

# GENDER

Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft  
Journal for Gender, Culture and Society

Budde/Kansteiner/Bossen/Kortendiek (Hrsg.) |  
Geschlechterkonstruktionen in schulischen Handlungsfeldern

Oktay Aktan, Cornelia Hippmann, Michael Meuser | „Brave Mädchen“? Herstellung von  
Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte

Ann-Katrin Denn, Miriam Lotz, Caroline Theurer, Frank Lipowsky | „Prima, Lisa. Richtig“  
und „Psst, Max. Hör auf zu stören!“ Eine quantitative Studie zu Unterschieden im Feed-  
backverhalten von Lehrkräften

Torsten Eckermann | Das Spiel mit der Geschlechterdifferenz – aufs Spiel gesetzte  
Grenzen? Geschlechterkonstruktionen beim Pausenspiel von Grundschulkindern

Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi | Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunter-  
richt einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung,  
Peerkultur und Geschlecht

Hannelore Faulstich-Wieland, Barbara Scholand | Berufsorientierung und Gender –  
Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt an Stadtteilschulen in Hamburg

Sigrid Leitner, Marina Vukoman | Zeit, Geld, Infrastruktur? Vereinbarkeitspolitik für  
pflegende Angehörige

Sabine Klinger | Das ‚feminisierte‘ Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften  
und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen

Luzia Jurt, Christophe Roulