Folgenden werden erneut Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion herangezogen, in der ein Gegenstand auf dem Spielplatz, hier ein Baum, die Mutter dazu veranlasst eine unterschiedliche erzieherische Handlungspraxis im Umgang mit Tochter und Sohn zu vollziehen. In Bezugnahme auf den Baum bringt die Mutter geschlechtlich konnotierte Bilder hervor, wonach ihrer Tochter ein höheres Verletzungsrisiko zugeschrieben und ihr Sohn als starke

Person zur Darstellung gebracht wird, der die Natur bezwingt („als druff“). Zwar wirft die Mutter (Spiel-)Verhalten als geschlechtstypisierend auf, aber im Modus einer (expliziten) selbstkritischen Reflexion – auch im Rekurs auf ihre eigene Kindheit – beginnt sie die eigene erzieherische Handlungspraxis zu hinterfragen.¹²⁰ Die Handlungspraxis des Baumhochkletterns wird geschlechtlich gerahmt und mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen basierend auf Geschlecht an Tochter und Sohn herangetragen. Der Sohn wird zum mit körperlicher Leistungsfähigkeit verbundenen Baumhochklettern angehalten. Ihm wird Eigenständigkeit zugeschrieben und von ihm sogar eingefordert. Hingegen veranlasst das gleiche Spielverhalten der Tochter die Mutter dazu, diese aufzufordern, achtsam zu sein, was zugleich auf eine Zuschreibung eines höheren Verletzungsrisikos dieser verweist.

Im Sinne der in der Gruppendiskussion rekonstruierten fallübergreifenden Basistypik, je präsenter ein allgemeines gesellschaftliches Bewusstsein im Hinblick auf Geschlechtergleichheit resp. Geschlechtergerechtigkeit vorhanden ist, desto latenter und verdeckter wirken die Mechanismen der Reproduktion von Geschlecht(erungleichheit), ist im Vergleich zum Fall SILBERWEIDE die Reproduktion offensichtlich. Die Tochter wird von der Mutter als Mädchen* konstruiert und damit sogleich ihr Körper als schützenswert und verletzlich, wohingegen der Sohn als Junge* und damit sein Körper von der Mutter als ein stark zu werdender, der die Bäume bezwingen muss. Diese Homologie hinsichtlich der unterschiedlichen Konstruktion der Körper im Umgang mit demselben Gegenstand, dokumentiert sich auch in der unterschiedlichen erzieherischen Handlungspraxis des Vaters mit der Tochter und dem Sohn.

Agentielle Entanglements IV: Die Relevanz von Geschlecht und Alter

Der Vater folgt *dem* Blick der Kamera und inszeniert nach seinem Alleinspiel am Schleusentor den Spielplatz *im* Blick und *aufgrund* der Kamera als eine pädagogische Sphäre, in der er seinem Sohn und seiner Tochter teils unterschiedliche Lern- und Erziehungsangebote unter Hinzunahme von (Spiel-)Gegenständen unterbreitet, während sich die Mutter im Vergleich zum Vater nach anfänglicher Int(ra/er)aktion mit der Tochter primär am Rand aufhält. Während der Modus in der Int(ra/er)aktion mit der Tochter einer diese schützender – und bedingt unterstützender – ist, steht in der Int(ra/er)aktion mit dem Sohn primär der Modus des Anleitens, Verbesserns und Lobens im Sin-

120 Der für die Mutter rekonstruierte Orientierungsrahmen ist an einer normativen Setzung von Geschlecht orientiert, wonach Mädchen* und Jungen* als zwei gegensätzliche, unvereinbare Pole und (Spiel-)Verhalten sowie äußere Merkmale (Kleidung etc.) geschlechtstypisierend und -generalisierend gelesen werden. Jedoch beginnt sie ihre eigene erzieherische Handlungspraxis im Hinblick auf das selbstaufgeworfene – aber auch durch die Studie eingeführte – Thema des geschlechtsrollen(non)konformen (Spiel-)Verhaltens zu reflektieren (Kapitel D.I.1 und D.II.1).

ne einer Leistungsoptimierung, Effizienzsteigerung hin zu einem Kompetentwerden im Vordergrund. Auch die Mutter rahmt nach der Aufforderung des Sohns, ihm beim Pumpen zuzugucken, dies als eine Performanz seines Könbens („Machst du super, Rico“).

Anhand der unterschiedlichen erzieherischen Handlungspraxen des Vaters an der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Knäufen und Ausläufen dokumentieren sich für die Tochter und den Sohn unterschiedlich aufgerufene und für sie vorgesehene Positionierungen: er wird unterstützt, sie wird geschützt. Demnach schützt der Vater die Tochter vor der Pumpe und dem Wasser und unterstützt sie kurzweilig in ihrer Widerstandspraxis, den Sohn schützt er ebenso vor dem Wasser, doch leitet er ihn primär dazu an, kräftig und kompetent zu werden.

Der Gegenstand der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Knäufen und Ausläufen wird vom Vater in der Int(ra(er)aktion mit dem Sohn als Lerngegenstand herangezogen, i.e. neben einer bestimmten Form der Aneignung, auch für mehr Muskelkraft. In der Anrufung seines Körpers zu Leistungs-, Effizienz-, Kompetenzsteigerung im Sinne von „Ja::, auf (.) halt (.) pump mal, (.) nur so kriegst du Muskeln“ wird zum einen Männlichkeit* hergestellt, aber mit der vorausgegangenen Passage, in der der Vater den Blick in die Kamera richtet und sich anschließend dem Sohn zuwendet mit den Worten „Fester drücken“ oder „Das (kannste/ganze) schneller; aoh“ wird Männlichkeit* nicht nur hergestellt, sondern vor der Kamera auch inszeniert. Hingegen wird der Tochter während des Pumpens dieses weder vorgemacht, noch wird sie angeleitet, verbessert oder gelobt. Ihr Handeln wird im Verlauf eigenwillig, welches gekennzeichnet ist durch eine Distanzierung und Widerständigkeit zu den kommunikativen Regeln des Vaters im Umgang mit dem Wasser am Gerät. Während er sie auf das Nasswerden ihrer Schuhe aufmerksam macht, hält sie den Fuß immer wieder in die Nähe des Wasserrades. Kontrastiv dazu ist das Handeln des Sohnes eines an den kommunikativen Regeln des Vaters angepasstes, umgesetztes, einübendes und zugleich an Aufmerksamkeit und Anerkennung orientiert, indem er sich immer wieder in einem erwachsenenorientiert-responsiven Int(ra(er)aktionsmodus bewegt. Der Sohn muss die ihm zuteilwerdende Aufmerksamkeit und Anerkennung immer wieder aktiv einfordern, während der Schwester diese auch so kommt.

Unabhängig voneinander ist die Aneignung der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Knäufen und Ausläufen bei Vater, Sohn und Tochter an einer am Common-Sense angelegten Funktions- und Verwendungsweise orientiert. Gleichwohl die Tochter auf korporierter Ebene im Umgang mit dem Gerät zeitweilig in Aushandlung über die an sie vom Vater herangetragene, zu erinnernde Regel des sich vor Wasser Schützens tritt. Hingegen fügt sich der Sohn sowohl dieser Regel als auch dem Lehr-Lern-Arrangement an der Schwengelpumpe.

Im Vergleich zu der Int(ra/er)aktion in Fall SILBERWEIDE, in der der Sohn von der Mutter bei dem als mädchen*haft aufgerufenen (Sand-)Kuchenbacken enger geführt wird als beim (Sand-)Burgbau, wird der Sohn beim Pumpen kontrastiv zur Int(ra/er)aktion am Schleusentor zwar nicht enger geführt, aber er wird erstmalig geführt resp. angeleitet. Dies könnte zurückzuführen sein auf die auf den Vater ausgerichtete Kamera, derer er sich durch Blicke zu dieser bewusst wird, als auch die in Int(ra/er)aktion entfaltete Wirkmacht der Pumpe, die zur Herstellung und Inszenierung von Männlichkeit* herangezogen wird.

Während sich die Aufmerksamkeit des Vaters auf die Tochter verlagert, als sie zu ihnen hinzukommt, fordert der Sohn diese verbunden mit Anerkennung immer wieder ein, doch kommt es im weiteren Verlauf durch die Beeinflussung der Kamera in der Passage „Seil“ zu einer Aufmerksamkeitsverlagerung, die zwischen Vater und Sohn von einem erwachsenenorientiert- in einen kindorientiert-responsiven Int(ra/er)aktionsmodus übergeht.

In der Passage „Seil“ handelt es sich um eine eigenwillige, spielerische Aneignung eines Spielgerätes durch das ältere Mädchen*. Zum anderen handelt es sich um eine den kommunikativen Regeln des Spielgeräts entsprechende Aneignung durch den kleineren Jungen*. Diese oppositionelle Aneignung wird in ein zum Teil kompetitives, teils kooperatives Spiel integriert. Nachdem aber die Mutter die Handlung der Tochter zunächst zur konfrontativen Erziehung des Sohnes zur Perspektivenübernahme funktionalisiert, und damit die Eigenwilligkeit der Tochter nicht in Frage stellt, wird die Tochter durch den Rahmenwechsel der Mutter – den Sohn konfrontieren, um ihn zum Perspektivenwechsel und zur Rücksichtnahme zu bewegen hin zu diesen schützen – aus dem Spiel mit dem Bruder ausgeschlossen. Die Aufmerksamkeit, die ihr von der Mutter durch den Tadel ihres Verhaltens zuteil wird, ist aber keine anerkennende mehr, sondern eine verkennende, da sie den Schutz des kleinen Jungen* nicht beachtet. Damit wird deutlich, dass die Perspektivenübernahme des Jungen* auch von dem Mädchen* erwartet wird, was zugleich für das Mädchen* gegenüber dem Jungen* bedeutet, auf ihn als Jüngeren Rücksicht zu nehmen. Damit geht aber für die Tochter nur eine bedingte Möglichkeit einher, Aufmerksamkeit und damit Anerkennung zu erlangen, und zwar im Kontext der Unterordnung unter eine auf den Bruder bezogene pädagogische Rahmung. Diese vollzieht sich entweder als Beitrag zur Erziehung des Sohnes zur Perspektivenübernahme oder wie beim Vater als Beitrag zur Erziehung des Sohnes, sich mutig der Herausforderung des Spielgerätes zu stellen. In beiden Fällen wird ihr Handeln nicht als oppositionell zum Bruder, sondern vielmehr als konfrontatives oder als kooperatives Spiel mit ihm verstanden. Dadurch geht von dem Phantasiespiel nicht nur gegenüber dem Sohn, sondern auch gegenüber der Tochter eine Möglichkeit der Gesichtswahrung einher. In dieses kooperative Spiel, welches das Konfrontative der Mutter ablöst, willigt sie durch das stärkere Seilschwingen ein.

Zugleich wird das Mädchen* dabei als eine sich dem Spiel des Jungen* Unterordnende positioniert, was die Einsicht voraussetzt, dass die Förderung des Jungen* oberste Priorität hat. Mit dieser Instrumentalisierung verliert das Handeln der Tochter aber die Widerständigkeit zu den kommunikativen Regeln des Spielgerätes, wie auch zu den kommunikativen Regeln der Eltern, die den Spielplatz als eine pädagogische Sphäre inszenieren. Sie wird als typisch weiblich* insofern subjektiviert, weil sie sich als Große um den kleinen Bruder sorgen soll – wie auch der Vater für den Sohn sorgt. In Relation zu ihrem kleinen Bruder darf sie groß sein und gerät dadurch in dieser Spiel-situation in ein sorgendes Verhältnis zu dem Bruder und bekommt über dieses Anerkennung von den Eltern. Zugleich wird durch die sich in den Sohn einführende, gesichtswahrende pädagogische Rahmung der Junge* in die Lage versetzt, seine Imagination – sich auf der Bühne als Großer darstellen zu können – zu enaktieren. Zwar wird das Aufweinen nicht verboten, aber er wird auch nicht als zu Tröstender oder zu Umsorgender adressiert. Vielmehr vollzieht sich in der Unterwerfung unter die ihm angebotene Rahmung seine Subjektivation nicht geschlechtsüberschreitend wie beim Sohn im Fall SIL-BERWEIDE, sondern er positioniert sich und wird auch vom Vater als geschlechtsrollenkonform im Sinne einer „hegemonialen Männlichkeit“ (Connell 1995) positioniert. Mit Butler gesprochen, ist dies aber ein performativer Akt, der auch scheitern kann und immer wieder neu ‚inszeniert‘ werden muss, um ein spezifisch geschlechtliches Subjekt werden und bleiben zu können.

Der Vater übernimmt die Rolle der Komplizenschaft, da seine Stärke als Vater nicht auf Kosten des zu scheitern drohenden Jungen* geht, sondern er sich hier vielmehr als eine in das potenzielle Scheitern des Sohnes und der Tochter einführende Person darstellt. Durch die Achtsamkeit gegenüber dem potenziellen Gesichtsverlust seiner Kinder entsteht ein sorgender Habitus des Vaters in Opposition zum ambivalent konfrontativen Habitus der Mutter gegenüber ihren Kindern, was widersprüchlich ist zur gleichzeitigen Erziehung des Sohnes zur Männlichkeit*. Damit versubjektiviert der Vater nicht als ‚Vorbild‘, sondern mittels der phantasievollen Rahmung einer sozio-materiell präfigurierten Spielsituation, welche es dem Sohn ermöglicht, einen hegemonialen männlichen* Habitus performativ zu erlernen, und welche zugleich die Tochter als eine diesem Zweck Dienende marginalisiert.

Vor dem Hintergrund der rekonstruierten Int(ra/er)aktionsstrukturen innerhalb der Videografien des Falls SUMPFEICHE kann trotz der Tätigkeit an denselben Gegenständen eine unterschiedliche erzieherische Handlungspraxis der Eltern im Umgang mit den Kindern rekonstruiert werden, die im Hinblick auf die Subjektivation beider Kinder auf eine Relevanz von Geschlecht, aber auch Alter verweist.

1.3 Agentielle Entanglements Fall SUMPFEICHE und Fall SILBERWEIDE

Agentielle Entanglements V: Zweierlei Maß – Destabilisierungen und Reifizierungen

Ist der Vater im Fall SUMPFEICHE zu Beginn weniger an der Herstellung gemeinsamer Praxis mit dem Sohn orientiert, sondern folgt selbstbezüglich seinem eigenen Spiel, inszeniert er im weiteren Verlauf den Raum Spielplatz als eine pädagogische Sphäre, in der er den Kindern unterschiedliche Lern- und Erziehungsangebote unterbreitet, wohingegen sich die Mutter nach ihrer anfänglichen Int(ra(er)aktion mit der Tochter an der Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche im Hintergrund hält. Die Mutter steht in der Gruppendiskussion für einen Typus, der an normativen Setzungen von Geschlecht orientiert ist, wonach Mädchen* und Jungen* als zwei gegensätzliche, unvereinbare Pole und (Spiel-)Verhalten sowie äußere Merkmale (Kleidung etc.) geschlechtstypisierend und -generalisierend gelesen werden. Es wird sich an geschlechtsrollenkonformen (Spiel-)Verhalten orientiert (steht im positiven Horizont), i.e. auch geschlechtliche Differenzen, nicht Gemeinsamkeiten stehen im Vordergrund. Gleichwohl beginnt sie, geschlechtsrollen(non)konformes (Spiel-)Verhalten innerhalb der Gruppendiskussion zu reflektieren. In dem sich die Mutter auf dem Spielplatz zurückzieht und der Vater in den Vordergrund tritt, unterwandert sie einen regulativen heteronormativen Diskurs demnach primär die Mütter als Sorgende auf dem Spielplatz auftreten. Die dauerhaft zitierende Wiederholung von Geschlechternormen wird vordergründig aufgebrochen und die Mutter nimmt eine Destabilisierung von Geschlecht vor, indem sie gerade nicht die Positionierung einnimmt, die von ihr erwartet wird. Darin zeigt sich, und das ist als Erkenntnis sehr zentral, dass ihre Handlungspraxis eine andere ist, als die in der Gruppendiskussion zur Darstellung gebrachte Orientierung, also genau umgekehrt zur Mutter im Fall SILBERWEIDE, bei der die zur Darstellung gebrachte Orientierung eine andere ist als die Handlungspraxis. Für beide ergeben sich also Diskrepanzen zwischen Handlungsorientierung und Handlungspraxis. Sind die Gruppendiskussionsteilnehmenden durch das Format Gruppendiskussionen veranlasst bereits geformte, prä-reflexive, habitualisierte Wissensbestände zu aktualisieren, werden diese in den Videografien homolog zu den Gruppendiskussionen transformiert. Die Erkenntnis, die sich daraus für die Studie kristallisiert, ist, dass *Geschlecht in Bewegung i.e. dynamisch ist*.

Der Vater des Falls SUMPFEICHE wirkt als Erziehender emanzipiert, weil er aktiv in den Vordergrund rückt und für die Erziehung der Kinder Verantwortung übernimmt und sich als Sorgender zur Darstellung bringt. Vor dem Hintergrund performativer Subjektivierungsprozesse dokumentiert sich auf der Ebene der Erwachsenen, wie sie normative Erwartungen bezogen auf sich selbst verwerfen. Haben sie diese immer wieder zitiert und bestätigt, be-

wegen sie sich außerhalb dessen. Doch indem die Mutter sich zurückzieht und den Vater lässt, der wiederum für die Kinder immer wieder geschlechterstereotypisierende Positionierungen bereithält, in die sich die Kinder einüben, lässt die Mutter dies zugleich zu, sodass es auf der Ebene der Kinder zu binärgeschlechtlichen Reifizierungen kommt.

Im Fall SILBERWEIDE wird von der Mutter von Beginn an mittels pädagogischen Zeigens ein Lernprozess beim Sohn angeregt, während sich der Vater auf einer Bank im Hintergrund aufhält. Wenngleich er sich im weiteren Verlauf räumlich nähert, ist er weniger aktiv als der Vater im Fall SUMPFEICHE. Die Mutter steht in der Gruppendiskussion für einen Typus, der durch die Annahme gekennzeichnet ist, dass Kinder in jungen Jahren generell geschlechtsrollen^{nonkonform} spielen, aber mit zunehmendem Alter eine Geschlechtsrollenkonformität einhergeht. Die soziale Dimension von Geschlecht wird nicht als natürlich, sondern *als konstruiert und irrelevant* zur Darstellung gebracht. Aus der Perspektive der Mutter findet die (binär)-geschlechtliche Subjektivation von Kindern nicht aufgrund ihrer erzieherischen Handlungspraxis statt, sondern aufgrund äußerer Einflussfaktoren (e.g. Bildungsinstitutionen, wie Schule und KiTa). Indem sich die Mutter aktiv einbringt und entsprechend den Diskurs bedient, also an der Herstellung von Geschlecht beteiligt ist, ist ihr aktives Tun allerdings so angelegt, den Sohn geschlechterübergreifend zu erziehen. Das von ihr in der Gruppendiskussion zur Darstellung Gebrachte ist vordergründig homolog zu dem in der Videografie Dargestellten. Doch durch ihre Engführung bewirkt sie beim Sohn genau das Gegenteilige von dem, was sie wollte, sodass sichtbar wird, dass auch sie – und nicht nur äußere Einflussfaktoren – an der Herstellung und Reifizierung von Geschlecht beteiligt sind. Wenngleich also ihre aus der Gruppendiskussion rekonstruierte Orientierung eine andere ist, zeigt sich in Folge ihrer Handlungspraxis des Herbeiführens geschlechtsrollen^{nonkonform}en (Spiel-)Verhaltens, dass das Gegenteil hervorgebracht wird. Tritt der Vater eher kaum als Erziehender in Erscheinung und reproduziert einen Diskurs demnach die Mütter als Sorgende auf dem Spielplatz auftreten, ist er derjenige, der gerade das ermöglicht, dass alles möglich wird, während der aktive Vater, der sich als Sorgender einbringt, solch eine Maskulinität hervorbringt. In ihm verkörpert sich eine Destabilisierung von Männlichkeit* insof fern, als dass er sich von dem Sohn in das Backen einführt oder er der Tochter Spiel abseits von Geschlecht ermöglicht.

Vor dem Hintergrund der an Gruppendiskussionen als auch Videografien Teilnehmenden konnte in der Relationierung beider Datensorten die Erkenntnis generiert werden, *dass die Handlungspraxis in den Videografien hinsichtlich Geschlecht eine andere sein kann als die in der Gruppendiskussion zur Darstellung gebrachte Orientierung und umgekehrt*. Das bedeutet, dass mit der Generierung sinngenetischer Typen in den Gruppendiskussionen und der Relationierung mit den Videografien, *Verschiebungen und Brüche zwischen*

Handlungsorientierung und Handlungspraxis, i.e. zwischen den in den Gruppendiskussionen aufgeworfenen Erzählungen und Beschreibungen über die Handlungspraxis und dem *direkten Zugriff auf* die Handlungspraxis mittels der Videografien, sichtbar gemacht werden können.

2 *Mit der Kameraintraaktionsanalyse die Ergebnisse erweitern*

Aufgrund erster Erkenntnisse aus dem analysierten videografischen Material, habe ich die Dokumentarische Methode dahingehend erweitert, Kameraintraaktionen als erweiterte Erkenntnismöglichkeiten aufzugreifen. Zum einen habe ich analysiert, inwiefern die *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Kamera und forschende Person, die Handlungspraxis der *abgebildeten* Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Gegenstände und beforschte Personen, *vor* und *mit* der Kamera (i.e. auch in ihrer jeweiligen Anwesenheit und in ihrer Kameraführung) beeinflussen resp. hervorbringen. Zum anderen habe ich zugleich analysiert, inwiefern die *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden *hinter* und *mit* der Kamera (in ihrer Kameraführung) durch das Feld beeinflusst resp. in einer spezifischen Art hervorgebracht werden.¹²¹ Dazu sind u.a. die Positionierung der *abgebildeten* Bildproduzent*innen (zur und) durch die Kamera analysiert worden, als auch die Kamerataschen und -neupositionierungen, sodass manche Personen im Vorder- und andere im Hintergrund erscheinen und bestimmte Personen bei der Aufnahme selektiert werden. Wie sich die Erkenntnisse mit solch einer Erweiterung verändern, neuordnen, neukonfigurieren, anderes sichtbar wird, sodass weitere Wirklichkeiten des gegenstandsbezogenen Erkenntnisinteresses offengelegt werden können, wird nachfolgend anhand von drei Kameraintraaktionen dargestellt.

Zum einen kann festgehalten werden, und entsprechend sind die nachfolgenden Ausführungen aufgebaut, dass bereits zu Beginn jeder Videografie Propositionen gesetzt werden, in der Art und Weise wie ich mich mit der Kamera als *abbildende* zu den *abgebildeten* bild- resp. videoproduzierenden Personen positioniere, i.e. wen ich im Vorder- und Mittelgrund fokussiere und wer dadurch im Hintergrund positioniert wird. Als auch wie die *abgebildeten* sich zu mir als *abbildender* bild- resp. videoproduzierender Person auch um die und mit den Gegenständen sowie im und mit dem Raum anordnen. Zum anderen verdichtet sich im Verlauf der Videografien eine selektive Vorgehensweise, insofern ich bestimmten Personen mittels Kamerataschen und -neupositionierungen folge, während andere Personen dadurch nicht länger in der Kadrierung sichtbar sind, wenngleich alle Personen immer wieder einge-

121 Für eine methodologisch-methodische Grundlegung siehe Kapitel C.II.3 und für die forschungspraktische Umsetzung der Kameraintraaktionsanalyse Kapitel E.I.

holt werden. In dieser Selektivität werden Aufmerksamkeitszentrierungen erkennbar. Darüber hinaus kann rekonstruiert werden, wie die Akteur*innen sich je unterschiedlich auf meine resp. die Anwesenheit der Kamera verhalten.

Kameraintraagierendes Aufmerksamkeitszentrieren, „Autonomisieren“ und Mitreproduzieren einer Ir_relevanz von Geschlecht

Kameraintraaktionen I

Im Fall SILBERWEIDE werden Propositionen insofern gesetzt, als dass wir uns zueinander auf eine Art und Weise im Raum anordnen, demnach Sohn und Mutter im vorderen und die Tochter im hinteren Mittelgrund positioniert sind, während der Vater im Hintergrund ist. Es kommt aufgrund meiner als auch der Positionierung der leicht seitlich versetzten Frontalausrichtung der Tochter zu mir resp. zur Kamera im hinteren Mittelgrund zu Kameraintraaktionen, insofern die Tochter ihren Blick auf mich resp. in die Kamera richtet und zwischendurch geräuschvoll in die Gießkanne bläst. Währenddessen spielen Sohn und Mutter dessen ungeachtet miteinander, i.e. seitlich zu mir resp. zur Kamera im vorderen Mittelgrund. Ebenso sitzt der Vater dessen ungeachtet auf einer Holzbank im Hintergrund mit Blick auf die Einverständniserklärung.

In der Aufmerksamkeit durch Beobachtung vollzieht sich zwischen der Tochter und mir resp. der Kamera anders als zwischen dem Sohn und der Mutter keine pädagogische Rahmung, sondern nur ein Sehen und Gesehenwerden. Aufgrund des Blicks der Kamera resp. mir als kameraforschender Person hat die Tochter in dieser Gebundenheit nur eine relative ‚Autonomie‘. In dieser Inblicknahme entfalten die Tochter und die Gießkanne in ihrer Verwobenheit einen explorativen Gebrauch. Die Tochter ist für mich insofern interessant, da aufgrund ihres Alters und Explorationsverhaltens eine gewisse Irrelevanz von Geschlecht von ihr ausgeht, ein ‚not doing gender‘.

Doch erfolgen über Blicke der Mutter und der Tochter Aufmerksamkeitszentrierungen auf den Sohn, die zugleich meine Aufmerksamkeit lenken und im weiteren Verlauf zu wiederholten Kamerataschen und -neupositionierungen in seine Bewegungsrichtung führen, wodurch die Mutter zeitweilig aus der Kadriierung gerät. Mit Blicken zu mir resp. in die Kamera und meiner Aufmerksamkeitszentrierung auf ihn, ruft die Intraaktion zwischen dem Sohn, mir und der Kamera sein ‚autonomes‘ Handeln mithervor. Es dokumentiert sich also eine performative Hervorbringung von Autonomie ebenso durch mich resp. die Kamera. In dieser Intraaktion wird der Übergang zur Eigenständigkeit ermöglicht: aus dem eng geführten (Sand-)Kuchenbacken löst er sich und sucht sich selbstständig einen (Spiel-)Gegenstand aus, den er aber nicht wie von der Mutter vorgemacht benutzt. Der Sohn zeigt sich der

Mutter gegenüber und im Blick der Kamera resp. mir als eine Person, die nun eigenständig etwas aus- resp. aufführt. Doch er führt nicht einfach nur etwas auf, er und der Ball bilden einen Raum bis oben zu den Bäumen. Ist diese Illusion der eigenen Mächtigkeit und ein damit einhergehend männlich* performierter Habitus als Gegenwirkung zu der vorausgegangenen instruktionalen und engen Führung während des Backens der Mutter interpretiert worden, muss die Kamera resp. ich als an den geschlechtlichen Subjektivationsprozessen beteiligt gelesen werden. Die Kamera nimmt nicht nur wahr, was im Feld passiert, sondern der Kamerablick ist selbst praktisch vollziehend, sodass mit dem Blick durch die Kamera nicht nur etwas getan wird, sondern auch eine Wirksamkeit davon ausgeht.

Kann argumentiert werden, dass sich in der Körperausrichtung zueinander und dem sich einander im Blick haben meine Aufmerksamkeitszentrierung anfangs auf der Tochter und nicht auf dem Sohn liegt, ist dies vor dem Hintergrund einer sich dort dokumentierenden Irrelevanz von Geschlecht begründet. Wenngleich der Sohn für das Erkenntnisinteresse insofern interessant wird, weil er während des (Sand-)Kuchenbackens performativ als *geschlechtsüberschreitend* hervorgebracht wird. Doch in der weiteren Abfolge dokumentiert sich in den Kameraschwenks und -neupositionierungen passagenübergreifend, dass ich mich nur noch von dem Sohn führen lasse, also gerade dann, als sich keine *Geschlechtsüberschreitung*, sondern eine (*binär-geschlechtliche*) Vergeschlechtlichung, i.e. eine Relevanz von Geschlecht vollzieht und er sich ‚autonomisiert‘. Dies verdichtet sich, indem zeitweilig alle anderen aus dem Bildrand geraten. Indem ich diese aber immer wieder in die Kadriierung reinhole, dokumentiert sich zugleich eine Aufrechterhaltung relationaler Bezogenheit der Akteur*innen.

Kameraintraaktionen II

Im Fall SUMPFEICHE werden Propositionen insofern gesetzt, als dass sich Vater und Sohn mit und um das Schleusentor des Kanals im Wasserspielbereich und Mutter und Tochter mit und an der Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche auf einem Hügel positionieren. Wir ordnen uns wechselseitig im Verhältnis zueinander so an, dass Vater und Sohn als auch das Schleusentor des Kanals im Blick der Kamera im Mittelgrund und Mutter und Tochter als auch die Climb-Stone Kletterwand mit Rutsche im Hintergrund abgebildet werden. Vater und Sohn mit den jeweiligen Gegenständen werden von Anbeginn der Videografie in den ‚erweiterten‘ Bildmittelpunkt und somit ins Zentrum meiner – auch analytischen – Aufmerksamkeit gesetzt.

Während die Tochter im Fall SILBERWEIDE von Anbeginn zu mir resp. in die Kamera mit der Gießkanne tönt und beim Sohn erst im Verlauf über Blicke zu mir resp. in die Kamera eine Kameraintraaktion entsteht, fordert der Sohn im Fall SUMPFEICHE meine Aufmerksamkeit über Blicke zu mir resp. in die Kamera und über Sprechakte ein und holt mich nach wenigen Se-

kunden des Videografierens in das Geschehen rein. Ich readressiere den Sohn auf korporierter Ebene, indem ich ihm mittels Kamerataschen in seine Bewegungsrichtung folge, zunächst allerdings im Verhältnis zum Vater als auch dem Schleusentor des Kanals. Meine primäre Aufmerksamkeitszentrierung auf den Sohn wird passagenübergreifend aufrechterhalten, zugleich dokumentiert sich die Herstellung relationaler Bezogenheit der Akteur*innen, primär zum Vater, die immer wieder aufrechterhalten oder hergestellt wird, auch wenn diese nicht (länger) in Intraaktion sind.

Anders als die sich der Kamera vergewissernden Blicke des Bruders, ist die Blickaufnahme der Tochter zu mir resp. in die Kamera vielmehr eine sich dieser entziehen wollende Intraaktion. Dies vor dem Hintergrund, weil sie im Blick der Kamera den kleineren Bruder von der Pumpe verdrängt und ihr flüchtiger Blick zu mir resp. zur Kamera mit einem Grinsen wie ein Ertappt-fühlen wirkt. Durch sich der Kamera vergewissernde oder sich dieser entziehen wollende Blicke können die *abgebildeten* Bildproduzierenden die Aufmerksamkeit der Kamera auf das Sehen ihrer Handlungen herbeirufen – wodurch das Handeln vor der Kamera performativ vollzogen wird – oder ablehnen, wahrgenommen zu werden (vgl. Reh/Labede 2012, S. 92f.).

Passagenübergreifend verhält sich der Sohn aktiv zur Kameraführung und versichert sich der Kamera resp. mir durch Blicke, fordert verbalsprachlich Aufmerksamkeit von der Kamera resp. mir hinsichtlich der Sichtbarmachung seiner aufgeführten Leistung aktiv ein. Ist dem Sohn die Aufmerksamkeit der Eltern nicht zuteil und muss er diese immer wieder einfordern, ist auch er im Hinblick auf die Subjektwerdung abhängig von der Kamera. Im Blick der Kamera sichert er, dass sein aufgeführtes Können zur Sichtbarkeit kommt, also dass er schon etwas kann. Indem ich ihm mit meinen Kamerataschen und -neupositionierungen immer wieder folge, reagiere ich – und dies anerkennend – darauf. Als er sich vom Vater entfernt und sein Eigenständig-Sein an der Pumpe vorführt, ist es die Kamera resp. ich, die diese performative Darstellung von ‚Autonomie‘ mit hervorbringt. Ich halte den Sohn – und nicht die Tochter – durchgängig und somit am längsten in der Kadrierung und folge ihm mit Kamerataschen und -neupositionierungen. Homolog zum Fall SILBERWEIDE wird auch hier der Sohn zum Zentrum der Aufmerksamkeit, auf der von ihm angefragten und zugleich offerierten Bühne. Doch nicht nur ich offeriere ihm diese, sondern die Kameraführung beeinflusst, dass die Akteur*innen meiner Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Sohn an den jeweiligen Gegenständen folgen, sodass er in der Passage „Seil“ in den Mittelpunkt aller Akteur*innen rückt und die Kamera resp. ich als die geschlechtlichen Subjektivations- und Autonomisierungsprozesse beeinflusst gelesen werden kann. Denn in der ihm nun von allen zuteilwerdenden Aufmerksamkeit, kann er sich durch die spezifische Rahmung des Vaters als Großwerdender, vor allem Mutiger und homolog zum Pumpen als Junge* inszenieren. Als er über das Seil balanciert, zeigt er performativ, dass er keine

Angst vor dem Feuer hat, sondern diesem mutig trotzt und darüber hinaus die besondere Herausforderung durch das Schwingen des Seils durch seine Schwester bewältigen kann. Auch hier dokumentiert sich, dass die Kamera resp. ich als am Autonomwerden und an den geschlechtlichen Subjektivationsprozessen, also an der Aktualisierung und somit einer Relevanzsetzung von Geschlecht beteiligt gelesen werden kann.

Kameraintraaktionen I und II relationieren: Kameraintraagierendes ‚Autonomisieren‘ und die Ir_relevanz von Geschlecht

Es lässt sich festhalten, dass die Kamera nicht nur Anerkennungsprozesse im Feld lediglich registrierend wiedergibt, sondern diese mit dem Feld intraagierend mitkonstituiert, indem eben bestimmte und nicht andere Personen eine besondere Aufmerksamkeit erhalten. Durch Intraaktionen zwischen den abbildenden Bild- resp. Videoproduzierenden *hinter* und *mit* der Kamera und den abgebildeten Bild- resp. Videoproduzierenden *vor* und *mit* der Kamera, werden sie als relevant positioniert und zu anderen Personen im Feld in Relation gesetzt. Die Kamera nimmt nicht nur wahr, was im Feld passiert, sondern der Kamerablick ist selbst praktisch vollziehend, eben performativ und intraaktiv. Das lässt die gegenstandsbezogenen generierten Erkenntnisse insofern verändern und neuordnen, als das durch die Kameraintraaktionsanalyse erweiterte Wirklichkeiten offengelegt werden konnten.

Im Hinblick auf die Ir_relevanz von Geschlecht ist interessant, dass ich mit der Kamera im Fall SILBERWEIDE als auch SUMPFEICHE im weiteren Verlauf primär den Jungen* anstatt den Mädchen* folge und diese sich in der Aufmerksamkeitsfokussierung ‚autonomisieren‘. Anhand der Kameraführung dokumentiert sich eine Art pädagogischer Blick, der vor allem ein Interesse an Autonomiegenese entfaltet. Mit dieser videografischen Sichtbarmachung durch Aufmerksamkeitsfokussierung, werden zugleich Unsichtbarkeiten erzeugt, wenn nur noch bestimmte Subjektpositionen verfolgt werden oder durch das Videografieren aufrechterhalten werden (vgl. Schaffer 2008, S. 58). Zugleich kann die (eingeforderte) Sichtbarmachung durch Aufmerksamkeitsfokussierung aber auch eine Abhängigkeit erzeugen, weil die Jungen* eben nur durch die Kamera ‚autonom‘ werden und dadurch gerade nicht völlig ‚autonom‘ sind. Hervorzuheben ist, dass ich mit dem Autonomwerden der beiden Jungen* und ihrem aufgeführten Können in Verbindung gebracht werde, wo sich aber paradoxe Weise gerade Vergeschlechtlichung im typischen Sinne vollzieht. Anders verhält es sich für das vor und mit der Kamera intraagierende Mädchen*, für das sich trotz der anfänglichen Aufmerksamkeitsfokussierung eine Irrelevanz von Geschlecht dokumentiert.

Kamera-intraagierendes Hervorbringen von pädagogisch Zeigenden und Mitreproduzieren einer Relevanz von Geschlecht

Als öffentliche Räume des informellen Lernens und der Bildung unterliegen Spielplätze mehrfachen Ambivalenzen, wobei das zentrale Spannungsfeld in ihrem Kerncharakteristikum als Orte *für Kinder* liegt und sie auf eine generationale Ordnung verweisen. Während Eigentätigkeit, das freie Spiel und Autonomie als Erfahrungsdimensionen angedacht sind, treten auch Eltern als Akteur*innen auf und bringen sich dabei mit Dingen ein, die zur Unterbreitung von Lern- und Erziehungsangeboten dienen. Indem auf dem Spielplatz abgegrenzte Orte innerhalb von Orten geschaffen werden (i.S.v. ein von einem größeren Spielplatz abgegrenzter kleinerer Spielbereich), die für das Spiel jüngerer Kinder gedacht sind, wird die aktive Rolle der Eltern sowie die Verfolgung von Erziehungszielen legitimiert. Zugleich eröffnet die Kamera-intraaktionsanalyse, inwiefern die Anwesenheit und Kameraführung eine aktive Rolle der Eltern in Form eines pädagogischen Zeigens erst hervorbringt.

Im Fall SILBERWEIDE und SUMPFEICHE wird der Spielplatz von den *abgebildeten* als auch den *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden von Anbeginn als ein Ort gerahmt, auf dem Intraaktionen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten im Vordergrund stehen. Im Fall SILBERWEIDE ist der Bildmittelpunkt zu Beginn ‚unbestimmt‘ und im vorderen und hinteren Mittelgrund videografiere ich auf dem vom größeren Spielplatz abgegrenzten kleineren Spielbereich zwei unabhängig voneinander stattfindende Intraaktionen zwischen zwei Akteur*innen, dem Sand und Sandspielzeug, als auch einer Akteur*in in Intraaktion mit einer Gießkanne. Ich fokussiere also als kameraforschende Person auf Gegenstände bezogene Int(ra/er)aktionen, i.e. eine Kombination aus dem sie umgebenden Sand resp. -spielbereich und mitgebrachten (Spiel-)Gegenständen: Schippe, Rechen, Förmchen, Gießkanne, Ball, Eimer etc. Im Fall SUMPFEICHE dokumentiert sich, dass die auf dem größeren Spielplatz angebrachten Gegenstände von mir immer wieder in den Bildmittelpunkt der Kadrierung gesetzt werden, an denen sich die Akteur*innen anordnen und über diese oder an und mit diesen intraagieren: die Wasserschleuse des Kanals, die Schwengelpumpkonstruktion mit ihren verschiedenen Ausläufen, das Balanciergerät.

Von Anbeginn videografiere ich *alle* menschlichen Akteur*innen an und mit den jeweiligen Gegenständen. Zugleich konnte ich für beide Fälle rekonstruieren, dass ich ihre relationale Bezogenheit aufrechterhalte, i.e. zwar folge ich primär den Kindern an und mit den jeweiligen Gegenständen, aber hole die Erwachsenen immer wieder in die Kadrierung und das, auch wenn sie nicht immer miteinander intraagieren. Dieses Zusammenspiel mit der Anwesenheit und der Kameraführung hat zur Folge, dass Eltern sich erst in einer bestimmten Form einbringen und als bestimmte Personen hervorbringen und hervorgebracht werden. Mit meinem Gegenstandsinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht war dies zunächst in den Hintergrund gerückt, es ist aber

insofern relevant, weil es eben genau das mitbeeinflusst, was nachfolgend dargestellt wird.

Kameraintraaktionen III

Während im Fall SILBERWEIDE es weder zu Kameraintraaktionen mit der Mutter noch dem Vater kommt, gestaltet sich das im Fall SUMPFEICHE wie folgt: durch die Blicke zur Kamera resp. zu mir ist auch der Vater im Fall SUMPFEICHE nicht ganz unabhängig, sondern sich vor der Kamera darstellend, insofern er in diesen Momenten der Kameraintraaktion von der Einnahme des Gegenstandes zum Beobachter des Sohnes am Gegenstand wechselt. Hingegen finden zwischen Mutter und mir als kameraforschender Person resp. der Kamera keine Intraaktionen statt. Sie blickt nicht zu mir resp. in die Kamera und hält sich primär im Hintergrund auf.

Während sich der Sohn unabhängig vom Vater die Gegenstände aneignet, folgt der Vater seinem Eigenalleinspiel, aber als Erwachsener, für den der Spielplatz nicht zum eigenen Spiel vorgesehen ist, sondern seine Nutzung von Spielgegenständen nur durch ein Vorzeigen und Mitmachen legitimiert wird. In der Eingangspassage „Schleusentor“ beendet der Vater das Spiel am Gegenstand: mit Blick in die Kamera, folgt er dem Blick der Kamera auf den Sohn. Der Vater beendet seine Tätigkeit und folgt einerseits meiner Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Sohn und den Gegenstand – und das selbst in einer Beobachterposition – und stellt andererseits die von mir mit der Kamera hervorgebrachte dyadische Konstruktion im Modus einer intraaktiven Beziehungheit validierend her. Er bewegt sich weg vom Gegenstand des Schleusentors und positioniert sich am Rand des Wasserauffangbeckens der Schwengelpumpkonstruktion mit ihren Ausläufen, an welcher der Sohn spielt. Im Blick und aufgrund der Kamera spielt der Vater nicht länger selbst am Schleusentor, stattdessen erfolgen erstmals Anweisungen an den Sohn, wie die Schwengelpumpkonstruktion und ihre Ausläufe zu betätigen sind und dies von außerhalb des Spielbereichs. Die Anwesenheit der Kamera veranlasst den Vater seinen Sohn in die effizientere Nutzungsweise der Schwengelpumpkonstruktion einzuführen, die er zugleich geschlechtlich auflädt. Kann der Sohn die Anweisungen nicht umsetzen, bewegt sich der Vater in den Spielbereich, übernimmt die Schwengelpumpe und führt dem Sohn das Pumpen auf verbalsprachlicher und korporierter Ebene vor. Anschließend fragt der Sohn den Vater an, ob er das Vorgemachte richtig nachmacht, doch der Vater blickt erst zeitverzögert zu ihm und gibt erst Anweisungen, nachdem er kurz zu mir resp. in die Kamera aufblickt. Das heißt der Vater wird in Intraaktion mit mir und der Kamera erst zum pädagogisch Zeigenden. Und eben weil er erst dadurch zum pädagogisch Zeigenden wird, die Kameraintraaktionen überhaupt erst hervorbringen, was sich vor der Kamera zeigt resp. was sich in einer spezifischen Art und Weise zeigt, wird die sich an der Schwengelpumpe als auch am Seil dokumentierende Hervorbringung einer

(binären) Vergeschlechtlichung beim Jungen* durch mich und die Kamera mitreproduziert.

Abschließend lässt sich vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse nochmal betonen, dass wir als Forschende Phänomene untersuchen, die nicht unabhängig von der Forschung existieren, „vielmehr tragen unsere Intraaktionen zur unterschiedlichen Materialisierung und Relevanzbildung der Welt bei“ (Barad 2012a, S. 88). Wenn wir als Forschende in den erkenntnisgenerierenden Apparat eintreten, produktiv in diesem, durch diesen und ein Teil dessen werden, produzieren wir die Phänomene innerhalb des erkenntnisgenerierenden Apparates mit. „This means that the way this apparatus is set up depends not only on the kinds of data we encounter, ‚find‘ and ‚collect‘, but also on the differences that get made in our embodied engagements with these data in the apparatus of knowing“ (Lenz Taguchi/Palmer 2013, S. 675, Herv. i.O.).

F Ein (vorläufiger) Schluss: Die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht als ein Phänomen im Werden

Ausgangspunkt meiner Studie ist es dem Erkenntnisinteresse einer *Ir_relevanz von Geschlecht* und der erkenntnisleitenden Fragestellung nachzugehen, ob *Geschlecht ir_relevant wird und wenn ja, wie es ir_relevant wird*. Mit dieser Untersuchung wird innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung im Feld der frühen Kindheit im deutschsprachigen Raum eine Forschungslücke gefüllt, da andere Studien primär die Relevantwerdung von Geschlecht analysieren (Kapitel A.II). Stieß ich in der Erforschung meines Erkenntnisinteresses auf Herausforderungen und an Grenzen, führte dies im Forschungsprozess wiederholt zu *Re(kon)figurationen meines Erkenntnisapparates*. *Re(kon)figurationen* als Prozesse der Veränderung, passen sich aufgrund ihrer Dynamik den aus dem Forschungsprozess entstehenden Anforderungen immer wieder neu an, erweitern mit einer relationalen Haltung die Perspektivität und können als (endlos) fortlaufende, erweiterbare Praktiken in einem diskontinuierlichen, offenen Werdensprozess verstanden werden. Dies bringt die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht unweigerlich als ein im Werden begriffenes Phänomen hervor.

In der Studie zeige ich auf, wie ich die Herausforderungen und Grenzen der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht auf (erkenntnis-)theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Ebene überwinde, sodass ich neben einem gegenstandsbezogenen Erkenntnisinteresse im Verlauf einer erkenntnistheoretisch-method(olog)ischen Erweiterung dessen folge. Mit der Studie ist es mir ein Anliegen, anhand der empirischen Rekonstruktionen und der (erkenntnis-)theoretischen als auch method(olog)ischen Erweiterungen, Anstöße und neue Perspektiven in der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht als auch für eine grundlagenwissenschaftlich fundierte Diskussion zu Geschlecht zu offerieren. Es ist außerdem mein Ansinnen, dass die in dieser Studie generierten (erkenntnis-)theoretisch-method(olog)ischen Erweiterungen von anderen Wissenschaftler*innen für die Analyse einer Ir_relevanz anderer Differenzierungskategorien adaptiert und somit strukturalog erforscht werden können.

Um die Herausforderungen der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht zu überkommen und den Gegenstand beforschen zu können, stelle ich in diesem Schlusskapitel nochmals die Re(kon)figurationen des erkenntnisgenerierenden Apparates überblicksartig dar, um diese zusammen mit den

Ergebnissen und Erkenntnissen zu bündeln und für weitere Studien anschlussfähig zu machen (Kapitel F.1 und F.2). Ich lege also dar, was bei der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht (X) oder anderer Differenzierungskategorien (Y , Z) auf (erkenntnis-)theoretischer, methodologischer und methodischer Ebene zu beachten ist und welche Re(kon)figurationen durch die Hinzunahme weiterer (erkenntnis-)theoretischer und/oder method(olog)-ischer Ansätze entstehen, wie sich diese legitimieren und welche Wirkungen sie entfalten, sowohl in Bezug auf das, was sie jeweils eröffnen als auch das, was sie verschließen. Welche neuen forschenden Handlungsmöglichkeiten sowie theoretischen, method(olog)ischen und empirischen Entwicklungen ergeben sich daraus und welche weiteren Erkenntnisdimensionen können dadurch erschlossen werden, die mit der zugrundegelegten Method(ologi)e der Dokumentarischen Methode nicht hätten erfasst werden können. Anschließend greife ich Diskurse zur Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode auf (Kapitel F.3) und begründe, warum vor immer komplexeren Wirklichkeiten und Forschungsgegenständen wie der Ir_relevanz von Geschlecht, die Dokumentarische Methode nicht kanonisiert anzuwenden ist, sondern es sich lohnt, diese für relationierende Re(kon)figurationen zu öffnen (Kapitel F.4). Daraufhin führe ich aus, wo und vor allem warum ich die Studie zu einer Ir_relevanz von Geschlecht nochmal anders ansetzen würde und beziehe mich hierzu auf den ‚Agentiellen Realismus‘ (Kapitel F.5).

1 *Zusammenfassende Darlegung der (erkenntnis-)theoretisch-method(olog)ischen Re(kon)figurationen des erkenntnisgenerierenden Apparates*

Erkenntnistheoretisches Verorten und den erkenntnisgenerierenden Apparat re(kon)figurieren

Stöbe ich in der Erforschung meines Erkenntnisinteresses einer Ir_relevanz von Geschlecht mit den theoretischen Pfaden und method(olog)ischen Schwerpunkten oftmals an Grenzen und sehe mich herausgefordert, eröffnen sich gleichzeitig neue Möglichkeiten. Es sind Barads (2007, 2012) Ausarbeitungen, die sich als erkenntnistheoretische Grundlegung meiner Studie als besonders hilfreich erweisen, diese Herausforderungen zu erfassen und explorativ zu bearbeiten. Mit Barads ‚Diffraktiver Methodologie‘ sind die Theorien und ihre Konzeptionalisierungen eines ‚*un_doing gender*‘ miteinander ins Gespräch gebracht, verbunden und durch-einander-hindurch gedacht worden, um Grenzen in der Erforschung einer Ir_relevanz zu überwinden. Diese Vorgehensweise ist in dieser Studie sowohl für die Theorie, die Method(ologi)e als auch die Empirie vollzogen worden und hat Re(kon)figurationen des erkenntnisgenerierenden Apparates hervorgebracht, die unabdingbar waren, um meinen Gegenstand der Ir_relevanz analysierbar zu lassen.

Barads ‚Agentieller Realismus‘ ist insofern von Bedeutung, weil von einer Materie eine aktive Teilhabe am Werden der Welt eingeräumt wird und Geschlecht demzufolge nicht länger nur noch als Produkt und Effekt performativer Handlungen menschlicher Subjekte aufgefasst werden kann. Dies entspricht den sich andeutenden Spuren aus dem empirischen Material, die meinen Blick von menschlichen ebenso auf nicht-menschliche Praktiken lenken und die Ir_relevanz von Geschlecht als ein *materiell-diskursives* Phänomen erkennen lassen. Darüber hinaus lässt der ‚Agentielle Realismus‘ das (Selbst-)Verständnis einer Forschung hinterfragen, sie könnte die eigene Standortgebundenheit über ihr analytisches Instrumentarium überkommen. Stattdessen wird die Standortgebundenheit mit ihren Affekten im Forschungsprozess vielmehr mitgedacht und bietet Anschluss für eine methodologische Auseinandersetzung. Entsprechend kann dargelegt werden, dass wir als Forschende Teil und nicht außerhalb des erkenntnisgenerierenden Apparates das Phänomen einer Ir_relevanz von Geschlecht (und/oder Y, Z) mitproduzieren, sodass der Forschungsprozess als ein diskontinuierliches, offenes Werden in und mit Welt verstanden wird. Der hier aufgegriffene erkenntnistheoretische Bezugsrahmen und dessen Mehrwert für die Studie wird ausführlich in Kapitel B behandelt.

Theoretische Re(kon)figurationen

Entlang meines konkreten Erkenntnisinteresses einer Ir_relevanz von Geschlecht waren bereits grobe theoretische Pfade gelegt, wenngleich diese mit der Auswertung des empirischen Materials kontinuierlich neu angepasst wurden. Angesichts des aktuellen Wissens- und Forschungsstandes erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung im Feld der frühen Kindheit, der im deutschsprachigen Raum stark konstruktivistisch geprägt ist, geht es in der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht (und/oder Y, Z) darum, solche Theorietraditionen aufzugreifen, welche die Irrelevanz in den Blick nehmen und/oder dekonstruktivistisch ausgerichtet sind. Für die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht werden Anleihen aus mehreren Theorien gezogen und diese durch-einander-hindurch gedacht. Mit West und Zimmerman (1987) werden die in situativen Alltagspraktiken hervorgebrachten Relevanzen im Sinne von ‚*doings*‘ bearbeitbar, jedoch werden die Irrelevanzen vor dem Hintergrund einer Omnipotenzannahme nicht einholbar. Daraum ist es nötig West und Zimmerman mit Hirschauers (1994, 2001, 2014, 2020) Ausarbeitungen zu erweitern, sodann auch die Irrelevanzen im Sinne von ‚*undoings*‘ oder ‚*not doings*‘ von Geschlecht (und/oder Y, Z) theoretisch kontrollierbar sichtbar werden können. Dies jedoch nur angesichts offensichtlich cis-zweigeschlechtlich einlesbarer Personen und ohne bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse miteinzubeziehen. Da sich Geschlecht jedoch stets in Verbindung mit Macht und Herrschaft reproduziert, brauchte es auch einen Zugang dazu. Ein Korrektiv bieten Butlers (1991, 1997, 2001b, 2006,

2009) dekonstruktivistische Ausführungen zu Subjektivationsprozessen in Verbindung mit performativitäts- und anerkennungstheoretischen Einsichten. Im Vergleich zu West und Zimmerman steht bei Butlers „*doing gender*“-Ansatz im Mittelpunkt, dass sich das Subjekt der limitierenden Kraft des Normativen unterwirft, um ein geschlechtliches Subjekt werden oder bleiben zu können. Anders als für Hirschauers „*undoing gender*“-Ansatz kann mit Butlers „*undoing gender*“ die Geschlechternorm jedoch unterwandert und in der Wiederholung performativer Akte verändert werden, wenngleich bei Butler Geschlecht immer wieder relevant gesetzt wird. Erst in der Bezugnahme auf unterschiedliche Theorien und ihrer Relationierung kann ich mich dem Erkenntnisinteresse nähern, und in dieser Mehrperspektivität, die Ir_relevanz von Geschlecht in der Tiefe entfalten. Die Reichweiten und Grenzen der jeweiligen Ansätze, und wie ich diese mit der Hinzunahme eines anderen Ansatzes überkomme, um einer Ir_relevanz von Geschlecht nachgehen zu können, ist in Kapitel A.I ausführlich dargelegt.

Methodologischer Zugang und methodische Re(kon)figurationen

Für die Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht erweist sich die Dokumentarische Methode als gewinnbringender methodologischer Zugang, weil diese einer „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88) folgend, eine Enthaltsamkeit in der Bedeutungszuschreibung zulässt und Geschlecht (und/oder Y, Z) nicht setzt, sondern durch ihren Fokus auf das ‚Wie‘ der Realität einen Blick auf Herstellungs- und Destabilisierungspraktiken zulässt. Die Praxeologische Wissenssoziologie als methodologische Grundlage der Dokumentarischen Methode verfolgt, implizite Wissensbestände explizit werden zu lassen. Dem liegt das Prinzip eines methodisch kontrollierten Übergangs vom *Was* (was sind gesellschaftliche Tatsachen) zum *Wie* (wie werden diese intraaktiv hergestellt) zugrunde. Das Ziel der Dokumentarischen Methode besteht darin, durch ihre Auswertungsschritte die Handlungspraxis der Akteur*innen zu rekonstruieren und Aufschluss über ihre handlungsleitenden Orientierungen und somit Zugang zum konjunktiven Erfahrungsräum resp. zum kollektiven Habitus zu erlangen, in denen diese Orientierungen fundiert sind. Zugleich werde ich mit der Dokumentarischen Methode im Verlauf des Auswertungsprozesses ebenso begrenzt, denn es zeigt sich, dass das Einfallsreiche und Schöpferische im Material auch außerhalb der für die Dokumentarischen Methode zentralen Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen von Alltagspraktiken in ihrer Dauerhaftigkeit und Generalisierungsfähigkeit zu erkennen ist und vielmehr das Situative in den Blick gerät. Daher bin ich im Verlauf des Forschungsprozesses angehalten, die Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode immer wieder zu erweitern, als auch mit anderen Ansätzen zu relationieren. Bei diesen Sch(r/n)itten und Re(kon)figurationen des erkenntnisgenerierenden Apparates bilden Barads Ausarbeitungen einen semipermeablen mem-

branartigen Rahmen der Studie. So werden im Zuge der konsequenten Hinwendung zum empirischen Material immer weitere Sch(r/n)itte und Re(kon)-figurationen an das Material angelegt und diese erweitern den (erkenntnis-)theoretischen und methodologischen Rahmen der Studie, der sich für neue und notwendige Adaptionen offen zeigt und das empirische Material zusammenhält. Die sich aus den Hürden der Erforschung einer Irrelevanz ergebenen methodischen Herausforderungen und die Möglichkeit ihrer Bearbeitung werden nachfolgend anhand des Datenerhebungs-, Datensichtungs-, Daten-aufbereitungs- und Datenauswertungsprozesses dargestellt und sind ausführlich in Kapitel C einsehbar.

Im *Erhebungsprozess* war ich bei den Videografien vor die Herausforderung gestellt, auf was ich die Kamera richte: die Relevanz oder die Irrelevanz von Geschlecht (und/oder Y, Z)? Und ist Geschlecht (und/oder Y, Z) irrelevant, wenn ich keine erkennbare Relevanz sehe? Daher videografierte ich den gesamten Feldaufenthalt und hielt alle *abgebildeten* Bild- resp. Videoproduzierenden in der Kadrierung. Auf der explizit verbalsprachlichen Ebene traten jedoch weder ein ‚*doing*‘ noch ein ‚*undoing gender*‘ auf,¹²² sodass ich herausfordert war, mit einem ‚*not doing gender*‘ umzugehen. Wenngleich dies für eine Irrelevanz spricht, löste dies neue methodische Verunsicherungen aus, wie ich meinen Gegenstand weiter bearbeiten kann. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderung veränderte ich den erkenntnisgenerierenden Apparat dahingehend, dass ich auf diese Form der Irrelevanz mit der Suche nach Relevanzen reagierte und Gruppendiskussionen als weitere Erhebungsmethode durchführte, wodurch sowohl Relevanzen als auch Irrelevanzen von Geschlecht sichtbar werden konnten. Die Herausforderungen und Suchbewegungen das Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz im Erhebungsprozess bearbeitbar zu machen, lege ich in Kapitel C.I.3 dar.

Obwohl ich während des Videografierens weder ein ‚*doing*‘ noch ein ‚*undoing gender*‘ sah, war ich im iterativ-intraaktiven *Datensichtungsprozess* angehalten, zu untersuchen, ob sich in dem Nichtsehen noch irgendetwas anderes unsichtbar verbirgt. Es offenbarten sich im wiederholten Sichten zwei Konstellationen, die sich als Kontrast eigneten: eine, in der geschlechtliche Konnotationen sichtbar waren, eine andere, in der diese (*vor* der Analyse) unsichtbar schienen. Es war das wiederholt und iterativ-intraaktive Sichten, das dem Gegenstand einer Ir_relevanz von Geschlecht (und/oder Y, Z) weiter nachgehen zu können ermöglichte. Die Vorgehensweise der Datensichtung und die Auswahl des Samplings, lassen sich in Kapitel C.I.4 nachlesen.

122 Durch den von mir im Anschreiben und Flyer der Studie gesetzten propositionalen Gehalt kann dies mitbestimmt worden sein, sodass wir als Forschende nicht außerhalb der Welt stehen, die wir zu verstehen anstreben, sondern materiell-diskursive Praktiken mitfigurieren.

Im Hinblick auf die *Datenaufbereitung* erweist sich bei der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht (und/oder Y, Z) eine möglichst feindetaillierte Beschreibung für sinnvoll, die nicht nur die für das Erkenntnisinteresse relevanten Intraaktionen resp. das Hauptengagement der Akteur*innen transkribiert. Ich erweitere den Blick auf alle verbalen, nonverbalen und materiellen Praktiken der Akteur*innen sowie ihre räumlichen und intraaktiven Positionierungen, Bewegungen und Bezugnahmen. Die sprachlichen und korporierten Handlungssakte transkribiere ich nicht nur in ihrer Sequenzialität und Simultaneität, sondern auch in ihrer Synchronizität. Erst die Auswertung all dieser Komponenten, lässt etwas sichtbar werden, was anders hätte nicht in Erscheinung treten können. Eine detaillierte Beschreibung, wie dies im Transkript – auch gestalterisch – eingeholt werden kann, wird in Kapitel C.I.4 beschrieben.

Um als Forschende nicht selbst permanent kategoriale Zuschreibungen mithervorzubringen, ist in der *Datenaufbereitung* und -auswertung außerdem eine besondere Form des Sprachhandelns nötig. Mit dieser werden die Erforschten nicht in ein Geschlecht (und/oder Y, Z) eingelesen, sondern bei auftretenden Adressierungspraktiken wird dies erst aus dem Material heraus rekonstruiert. Wird Geschlecht (und/oder Y, Z) erst in situativen Intraaktionen hergestellt oder nicht, sollte es zukünftig einer Erklärung bedürfen, wenn in der Forschung Entitäten kategorial konzeptionalisiert werden. Schriftsprachliche Empfehlungen, Geschlecht (und/oder Y, Z) sprachhandelnd nicht zu reifizieren, sind ebenfalls in Kapitel C.I.4 von mir aufgewiesen.

Darüber hinaus wird in der *Datenauswertung* die Dokumentarische Methode mit anderen Wissenschaftspraktiken wie den im theoriebasierten Kapitel dargelegten „*un*_doing gender“-Ansätzen und der Subjektivierungsanalyse relationiert. Für die Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht ist dieser Sch(r/n)itt von Bedeutung, da mit der Analyseeinstellung der Dokumentarischen Methode zwar ein „*doing*“ eingeholt werden kann, „*undoing*“ oder „*not doing* X, Y, Z“- Prozesse sind jedoch nicht vorgesehen zu rekonstruieren und auch die Irrelevanz von Geschlecht ist kein primärer Analysegegenstand. Gleichsam für die Subjektivierungsanalyse sind adressierungs- und anerkennungstheoretische Einsichten, verbunden mit Herstellungsprozessen eines (geschlechtlichen) Subjekts als auch einhergehender Normverschiebungen sowie einer machtsensiblen Perspektive, nicht Gegenstand der Dokumentarischen Methode, aber trotzdem in ihr angelegt. Die methodologischen Homologien und somit anschlussfähigen Verbindungslien der jeweiligen Ansätze werden in Kapitel C.II.1 ausgearbeitet.

Wird in der Subjektivierungsanalyse primär auf sprachliche Anerkennungsakte fokussiert, wenngleich körperliche und gestische Aspekte eingeholt werden, bleibt die subjektivierungsbezogene Bedeutsamkeit von Materialität oftmals unberücksichtigt. Diese in der Subjektivierungsanalyse unzulänglich berücksichtigte materiale Dimension wird in der Studie vor dem

Hintergrund aufgegriffen (Kapitel C.II.2), dass nach Barads „Agentiellem Realismus“ Subjekte und Objekte nicht als präexistente, getrennte Entitäten verstanden werden können, sondern diese in Intraaktionen erst hervorgebracht werden. Bezogen auf die Erforschung des Erkenntnisinteresses lässt sich rekonstruieren, dass Materie an der Hervorbringung einer Ir_relevanz von Geschlecht beteiligt ist.

Für die Analyse der Videografien ist außerdem Bohnsacks Bild- resp. Fotogramminterpretation mit Rehs (2012, 2014) videoethnografischen Ausarbeitungen relationiert und einer Barad'schen Perspektive zugeführt worden, sodass daraus eine Kameraintraaktionsanalyse als forschungspraktisches Instrumentarium generiert werden konnte (Kapitel C.II.3). Dies ist für das Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht wichtig, weil es zu rekonstruieren ermöglicht, wie wir als Forschende das Phänomen mithervorbringen, das wir zu erforschen versuchen. Als Forschende, und intraaktiver Teil der Welt in ihrem unabgeschlossenen Werden, sind wir mit den Forschungssubjekten und -objekten untrennbar verbunden.

Nachdem ich die methodischen Herausforderungen und Re(kon)figurationen in der Datenerhebung, Datensichtung, Datenaufbereitung und Datenauswertung betrachtet habe, werden nachfolgend die mit der Dokumentarischen Methode generierten Erkenntnisse in aller Kürze aufgegriffen. Zentral ist an dieser Stelle, den Blick darauf zu richten, welche weiteren Erkenntnisse aufgrund der Re(kon)figurationen der Dokumentarischen Methode generiert werden können. Von diesen ausgehend wird dargelegt, wie sich für die Frage der Ir_relevanz von Geschlecht methodologische Re(kon)figurationen der Dokumentarischen Methode systematisch begründen lassen.

2 Zusammenfassende Darlegung der empirischen Ergebnisse und diese (erkenntnis-)theoretisch-method(olog)isch erweitern

Die in den Gruppendiskussionen generierten Ergebnisse

Im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung über die Gruppendiskussionen kann rekonstruiert werden, dass die Teilnehmenden während der Gruppendiskussion herausgefordert sind, *mit der Inaktivität resp. Irrelevanz von Geschlecht umzugehen*. Gleichwohl sie Geschlecht im Verlauf der Gruppendiskussion zu je unterschiedlichen Zeitpunkten relevant setzen, sind sie darüber hinaus herausgefordert, *als Eltern, vor den anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden und der forschenden Person, Geschlecht und seine verschiedenen Dimensionen (soziales, körperliches, sexuelles, psychisches, ...)* auch im Hin-

blick auf die eigene erzieherische Praxis¹²³ zu verhandeln. Hierbei teilen sie alle die Orientierungsfigur über das grundsätzliche Vorhandensein von Geschlecht, konkret: von zwei Geschlechtern. Auf Basis dieser gemeinsamen Orientierungsherausforderungen werden über alle untersuchten Fälle hinweg Suchbewegungen und Verunsicherungen darüber rekonstruierbar, wie Geschlecht verhandelt resp. thematisiert, dethematisiert oder gar nicht erst aufgerufen wird. Alle Teilnehmenden treten über das Thema Geschlecht in einen Reflexionsprozess ein. Die Muster der Reflexion über Geschlecht unterscheiden sich je spezifisch und können im Rahmen dieser Studie zu typischen Modi zusammengefasst und abstrahiert werden. Im Rahmen dieser sinngenetischen Typenbildung konnten bezogen auf die eigene erzieherische Praxis hinsichtlich Geschlecht drei Typen rekonstruiert werden (ausführlich Kapitel D.II.1):

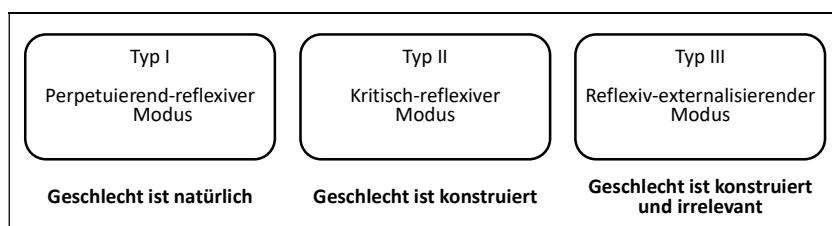


Abb. 42: Zusammenschau der rekonstruierten Modi bezogen auf die eigene erzieherische Praxis im Hinblick auf Geschlecht

Typ I „Geschlecht perpetuierend reflektieren“ *reflektiert* die eigene erzieherische Handlungspraxis im Hinblick auf das selbstaufgeworfene – aber auch durch die Forschung eingeführte – Thema des geschlechtsrollen(*non*)konformen (Spiel-)Verhaltens, obwohl Geschlecht in all seinen Dimensionen (soziales, körperliches, sexuelles, psychisches, ...) nicht bei allen als Herstellungsprozess relevant gemacht, sondern Geschlecht in all seinen Dimensionen als natürlich konstruiert wird. Die eigene geschlechtsstereotypisierende Handlungspraxis wird zwar reflektiert, aber zugleich nach außen legitimiert, sodass sich Personen, die diesem Typus zugeordnet werden können, durch eine *perpetuierende* Reflexion auszeichnen, i.e. die Reflexionsprozesse haben die Funktion, den eigenen Standpunkt gegen Irritationen von außen zu sichern und die eigene Praxis zu legitimieren. *Geschlecht* in all seinen Di-

123 In den Gruppendiskussionen wird die eigene erzieherische Praxis durch Erzählungen und Beschreibungen zur Darstellung gebracht. Darüber hinaus wird diese durch zwei Videosequenzen vom Spielplatz sichtbar, die zu Beginn der jeweiligen Gruppendiskussion als Eingangsstimulus gezeigt werden. In diesen Videos ist jeweils eine der anwesenden Personen selbst zu sehen.

mensionen wird dabei nicht als Herstellungsprozess, sondern *als natürlich gegeben* konstruiert.

Typ II „Geschlecht kritisch reflektieren“ lässt die von anderen Eltern praktizierte geschlechtstypisierende erzieherische Handlungspraxis im Hinblick auf das geschlechtsrollen(*non*)konforme (Spiel-)Verhalten der Kinder *kritisch reflektieren*. Wird Geschlecht in all seinen Dimensionen von den anderen Eltern als natürlich konstruiert, liegt Personen, die diesem Typus zugeordnet werden, eine Konstruktion zugrunde, welche die soziale Dimension von Geschlecht auf einem Kontinuum zwischen Mädchen* und Jungen* verortet. Diese binärgeschlechtlichen Eckmarkierungen sind zwar noch vorhanden, aber zwischen diesen kann sich bewegen werden. Auf der Ebene der sozialen Dimension wird *Geschlecht als konstruiert* resp. als Herstellungsprozess konstruiert und Geschlecht destabilisiert.

Typ III „Geschlecht reflektierend externalisieren“ lässt die eigene erzieherische Handlungspraxis im Hinblick auf das selbstaufgeworfene – aber auch durch die Forschung eingeführte – Thema des geschlechtsrollen(*non*)konformen (Spiel-)Verhaltens *reflektierend externalisieren*. Aus der Perspektive der Erwachsenen findet die (binär-)geschlechtliche Subjektivation von Kindern nicht primär aufgrund ihrer erzieherischen Handlungspraxis statt, sondern aufgrund äußerer Einflussfaktoren (e.g. Bildungsinstitutionen). Die Erwachsenen distanzieren sich explizit davon, den eigenen Kindern Geschlecht innerhalb der sozialen Dimension einzuschreiben. Dieser Typus ist durch die Annahme gekennzeichnet, dass Kinder in jungen Jahren generell geschlechtsrollen*non*konform spielen, aber mit zunehmendem Alter eine Geschlechtsrollenkonformität einhergeht, demnach Geschlecht und Alter miteinander verwoben sind und sich einander bedingen. Auf der Ebene des sozialen Geschlechts wird neben einer geschlechtlichen auch die generationale Ordnung relevant gemacht. Geschlecht wird je nach Alter abseits eines Kontinuums ohne binäre Eckmarkierungen situiert betrachtet, mit verschiedenen, ir_relevant werdenden Dimensionen (soziales (Spiel-)Verhalten, Körper, Sexualität, ...). Die soziale Dimension von *Geschlecht* wird nicht als natürlich, sondern *als konstruiert und irrelevant* zur Darstellung gebracht, sodass Geschlecht nicht nur destabilisiert, sondern auch aufgelöst wird.

... und die über die Re(kon)figurationen generierten Erkenntnisse

Mein Vorgehen bei der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht weicht von den ursprünglichen Bewegungen der Dokumentarischen Methode ab, insofern ich *nicht nur die eine* Wirklichkeit der Daten aufdecke, i.e. im Rahmen der Fallbeschreibung zur Typenbildung führe, in der die Orientierungsrahmen von den Einzelfällen abgehoben und zu Typen zusammengefasst werden (vgl. Bohnsack 2014a, S. 139). Nach der Dokumentarischen Methode und ihrer Praxeologischen Wissenssoziologie sind Gruppendiskussionsteilnehmende durch die Methode der Gruppendiskussionen veranlasst, bereits

geformte, prä-reflexive, habitualisierte Wissensbestände zu *aktualisieren*, auf Grundlage dessen die Forschenden den Orientierungsrahmen rekonstruieren. Sind die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen dieser Studie jedoch mit divergierenden (geschlechtlichen) Wissensordnungen, i.e. der anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden und meiner¹²⁴, konfrontiert, kann über die sinn-genetische Typenbildung hinaus *eine weitere Wirklichkeit* rekonstruiert werden: dass das aufgerufene (Geschlechter-)Wissen im Vollzug der Gruppendiskussion neu ausgehandelt resp. relationiert wird. Das hat zur Folge, dass sich habitualisierte Wissensbestände nicht nur aktualisieren, sondern sich im Prozess der Aushandlung *transformieren* können und sich „eine Neuschöpfung von Wissen“ (Bender et al. 2013, S. 10) vollziehen kann. Die Gruppendiskussion eröffnet den Gruppendiskussionsteilnehmenden also einen Raum, in dem „neuartige individuelle und kollektive Wissensordnungen konstruiert“ (ebd., S. 11), i.e. *hergestellt* und/oder *transformiert* werden können. In Gruppendiskussionen den Vollzug, die performative Performanz als auch die performative Transformanz über die Diskursorganisation hinaus zu analysieren, zeigt, dass *situativ* und *kontextualisiert* auf der „Suche nach Übereinstimmung“ (Bohnsack et al. 1995, S. 17) und geteiltem Wissen „Erfahrungen zu neuem Wissen verarbeitet werden [können, A.Z.], wenn sie in Bezug gesetzt werden zu bereits vorhandenen Wissensbeständen (vgl. Hoerning 2000) und/oder handlungsleitend werden“ (Bender et al. 2013, S. 11). In der Konfrontation mit anderen Wissensordnungen aller an der Gruppendiskussion teilnehmenden Personen, i.e. Forschender und Erforschter, und den daraus resultierenden Transformationen zeigt sich, dass die Typologie der Dokumentarischen Methode an Grenzen kommt, weil diese von der Struktur her immer feststellend ist und dadurch das Werden nicht mehr sichtbar wird. In dieser Studie wird also eine weitere Sinnlogik rekonstruiert, die das transformative Potenzial zum Ausgang weiterer Rekonstruktionen notwendig werden lässt und als *performative Transformanz* oder *transformative Performanz* gerahmt werden kann. Die Transformation und das Werden verdichtet sich nachfolgend, wenn sich zeigt, dass der Materialität in Gruppendiskussionen eine besondere Bedeutung zukommt, nämlich wenn es seitens der Gruppendiskussionsteilnehmenden fortwährend zu Aufrufen und Anrufen von (Spiel-)Gegenständen kommt.

124 Die Gruppendiskussionsteilnehmenden sind in der Gruppendiskussion herausgefordert, dass Geschlecht von mir im Eingangsstimulus, und damit zusammenhängend in den ihnen gezeigten Videosequenzen, als auch der Eingangsfrage zunächst nicht aufgerufen wird und dies, obwohl ich sie im Anschreiben und Flyer für die Spielplatzvideografien in einer spezifischen Art und Weise auf Geschlecht adressiere. Mit dieser in den Gruppendiskussionen meinerseits vorgenommenen, anfänglichen Irrelevanzsetzung von Geschlecht irritiere auch ich ihre Wissensordnung hinsichtlich Geschlecht und weiche von einer Regel der Gruppendiskussion als Methode ab, demnach ich als forschende Person dazu angehalten bin, „ein Gespräch zu initiieren, ohne es nachhaltig zu strukturieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 129).

Das veranlasst mich, die Methode der Gruppendiskussion mit einer agentiell-realistischen Perspektive zu relationieren. Das bedeutet, dass ich die Gruppendiskussionsteilnehmenden und (Spiel-)Gegenstände nicht als separate Entitäten, noch als prä-existent verstehe, stattdessen als sich gemeinsam hervorbringend und gemeinsam werdend. Demnach werfe ich den analytischen Blick auf die Intraaktionen zwischen Gruppendiskussionsteilnehmenden und (Spiel-)Gegenständen und erweitere die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode um eine materiale Dimension. Dies geschieht vor dem Hintergrund, weil sich hinsichtlich der Ir_relevanz von Geschlecht offenbart, dass sich menschliche Körper innerhalb von Gruppendiskussionen in Bezugnahme auf aufgerufene (Spiel-)Gegenstände *geschlechtlich* und *generational* materialisieren. Noch bedeutsamer ist hierzu die Erkenntnis, dass je nach von den Gruppendiskussionsteilnehmenden *aufgerufener* und sie zur Aufrufung *angerufener* (Spiel-)Gegenstand sich Geschlechtergrenzen verfestigen oder bewegen. Neben der *Aktualisierung* handlungsleitender Orientierungen zeigen sich in intraaktiven Reflexionsmomenten gleichwohl *Transformationen* geschlechtlicher Wissensordnungen resp. -formationen, die je nach (Spiel-)Gegenstand variieren. Ist Typ 1 an *Geschlecht als natürlich* orientiert, aktualisiert dieser die handlungsleitende Orientierung anhand des Malbuches, während es beim Baum zu einer Transformation dieser Orientierung kommt, demnach Geschlecht in Bezug auf unterschiedliche (Spiel-)Gegenstände anders, i.e. als konstruiert dargestellt wird. Ist Typ 2 an *Geschlecht als konstruiert* orientiert, aktualisiert dieser wiederum die handlungsleitende Orientierung anhand des Baumes, während es beim Malbuch jedoch seinerseits zu einer Transformation kommt, demnach Geschlecht hier als natürlich dargestellt wird im Sinne eines ‚*regenderings*‘. Ist Typ 3 an *Geschlecht als konstruiert und irrelevant* orientiert, aktualisiert dieser die handlungsleitende Orientierung, unabhängig davon welcher (Spiel-)Gegenstand herangezogen wird (Abb. 43).

In den Gruppendiskussionen kann ebenso rekonstruiert werden, dass gleichwohl Grenzen möglicher Geschlechter in Reflexionsmomenten je nach (Spiel-)Gegenstand als sich verschiebend, als offen und fluide zur Darstellung gebracht werden und geschlechtshybride Subjektformen (jungen*haftes Mädchen*, mädchen*hafter Junge*) entstehen, die Gruppendiskussionsteilnehmenden an zwei Geschlechtern (Mädchen*, Junge*) als Realität orientiert sind, in der Weiblichkeit* entwertet und Männlichkeit* aufgewertet wird, während männliche* Jungen* kaum geschlechtshybrid performen ‚dürfen‘. Dementsprechend kann über die sinngenetische Typenbildung hinaus rekonstruiert werden, dass allen Gruppendiskussionsteilnehmenden die anhaltende Reproduktion von Geschlechterungleichheit gemeinsam ist, unabhängig davon wie die habituelle Haltung gegenüber Geschlecht ist. Je stärker ein allgemeines gesellschaftliches Bewusstsein im Hinblick auf Geschlechtergleich-

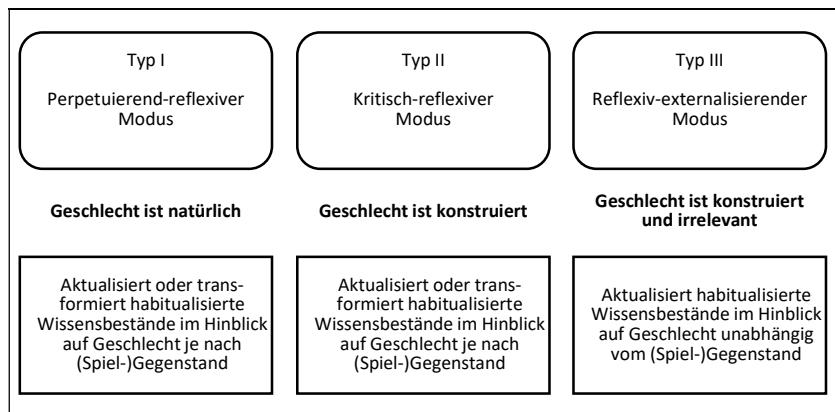


Abb. 43: Zusammenschau der rekonstruierten Modi unter Hinzunahme von Materialität

heit resp. Geschlechtergerechtigkeit vorhanden ist, desto latenter und verdeckter wirken die Mechanismen der Reproduktion von Geschlecht(erungleichheit). Erfahren wir in Gruppendiskussionen anhand von Erzählungen und Beschreibungen mehr über die dargestellte Handlungspraxis (im Sinne der proponierten Performanz), haben wir bei Videografien einen direkten Zugriff auf die Handlungspraxis resp. den Handlungsvollzug (im Sinne der performativen Performanz). Es bringt also einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn, bei der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht (und/oder Y, Z) verschiedene Erhebungsverfahren zu relationieren, um nicht nur das Verhältnis von Handlungsorientierung und Handlungspraxis zu relationieren, sondern auch die dynamischen Prozesse der situativen Veränderung von Orientierungen sichtbar machen zu können.

Die in den Videografien über Re(kon)figurationen generierten Ergebnisse und Erkenntnisse

Um die Ir_relevanz von Geschlecht zu erforschen, erwies sich für die Videografien nicht die Typenbildung mit ihren konjunktiven Erfahrungsräumen resp. Orientierungsrahmen im weiteren Sinne als zentral, sondern die Analyseeinstellung der Dokumentarischen Methode, „Implizites und Inkorporiertes (Wissen und Handeln) explizit zu machen“. In der Relationierung der proponierten und performativen Performanz unterschiedlicher Datensorten wird das implizite handlungsleitende Wissen der Akteur*innen rekonstruiert. Sind die Gruppendiskussionsteilnehmenden durch das Format Gruppendiskussion veranlasst, bereits geformte, prä-reflexive, habitualisierte Wissensbestände zu aktualisieren, werden diese in den Videografien homolog zu den Gruppen-

diskussionen *transformiert*. Mit Blick auf die Handlungspraxis resp. den Handlungsvollzug kann rekonstruiert werden, wie bestimmte in den Gruppendifiskussionen entfaltete Orientierungen im Hinblick auf Geschlecht wieder auftauchen, sich verschieben oder es erneut zu Brüchen kommt. Vor dem Hintergrund wird die Erkenntnis generiert, dass die Handlungspraxis in den Videografien hinsichtlich Geschlecht eine andere sein kann als die in der Gruppendifiskussion zur Darstellung gebrachte Orientierung und umgekehrt, dass die in der Gruppendifiskussion zur Darstellung gebrachte Orientierung eine andere sein kann als die Handlungspraxis in der Videografie. Das bedeutet, dass mit der Generierung sinngenetischer Typen in den Gruppendifiskussionen und der Relationierung mit den Videografien, *Verschiebungen und Brüche zwischen Handlungsorientierung und Handlungspraxis*, i.e. zwischen den in den Gruppendifiskussionen aufgeworfenen Erzählungen und Beschreibungen über die Handlungspraxis und dem direkten Zugriff auf die Handlungspraxis mittels der Videografien, sichtbar gemacht werden können. Dass, was in den Gruppendifiskussionen zur Darstellung gebracht wird, kann also konträr zu dem in den Videografien sein und umgekehrt. Diese Diskrepanz zwischen proponierter und performativer Logik führt dazu, dass die Spannung, die auf den Habitus ausgeübt wird, zu einer *Transformation vorhandener Wissensbestände* und einer veränderten Handlungspraxis führen kann, die durch die Relationierung der Datensorten gezeigt werden kann. In den Verschiebungen und Brüchen zeigt sich aber auch, dass Geschlecht in Bewegung i.e. dynamisch ist. Anstatt die Dauerhaftigkeit und damit Generalisierungsfähigkeit des Modus Operandi von Alltagspraktiken zu rekonstruieren und einer Typenbildung verhaftet zu bleiben, ist vor dem Hintergrund meines erkenntnistheoretischen Ansatzes die Ir_relevanz von Geschlecht als ein im Werden begriffenes Phänomen analysierbar. Dies verschiebt den Fokus gleichsam auf die nachfolgend dargelegten situativen Hervorbringungen einer Ir_relevanz von Geschlecht.

In den Videografien ist ein weiterer Sch(r/n)itt in der Erkenntnisgenerierung der sich der Dokumentarischen Methode entzieht, jedoch für die Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht als zentral erweist, die *situativen* Hervorbringungen unterschiedlicher menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten in ihrem gemeinsamen Werden zu analysieren. In diesen Agentiellen Entanglements, i.e. den Int(ra/er)aktionen zwischen Kindern und anderen Entitäten – seien es Menschen und/oder Dinge –, wird die sich über die Passagen dokumentierende Struktur des Prozesses rekonstruiert, ob Geschlecht ir_relevant wird und wenn ja, wie es ir_relevant wird. In den fünf generierten Agentiellen Entanglements werden die Strukturen der Prozesse:

1. von einer Irrelevanz zu einer verdeckten Relevanz von Geschlecht und Alter,
2. von einer Irrelevanz zu einer durch die Forschung gesetzten Relevanz von Geschlecht,

3. von einer Irrelevanz von Geschlecht zu einer Relevanz von Alter,
4. einer Relevanz von Geschlecht und Alter,
5. der Destabilisierungen und Reifizierungen von Geschlecht dargelegt (Kapitel E.II.1).¹²⁵

Ein weiterer die Dokumentarische Methode erweiternder, erkenntnisgenerierender Sch(r/n)itt, ist die in dieser Studie entwickelte Kameraintraaktionsanalyse (Kapitel C.II.3). Den Erkenntnisapparat erneut zu re(kon)figurieren und die Dokumentarische Methode mit einem anderen wissenschaftlichen Ansatz und einer agentiell-realistischen Perspektive zu relationieren, lässt die Erkenntnisse verändern, neuordnen, neukonfigurieren, sodass Anderes sichtbar wird.

Zum einen analysiere ich, inwiefern die *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Kamera und forschende Person, die Handlungspraxis der *abgebildeten* Bild- resp. Videoproduzierenden, i.e. Gegenstände und beforstete Personen, *vor* und *mit* der Kamera (i.e. auch in ihrer jeweiligen Anwesenheit und in ihrer Kameraführung) beeinflussen resp. hervorbringen. Zum anderen analysiere ich, inwiefern die *abbildenden* Bild- resp. Videoproduzierenden *hinter* und *mit* der Kamera (in ihrer Kameraführung) durch das Feld beeinflusst resp. in einer spezifischen Art hervorgebracht werden. Diese zwei Stränge sind als eine in Gleichzeitigkeit stattfindende Bewegung resp. Hervorbringung zu sehen.

Durch die Kameraintraaktionsanalyse wird die Beteiligung aller, also nicht nur der menschlichen (*abgebildete* und *abbildende* Bild- resp. Videoproduzierende), sondern auch der nicht-menschlichen Entitäten (Materialien, Räume, Diskurse etc.) am Phänomen einer Ir_relevanz von Geschlecht erkennlich. Es werden bereits Propositionen in der Art und Weise deutlich, wie sich *abbildende* zu den *abgebildeten* und *abgebildete* zu den *abbildenden* bild- resp. videoproduzierenden Personen, Materialien, Räumen positionieren. In den videografisch dokumentierten Anordnungen zeigt sich, wer oder was im Vorder- und Mittelgrund und wer oder was dadurch im Hintergrund positioniert wird, darüber hinaus wem oder was mittels Kameraschwenks und -neupositionierungen gefolgt wird, während Andere oder Anderes dadurch nicht länger in der Kadrierung sichtbar sind. Zugleich können Blickregime zwischen *abgebildeten* untereinander oder zu den *abbildenden* bild- resp. videoproduzierenden Personen als auch Materialien rekonstruiert werden. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werden weitere Wirklichkeiten des gegenstandsbezogenen Erkenntnisinteresses offengelegt, demnach sich in dieser Selektivität ein kameraintraagierendes Aufmerksamkeitszentrieren¹²⁶,

125 Die Agentiellen Entanglements erneut aufzuführen, würde der Struktur des Prozesses nicht gerecht werden. Für eine tiefere Lektüre dieser empfehle ich Kapitel E.II.1.

126 Nicht kameraintraagierende Aufmerksamkeitszentrierung, sondern Aufmerksamkeitszentrieren, um mit dieser Schreibweise das aktive, andauernde Tun, die Unabgeschlossenheit zu betonen.

Autonomisieren und Mitreproduzieren einer Ir_relevanz von Geschlecht vollzieht:

1. Im kameraintraagierenden Aufmerksamkeitszentrieren gibt die Kamera subjektivierende Anerkennungs- und Autonomisierungsprozesse nicht nur registrierend wieder, sondern konstituiert diese mit den *abgebildeten* und den *abbildenden* bild- resp. videoproduzierenden Personen, Materialien und Räumen mit. Durch die Kamera sind die Kinder aber gerade nicht völlig ‚autonom‘, sondern die *eine* Abhängigkeit zu den Erwachsenen wird erweitert/ausgewechselt durch die zu der Kamera und mir. Zugleich kann die Kamera an der Aktualisierung und somit einer Relevanzsetzung, aber auch an der Irrelevanz von Geschlecht beteiligt gelesen werden. Die sich in den Kameraintraaktionen jeweils unterschiedlich zeigenden Tendenzen einer Ir_relevanzen von Geschlecht werden durch die Kamera verstärkt.
2. In der Kameraführung zeigt sich eine Art pädagogischer Blick von mir als *abbildender* bild- resp. videoproduzierender Person, der vor allem ein Interesse an Autonomiegenese entfaltet.
3. In den Kameraintraaktionen zeigt sich vor dem Hintergrund von Blickregimen, dass im Zusammenspiel mit meiner Anwesenheit und der Kameraführung, Eltern sich erst in einer bestimmten Form einbringen und als bestimmte Personen hervorbringen und hervorgebracht werden. Im vorliegenden Material wird eine Person erst dadurch zur pädagogisch Zeigenden (Kapitel E.II.2).

Nachdem nun die in den Gruppendiskussionen und Videografien generierten Erkenntnisse zusammengefasst dargestellt worden sind und dies vor dem Hintergrund in der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht notwendig gewordener Re(kon)figurationen, die Anderes haben sichtbar werden lassen, wird nachfolgend für eine fortwährende Erneuerung der Dokumentarischen Methode in der praxeologischen Forschung plädiert.

3 „Sich immerfort erneuern“: Stimmen zur Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode

Um nicht vom Weg abzukommen und den Zugang zu meinem Gegenstand zu verlieren, war ich angehalten, die Dokumentarische Methode zu re(kon)figurieren. Anstatt also „skrupulös den Vorschriften einschlägiger Handbücher sozialwissenschaftlicher Methoden“ (Vogd 2021, S. 108) zu folgen, bin ich zum Teil doch ganz anders, „auf eine noch nicht elaborierte Weise“ (ebd.), an den Gegenstand herangetreten, eben nicht einem „Fundamentalismus“ (ebd.) folgend, der innerhalb einer wissenschaftlichen Gemeinschaft entstehen kann und die eigenen Vorgehensweisen, die zu einem Forschungsprogramm führen

ten, absolut setzt.¹²⁷ Stattdessen übte ich im Stoßen auf Grenzen einen schrägen und entfremdeten Blick auf das empirische Material ein und folgte nicht länger einem regelhaften, aber dennoch methodischen Gebrauch, sondern erweiterte die Perspektiven der Dokumentarischen Methode. Das bedeutet, die Gegenständlichkeit des zu untersuchenden Gegenstands nicht vorauszu setzen (Hünadersdorf/Zils 2025b), sondern diesen vielmehr als einen „bewegte[n] Grundlegungszusammenhang“ (Thompson 2003, S. 46) zu öffnen. Anstatt einer „Bestimmung des Gegenstandes“, wage ich vielmehr „eine Bestimmung am Gegenstand“ (Hünadersdorf/Zils 2025b, S. 53) in dessen Generierungen und Re(kon)figurationen nicht nur die Beteiligung des Menschlichen, sondern auch des ‚Mehr-als-Menschlichen‘ zu berücksichtigen ist.

„Gerade durch den systematischen Bezug auf die sich immer wieder neu ereignende Entzogenheit [bei der Bestimmung am Gegenstand, A.Z.] als Grundlegung methodischen Handelns, wird es möglich, das Grenzregime zu überschreiten, und damit radikaler als in der Dokumentarischen Methode selbst, die Offenheit gegenüber dem, was sich zeigt, zu ermöglichen“ (ebd., S. 55)

Forschungspraktische und methodologische Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode und ihrer Praxeologischen Wissenssoziologie können aufgrund von „Besonderheiten des Forschungsgegenstandes“ (Asbrand 2021, S. 105) erforderlich werden, die „zugleich wichtige Erkenntnismöglichkeiten zu zentralen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen“ (ebd., S. 110) bieten. Bei Bohnsack selbst wird ein explorativer, offener Umgang in der eigenen Methodenentwicklung deutlich, was sich zuletzt in der Monografie „Praxeologische Wissenssoziologie“ (2017) am deutlichsten zeigt, aber bereits in den eigenen Anfängen angelegt war: in einer ergebnisoffenen Habilitationsschrift, in der die methodischen Prinzipien einer Dokumentarischen Methode „erst am Ende des Projekts wirklich expliziert, d.h. rekonstruiert, werden konnten“ (Bohnack in Bohnsack/Sparschuh 2022, S. 51).

Ich lege in meiner Studie dar, wie ich die Dokumentarische Methode immerfort mit anderen theoretischen als auch methodologischen Ansätzen relationiere und somit erneuere, welche methodischen Erfordernisse dies nach sich zieht und wo sich Verflechtungen und synergetische Effekte ergeben, die neue Erkenntnismöglichkeiten offengelegen. Das, was sich mit der Dokumentarischen Methode meinem Erkenntnisinteresse einer Ir_relevanz von Geschlecht entzieht, versuche ich einzuholen, indem ich über eine lineare

127 An anderer Stelle sind Bettina Hünadersdorf und ich in dem Artikel „Zum Grenzregime rekonstruktiver Methodologie“ (2025b) grundlagentheoretisch darauf eingegangen, ob der Dokumentarischen Methode und ihrer Praxeologischen Wissenssoziologie trotz einer gewissen Offenheit im Hinblick auf eine Erneuerung etwas inhärent ist, dass zu Schließungsmechanismen und damit zur epistemischen Gewalt beiträgt. Dabei sehen wir das Problem weniger als das von konkreten Personen, die die Dokumentarische Methode und ihre Praxeologische Wissenssoziologie entwickelten, noch als eines, dass sich nur aus der Institutionalisierung der Methodenschulen ergibt.

Form der Auswertung mit vorgegebenen Auswertungsschritten hinausgehe, diese erweiterte oder neue generiere und damit den Gegenstand in seiner Vielfältigkeit forschungspraktisch anerkenne. Die erweiterten und neuen erkenntnisgenerierenden Sch(r/n)itte können als eine Art Orientierung für die Erforschungen einer Ir_relevanz von verschiedenen Differenzierungskategorien gelesen werden – Sch(r/n)itte, die über die Verwendung anderer Wissenschaftler*innen in der Bestimmung *am* Gegenstand bestärkt, vorangetrieben, differenziert, revidiert werden können.

4 *Die Dokumentarische Methode relationieren: Ein Ausblick*

Vor dem Hintergrund meiner Ausführungen, als auch um die Komplexität sozialer Wirklichkeit(en) beforischen und ihre Verwendung in anderen Bereichen herstellen zu können, ist es mir ein Anliegen, dafür zu plädieren, die Dokumentarische Methode, wie in dieser Studie vorgelegt, mit anderen Wissenschaftspraktiken zu *relationieren*. Mit Barads diffraktiver Methodologie wird ein „reading through one another“ anstatt eines „reading against one another“ (Barad 2007, S. 90) von Theorien, Methoden und Methodologien vollzogen. Das bedeutet, dass nicht eine Theorie, Methode oder Methodologie gegen eine andere gelesen wird, auch werden diese nicht einander gegenübergestellt oder addiert. Stattdessen ist die Absicht „to place the understandings that are generated from different (inter)disciplinary practices in conversation with one another“ (Barad 2007, S. 92f.), denn „thinking insights from different disciplines (and interdisciplinary approaches) through one another is attentive to the *relational ontology* that is at the core of agential realism“ (ebd., S. 93, Herv. A.Z.).

Relationales Denken ist in der Dokumentarischen Methode und ihrer grundlagentheoretischen Praxeologischen Wissenssoziologie insofern bereits angelegt, weil Bohnsack diese vor dem Hintergrund eigener empirischer Forschung zusammen mit Kolleg*innen und mit Bezugnahme auf verschiedene Bezugsdisziplinen begründet und im bewegt Werden resp. Bewegtwerden durch Begegnungen stetig neu angereichert hat. In der methodologischen Ausarbeitung und methodischen Umsetzung dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit folgend, hat Bohnsack hinsichtlich der Sicherstellung grundlegender gemeinsamer aber auch differenter Strukturen verschiedene Ansätze gegeneinander gehalten, um die Dokumentarische Methode und ihre grundlagentheoretische Praxeologische Wissenssoziologie in Verflochtenheit zu generieren und differenzieren. Auch für die Dokumentarische Methode und ihre Praxeologische Wissenssoziologie kann festgehalten werden: „there is no endpoint, no totality, no determination or cut that is once and for all“. Auch die Dokumentarische Methode ist „material-discursive and cut together-apart“ (Barad in Barad/Gandorfer 2021, S. 30). Es gilt, sich zu befreien

en von den Denkmustern, die die Wissensproduktion nicht für Umarbeitungen öffnen.

5 *Nochmal anders ansetzen*

Trotz der in der Studie generierten Erkenntnisse, wird diese als fortlaufend und sich verändernd gerahmt. Im Lesen meiner Vorgehensweise und der generierten Erkenntnisse, können andere Forschende angeregt sein, ihre eigene und meine Wissensproduktion kontinuierlich produktiv zu hinterfragen. Trotz eines mit der Veröffentlichung eingeleiteten (vorläufigen) „Abschlusses“, in der in dem Moment eine spezifische Realität dargestellt wird, bewegt sich die Forschung als Phänomen weiter, ist an der Konstitution neuer Phänomene beteiligt und kann somit nie ganz als abgeschlossen gelten. Wenn die Studie als fortlaufend, sich verändernd und als offenes Ende verstanden wird, sind je nach Zeit, Raum, Materie, je nach Berührtwerden immer wieder neue Erkenntnisse möglich.

„[I]t starts out in the middle by going forward to the past – not in order to recount what once was, but by way of re-turning, turning it over and over again, tasting the rich soil from which ideas spring, and opening up again to the uncountable gifts given that still give, to proceed to the place from which we never left/leave“ (Barad 2014, S. 184).

Wenn ich im Sinne eines ‚*re-turning*‘ das erhobene Material erneut aufbereiten und analysieren würde, dann bedeutet das vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen im Forschungsprozess: ‚nochmal anders anzusetzen‘. Erstens würde ich eine materiell-diskursive Sichtweise ebenso in den Videografien konsequent berücksichtigen. Dass menschliche und nicht-menschliche Entitäten an einer materiell-diskursiven Ir_relevanzsetzung von Geschlecht beteiligt sind, generiert sich jedoch erst aus der Analyse des Materials. Zweitens würde ich analysieren, inwiefern homolog zu den Gruppendiskussionen, ebenso in den Videografien ein und derselbe (Spiel-)Gegenstand in Interaktion mit unterschiedlichen menschlichen Entitäten, Geschlechterwissen aktualisiert oder ebenso transformiert.

Offen zu bleiben und Verantwortung im Antworten („*response-ability*“) der Welt in ihrem Werden zu übernehmen, ist eine Einladung, sich immer wieder selbstkritisch im eigenen Forschen etwas einzugestehen.

Literatur

- Aarsand, Pål/Forsberg, Lucas (2010): »Producing children's corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice«, in: Qualitative Research, 10 (2), 249-268.
- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): »Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse«, in: Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 17 (3), Art. 18, 48 Absätze.
- Asbrand, Barbara (2021): »Potenziale der Digitalisierung, Gegenstandsangemessenheit und grundlagentheoretische Fundierung – Warum wir diese Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode brauchen«, in: Alexander Geimer et al. (Hg.), Jahrbuch Dokumentarische Methode, Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 103-113.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung, Wiesbaden: Springer VS.
- Aumais, Nancy (2017): »Studying the Doing and Undoing of Gender in the Organisation: Promises and Challenges«, in: International Journal of Work Innovation, 2 (2-3), S. 216-230.
- Austin, John L. (1962): How to do Things with Words, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Austin, John L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart: Reclam.
- Baltes-Löhr, Christel (2014): »Immer wieder Geschlecht – immer wieder anders. Versuch einer Begriffsbestimmung«, in: Erik Schneider/Christel Baltes-Löhr (Hg.), Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz, Bielefeld: transcript, S. 17-40.
- Baltruschat, Astrid (2015): »Unterricht als videografische Konstruktion«, in: Ralf Bohnsack/Bettina Fritzsche/Monika Wagner-Willi (Hg.), Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 267-292, 2. durchgesehene Aufl.
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie, Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): »Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), Anerkennung, Paderborn: Schöningh, S. 35-87.
- Barad, Karen (2003): »Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter«, in: Signs. Journal of Women in Culture and Society, 28 (3), S. 801-831.
- Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning, Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, Karen (2012a): Agentieller Realismus, edition unseld, Berlin: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2012b): »On touching: The inhuman that therefore I am, in: Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies, 23 (3), S. 206-223.
- Barad, Karen (2014): »Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart«, in: Parallax, 20 (3), S. 168-187.
- Barad, Karen (2015): Verschränkungen, Berlin: Merve Verlag.

- Barad, Karen (2016): »Real werden. Technowissenschaftliche Praktiken und die Materialisierung der Realität«, in: Kathrin Peters/Andrea Seier (Hg.), *Gender & Medien-Reader*, Zürich, Berlin: diaphanes, S. 515-539.
- Barad, Karen (2017): »Troubling time/s and ecologies of nothingness: Re-turning, remembering, and facing the incalculable«, in: *new formations: a journal of culture/theory/politics*, (92), 56-86.
- Barad, Karen (2021): »On Touching the Stranger Within – The Alterity that therefore I Am«, in: The Poetry Project vom 30.03.2021, <https://youtu.be/l9OQjStWVGg> vom 01.02.2025.
- Barad, Karen/Gandorfer, Daniela (2021): »Political desirings: Yearnings for mattering (.) differently«, in: *Theory & Event*, 24 (1), S. 14-66.
- Bartholomaeus, Clare/Senkevics, Adriano S. (2015): »Accounting for Gender in the Sociology of Childhood«, in: *SAGE Open*, 5 (2), S. 1-9.
- Bender, Désirée/Duscha, Annemarie/Huber, Lena/Klein-Zimmer, Kathrin (2013): »Transnationales Wissen: Eine Spurensuche aus Sicht der Sozialen Arbeit«, in: Annemarie Bender et al., *Transnationales Wissen und Soziale Arbeit*, Weinheim: Juventa.
- Bennett, Jane (2004): »The Force of Things: Steps toward an Ecology of Matter«, in: *Political Theory* 32 (3), Sage Publications, S. 347-372.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2003): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Blumer, Herbert (1954): »What's Wrong with Social Theory?«, in: *American Sociological Review*, 19 (1), S. 3-10.
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppen-diskussionen mit Jugendlichen*, Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2. Aufl.
- Bohnsack, Ralf (2012): »Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung«, in: Karin Schittenhelm (Hg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Perspektiven und Methoden*, Wiesbaden: Springer VS, S. 119-153.
- Bohnsack, Ralf (2013a): »Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 241-270, 3. Aufl.
- Bohnsack, Ralf (2013b): »„Heidi“ – Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS, S. 347-361.
- Bohnsack, Ralf (2014a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen: Verlag Barbara Budrich utb, 9. Aufl.
- Bohnsack, Ralf (2014b): »Habitus, Norm und Identität«, in: Werner Helsper/Rolf-Thorsten Kramer/Sven Thiersch (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.

- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich utb.
- Bohnsack, Ralf (2018): »Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden, Wiesbaden: Springer VS, S. 211-226.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich utb, 10. Aufl.
- Bohnsack, Ralf/Peter Loos/Burkhard Schäffer/Klaus Städtler/Bodo Wild (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen, Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2. durchgesehene Aufl.
- Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Lamprecht, Julianne (2015): »Das Unterleben in der Pause: die Aneignung von Territorien und Artefakten. Eine dokumentarische Videointerpretation«, in: Ralf Bohnsack/Bettina Fritzsche/Monika Wagner-Willi (Hg.), Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 235-266, 2. durchgesehene Aufl.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung, Wiesbaden: Springer VS, 3. Aufl.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2006): »Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion«, in: Ralf Bohnsack/Aglaja Przyborski/Burkhard Schäffer (Hg.), Das Gruppendiskussionsverfahren in der sozialwissenschaftlichen Praxis, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 233-248.
- Bohnsack, Ralf/Sparschuh, Vera (2022): Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung. Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, Karl-Heinz (2018): Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden (= Kinder und Kindheit, Band 1), Wiesbaden: Springer VS.
- Bröskamp, Bernd (2020): »Warum Körper? Für eine karnale Soziologie der frühen Kindheit«, in: Sabine Bollig/Lard Alberth/Larissa Schindler (Hg.), Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Räume, Wiesbaden: Springer VS, S. 71-100.
- Butler, Judith (1990): Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity, New York, NY: Routledge.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993): »Für ein sorgfältiges Lesen«, in: Seyla Benhabib/Judith Butler/Drucilla Cornell/Nancy Fraser (Hg.), Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart, Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 122-132.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001a): »Giving an Account of Oneself«, in: Diacritics, 31 (4), New York: Fordham University Press, S. 22-40.

- Butler, Judith (2001b): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Connell, Raewyn (1985): »Theorising gender«, in: Sociology, 19 (2), S. 260-272.
- Connell, Raewyn (1995): Masculinities, Berkeley, CA: University of California Press.
- Davies, Bronwyn (1989): Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender, Sydney: Allen and Unwin.
- Deleuze, Gilles (1990): The logic of sense, New York, NY: Columbia University Press.
- Derrida, Jacques (1988): Randgänge der Philosophie, Wien: Passagen.
- Deutsch, Francine M. (2007): »Undoing Gender«, in: Gender & Society, 21 (1), 106-127.
- Dewey, John/Bentley, Arthur F. (1989): »Knowing and the Known«, in: Jo Ann Boydston (Hg.), John Dewey – The Later Works 1925-1953, 16, Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 1-294.
- Dietrich, Cornelie (2010): »Anfänge Ästhetischer Bildung. Von der sensumotorischen Spur zur Sinn-Struktur«, in: Zeitschrift ästhetische Bildung, 2 (1), S. 1-12.
- Engel, Juliane (2020): »Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videographieforschung«, in: Robert Kreitz et al. (Hg.), Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 61-85.
- Engel, Juliane/Diz Muñoz, Cristina (2022): »Theorie und Empirie einer postkolonialen Subjektivierungsforschung. Zu ungleichen Anerkennungsverhältnissen in Schule und Unterricht«, in: Saša Bosančić et al. (Hg.), Positioning the Subject. Subjektivierung und Gesellschaft/Studies in Subjektivation, Wiesbaden: Springer VS, S. 141-168.
- Engel, Juliane/Karpowitz, Lara (2022): »Postdigitale Lernkulturen im Kontext qualitativer Subjektivierungsforschung: „Is the medium still the message?“«, in: Claudia Kuttner/Stephan Münte-Goussar (Hg.), Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität, Wiesbaden: Springer VS, S. 129-153.
- Fast, Irene (1991): Von der Einheit zur Differenz, Psychoanalyse der Geschlechtsidentität, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim: Juventa.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2002): Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change, New York, NY: Routledge.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace/Zimmerman, Don H. (2002): »Gender Inequality: New Conceptual Terrain«, in: Sarah Fenstermaker/Candace West (Hg.), Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change, New York, NY: Routledge, S. 25-39.
- Flax, Jane (1987): »Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory«, in: Signs. Journal of Women in Culture and Society, 12 (4), S. 621-643.
- Focks, Petra (2015): Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita, Freiburg i.Br.: Herder.

- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, New York, NY: Pantheon.
- Fritzsche, Bettina (2012): »Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen«, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.), Judith Butler: *Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer VS, S. 181-205.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): »Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien«, in: Barbara Frieberthhäuser et al. (Hg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 25-39.
- Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): »Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien«, in: Ralf Bohnsack/Bettina Fritzsche/Monika Wagner-Willi (Hg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 131-152, 2. durchgesehene Aufl.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Geerts, Evelien/van der Tuin, Iris (2021): »Diffraction & Reading Diffractively«, in: Matter: *Journal of New Materialist Research*, 2 (1), S. 173-177.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019): »Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies«, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.), *Subjekt und Subjektivierung*, Wiesbaden: Springer, S. 19-42.
- Gerstenberg, Frauke (2014): »Die Frage als Diskursbewegung in (pädagogischen) Praktiken. Zu den Möglichkeiten einer Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode«, in: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Norbert Neuß (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII*, Freiburg: FEL Verlag, S. 277-306.
- Gildemeister, Regine (2008): »Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung«, in: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 137-145.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): »Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung«, in: Gudrun Knapp-Axeli/Angelika Wetterer (Hg.), *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*, Freiburg: Kore, S. 201-254.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gleeson, Jules (2021): »Judith Butler: 'We need to rethink the category of woman'«, in: The Guardian vom 07.09.2021, <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2021/sep/07/judith-butler-interview-gender> vom 01.02.2025.
- Goffman, Erving (1976): »Gender Display«, in: *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 3 (2), S. 69-77.
- Goffman, Erving (1977): »The Arrangement between the Sexes«, in: *Theory and Society*, 4 (3), New York, S. 301-331.
- Haraway, Donna J. (1991): *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, London: Free Association Books.
- Haraway, Donna J. (2008): *When Species Meet*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- Hirschauer, Stefan (1989): »Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit«, in: Zeitschrift für Soziologie, 18 (2), S. 100-118.
- Hirschauer, Stefan (1993): Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan (1994): »Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46 (4), S. 668-692.
- Hirschauer, Stefan (2001): »Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft, 41, S. 208-235.
- Hirschauer, Stefan (2013): »Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur«, in: Julia Graf/Kristin Ideler/Sabine Klinger (Hg.), Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt: Theorie, Praxis, Perspektiven, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 153-171.
- Hirschauer, Stefan (2014): »Un/doing Difference. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten«, in: Zeitschrift für Soziologie, 43 (3), S. 170-191.
- Hirschauer, Stefan (2016): »Judith, Niklas und das Dritte der Geschlechterdifferenz: undoing gender und die Post Gender Studies«, in: GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, (8) 3, S. 114-129.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): »Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms«, in: Stefan Hirschauer (Hg.), Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7-26.
- Hirschauer, Stefan (2020): »Undoing Differences Revisited. Unterscheidungsnegation und Indifferenz in der Humandifferenzierung«, in: Zeitschrift für Soziologie, 49 (5-6), S. 318-334.
- Hoerning, Erika M. (2000): »Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung«, in: Erika M. Hoerning (Hg.), Biographische Sozialisation, Stuttgart, S. 1-20.
- Hornscheidt, Lann (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hornscheidt, Lann/Oppenländer, Lio (2019): exit gender. Gender loslassen und strukturelle Gewalt benennen: eigene Wahrnehmung und soziale Realität verändern, Berlin: w_orten & meer.
- Hornscheidt, Lann/Sammila, Ja'n (2021): Wie schreibe ich divers? Wie spreche ich gengerecht? Ein Praxis-Handbuch zu Gender und Sprache, Berlin: w_orten & meer.
- Höppner, Grit (2015): »„Becoming with things“ in Interviews: Materialisierungsprozesse von Wiener Renter_innen am Beispiel von Bergerzählungen«, in: Paula-Irene Villa/Cornelia Schädler (Hg.), Becoming with things. Body Politics. Zeitschrift für Körpergeschichte, 3 (6), S. 213-234.
- Höppner, Grit (2017): »Alter(n) non-verbal verkörpern: Eine posthumanistisch-performativ Analyse des Körperwissens von Rentner_innen in Interviews«, in: Reiner Keller/Michael Meuser (Hg.), Alter(n) und vergängliche Körper, Wiesbaden: VS Verlag, S. 183-207.
- Hughes, Everett C. (1945): »Dilemmas and Contradictions of Statues«, in: American Journal of Sociology, 50 (5), S. 353-359.

- Hultman, Karin/Lenz Taguchi, Hillevi (2010): »Challenging Anthropocentric Analysis of Visual Data: A relational materialist methodological approach to educational research«, in: International Journal of Qualitative Studies in Education, 23 (5), S. 525-542.
- Hünersdorf/Zils (2025a): »Barrier-free playgrounds? Challenges of inclusion in view of the (im)possibility of creating accessibility for all children«, in: Playground@ Landscape. International Trade Journal for Play, Sports and Leisure Areas 1, S. 76-84.
- Hünersdorf/Zils (2025b): »Zum Grenzregime rekonstruktiver Methodologie: eine phänomenologische Kritik an dem Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit rekonstruktiver Sozialforschung«, in: Nora F. Hoffmann/Hannes König/Ulrike Deppe/Susanne Siebholz/Tanya Tyagunova (Hg.), An den Rändern der Methoden. Methodologische Reflexionen qualitativer Bildungs- und Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS.
- Hyun, Eunsook/Choi, Dong H. (2004): »Examination of young children's gender-doing and gender-bending in their play dynamics: A cross-cultural exploration«, in: International Journal of Early Childhood, 36 (1), S. 48-64.
- Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): »Autorität und Anerkennung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen«, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.), Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS, S. 207-224.
- Juelskjær, Malou/Plauborg, Helle/Adrian, Stine W. (2021): Dialogues on agential realism: Engaging in worldings through research practice. London, New York: Routledge.
- Juelskjær, Malou/Schwennesen, Nete (2012): »Intra-active entanglements: An interview with Karen Barad«, in: Kvinder, Køn & Forskning, 21 (1-2), S. 10-23.
- Kelan, Elisabeth K. (2010): »Gender Logic and (Un)doing Gender at Work«, in: Gender, Work & Organization, 17 (2), S. 174-194.
- Kessler, Susan/McKenna, Wendy (1978): Gender. An Ethnomethodological Approach, New York, NY: Wiley.
- Kokemohr, Rainer (2014). Indexikalität und Verweisräume in Bildungsprozessen, in: Hans-Christoph Koller/Gereon Wulf lange (Hg.), Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung, Bielefeld: transcript, S. 19-46.
- Kokemohr, Rainer (2007): »Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie«, in: Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sander (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, S. 13-69.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.
- Krabel, Jens/Cremers, Michael (2008): Gender Loops. Praxishandbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung, Berlin: Dissens e.V.
- Kubandt, Melanie (2016a): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kubandt, Melanie (2016b): »Relevanzsetzungen von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung - theoretische und empirische Perspektiven«, in: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, (8) 3, S. 46-60.

- Kuhlmann, Nele (2023): »Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsfor- schung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht«, in: Norbert Ricken et al. (Hg.), Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Sub- jektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 68-111.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012): »A Diffractive and Deleuzian Approach to Analysing Interview Data«, in: Feminist Theory, 13 (3), S. 265-281.
- Lenz Taguchi, Hillevi/Palmer, Anna (2013): »A more ‘livable’ school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls’ ill-/well-being with(in) school environments«, in: Gender and Education, 25 (6), S. 671-687.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren, Opladen: Leske + Budrich.
- Lorey, Isabell (2010): »Konstituierende Kritik. Die Kunst, den Kategorien zu entge- hen«, in: Birgit Mennel/Stefan Nowotny/Gerald Raunig (Hg.), Kunst der Kritik, Wien: Turia+Kant, S. 47-64.
- Lueger, Manfred (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie – Organisierung – Materialanalyse, Wien: WUV.
- Mannheim, Karl (1964): »Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation«, in: Karl Mannheim, Wissenssoziologie, Neuwied: Luchterhand, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographie- theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017): »Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 63 (1), S. 72-90.
- Mengis, Jeanne/Nicolini, Davide/Gorli, Mara (2016): »The Video Production of Space: How Different Recording Practices Matter«, in: Organizational Research Methods, 21 (2), S. 288-315.
- Nentwich, Julia C./Kelan, Elisabeth K. (2014): »Towards a Topology of ‘Doing Gen- der’: An Analysis of Empirical Research and Its Challenges«, in: Gender, Work & Organization, 21 (2), S. 121-134.
- Nentwich, Julia C./Vogt, Franziska (2014): Puppenstuben, Bauecken, Waldtage: (Un)doing Gender in der Kinderkrippe. Final scientific report NRP 60 “Gender Equality” http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_nentwich_schlussbericht.pdf.
- Nentwich, Julia C./Vogt, Franziska (2021): »(Un)doing gender empirisch erforschen«, in: Julia C. Nentwich/Franziska Vogt (Hg.), (Un)doing Gender empirisch. Qualitative Forschung in der Kita, Wiesbaden: Springer VS, S. 7-50.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): »Gruppendiskussion mit Kindern: Die dokumentari- sche Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation«, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3 (1), S. 41-63.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): »Die Typenbildung der dokumentarischen Metho- de«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag, S. 277-302.

- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): »Qualitative Methoden der Kindheitsforschung«, in: Margit Stamm/Doris Edelmann (Hg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 759-770.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2015): »Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Gruppenalltag«, in: Ralf Bohnsack/Bettina Fritzsche/Monika Wagner-Willi (Hg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. S. 45-72, 2. durchgesehene Aufl.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2017): »Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe«, in: Heike Wadepohl et al. (Hg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 53-81.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2018): »Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings«, in: Ralf Bohnsack/Nora F. Hoffmann/ Iris Nentwig-Gesemann (Hg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 131-150.
- Nicolai, Katharina (2021): *Schulvorbereitung und kindliche Akteurschaft. Eine rekonstruktive Studie*, Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Academic Press.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): »Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 271-293.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): »Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode«, in: Anja Tervooren/Robert Kreitz (Hg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2019): »Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode«, in: Steffen Amling et al. (Hg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 51-64.
- Nübling, Damaris (2017): »Personennamen und Geschlechter/un/ordnung. Onymisches doing und undoing gender«, in: Stefan Hirschauer (Hg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 307-335.
- Oerter, Rolf (1999): *Psychologie des Spiels. Ein Handlungstheoretischer Ansatz*, Weinheim, Basel: Beltz, 2. Auflage.
- OII Organisation Intersex International (2018): »Kennzeichen Divers – eine verpasste Chance für eine offenere und freundlichere Gesellschaft für alle« vom 17.12.2018, <https://oiigermany.org/kennzeichen-divers/> vom 01.02.2025.
- Panofsky, Erwin (1997): *Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance*, Köln: DuMont.
- Przyborski, Aglaja (1998): »Es ist nicht mehr so wie es früher war. Adoleszenz und zeitgeschichtlicher Wandel«, in: Klaus Behnke/Jürgen Wolf (Hg.), *Stasi auf dem Schulhof. Der Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch das Ministerium für Staatssicherheit*, Berlin: Ullstein, S. 124-143.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*, Wiesbaden: Springer VS.

- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 5. überarbeitete und erweiterte Aufl.
- Rabenstein, Kerstin (2018): »Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht«, in: Anja Tervooren/Robert Kreitz (Hg.), Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 15-35.
- Reiche, Reimut (1990): Geschlechterspannung. Eine psychoanalytische Untersuchung, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Reh, Sabine (2012): »Mit der Videokamera beobachten: Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung«, in: Heike Boer/Sabine Reh (Hg.), Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen, Wiesbaden: Springer VS, S. 151-169.
- Reh, Sabine (2014): »Die Kamera und der Dritte. Videographie als Methode kulturwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung«, in: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hg.), Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 30-50.
- Reh, Sabine/Labede, Julia (2012): »Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht«, in: Barbara Friebertshäuser et al. (Hg.), Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 89-103.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): »Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation«, in: Ingrid Miethe/Hans Rüdiger Müller (Hg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.
- Risman, Barbara J. (2009): »From Doing to Undoing: Gender as We Know It«, in: Gender & Society, 23 (1), 81-84.
- Rose, Nadine (2019): »Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse«, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.), Subjekt und Subjektivierung, Wiesbaden: Springer Nature, S. 65-85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2017): »Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivationsforschung«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden, Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung, Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Gerd E. (2016): Bildungsprozesse im Kindesalter, Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütz, Anna (2015): Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagsessens an Ganztagsschulen, Wiesbaden: Springer VS.
- Schwertel, Tamara (2023): »Adele Clarke meets Donna Haraway: relationale Maps, Werden-mit-anderen und die Bedeutung von Elementen in Situationsanalysen« [39 Absätzen], in: Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 24 (2), Art. 9, 39 Absätze.
- Scott, Joan W. (1988): Gender and the Politics of History, New York, NY: Columbia University Press.
- Stoller, Robert J. (1968): Sex and gender. On the Development of Masculinity and Femininity, London: The Hogarth Press.

- Stützel, Kevin (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim: Juventa Verlag.
- Thompson, Christiane (2003): Selbständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballaufs, Wiesbaden: VS Verlag.
- Thorne, Barrie (1993): Gender Play: Girls and Boys in School, New Brunswick: Rutgers University Press.
- Trautner, Hanns Martin (1991): Entwicklung der Geschlechtstypisierung. Lehrbuch der Entwicklungspsychologie (= Theorien und Befunde, Band 2), Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Vaid-Menon, Alok (2016): »Gender Selfie-Determination«, in: The Anneberg Space for Photography vom 10.11.2016, <https://youtu.be/p59jGmGzhPU> vom 01.02.2025.
- Villa, Paula I. (2006): »Scheitern – Ein produktives Konzept zur Neuorientierung in der Sozialisationsforschung«, in: Helga Bilden/Bettina Dausien (Hg.), Sozialisation und Geschlecht: Theoretische und methodische Aspekte, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 219-238.
- Vogd, Werner (2021): »Offenheit für neue Kategorien und Begründungen – warum eine Wissenssoziologie, die diesen Namen verdient, sich immerfort erneuern muss. Eine Würdigung der praxeologischen Wissenssoziologie von Ralf Bohnsack«, in: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 22 (1), S. 107-122.
- Vogt, Franziska (2021): »Doing und undoing gender in Interaktionen: Analyse der videogestützten Beobachtung«, in Julia C. Nentwich/Franziska Vogt (Hg.), (Un)doing Gender empirisch, Springer VS: Wiesbaden, S. 83-109.
- Voß, Heinz-Jürgen (2011): Geschlecht: Wider die Natürlichkeit, Münster: Unrast Verlag.
- Wagner-Willi, Monika (2004): »Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen«, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5 (1), 59-66.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinderrituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht, Wiesbaden: VS Verlag.
- Wagner-Willi, Monika (2013): »Videoanalysen des Schulalltags: Die dokumentarische Analyse schulischer Übergangsrituale«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 133-155, 3. Aufl.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): »Doing Difference«, in: Gender & Society, 9 (1), S. 8-37.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): »Doing Gender«, in: Gender & Society, 1 (2), S. 125-151.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (2009): »Accounting for Doing Gender«, in: Gender & Society, 23 (1), S. 112-122.
- Westheuser, Linus (2015): »Männer, Frauen und Stefan Hirschauer. Undoing gender zwischen Praxeologie und rhetorischer Modernisierung«, in: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, (7) 3, S. 109-125.
- Winnicott, Donald W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart: Klett-Cotta.

- Zerle, Claudia (2008): »Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren«, in: Christian Alt (Hg.), Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten, Wiesbaden: Springer VS, S. 345-366.
- Zils, Alina (2018a): »Subjektivation und Destabilisierungsprozesse von Geschlecht in Interaktionssituationen unter Hinzunahme von Spielgegenständen auf dem Spielplatz«, in: Dörte Weltzien et al. (Hg.), Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum, Freiburg: FEL Verlag, S. 309-330.
- Zils, Alina (2018b): »Zur Hervorbringung von Kindern als geschlechtlich Lernende auf dem Spielplatz«, in: Bianca Bloch, et al. (Hg.), Kinder und Kindheiten. Früh-pädagogische Perspektiven, Weinheim: Beltz Juventa, S. 177-208.
- Zils, Alina (2023): »Die Ir_relevanz von Geschlecht im Feld der frühen Kindheit empirisch erforschen – Re(kon)figurierendes Werden in Welt«, in: Oktay Biligi et al. (Hg.), Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Verlag Beltz Juventa, S. 178-194.
- Zinnecker, Jürgen (2000): »Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert«, in: Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert, Weinheim: Beltz, S. 36-68.

Anhang

Richtlinien der Transkription

Die Darstellung der Transkriptionen ist angelehnt an die Transkriptionsrichtlinien des „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ) (Bohnsack 2021, S. 255f.).

- └ Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
- ┘ Ende einer Überlappung
- (.) Pause bis zu einer Sekunde
- (2) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
- nein betont
- nein** laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
- ^{°nee°} sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
- . stark sinkende Intonation
- ; schwach sinkende Intonation
- ? stark steigende Intonation
- , schwach steigende Intonation
- viellei- Abbruch eines Wortes
- oh=nee Wortverschleifung
- nei::n Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
- (doch) Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
- (kann/ganz) Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen; der Schrägstrich markiert zwei mögliche Wörter
- () unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung

((stöhnt)) Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (e.g. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.

In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:

@nein@ lachend gesprochen

@(.)@ kurzes Auflachen

@(3)@ 3 Sek. Lachen

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 15

Kann Geschlecht irrelevant sein oder werden – auch im Sinne einer temporären Inexistenz geschlechtlicher Subjekte? Mit theoretischer Tiefenschärfe, methodologischer Innovation und empirischer Substanz eröffnet dieses Buch neue Perspektiven auf Geschlecht, Kindheit und Alter im Kontext posthumanistischer Forschung im bislang weitgehend unbeachteten Forschungsfeld Spielplatz.

Dr. Alina Zils, wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in am Institut für Pädagogik,
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



ISBN 978-3-8474-3191-6

A standard one-dimensional barcode representing the ISBN 9783847431916.

9 783847 431916

www.budrich.de

Titelbildnachweis: Lisa-Rike Birkholz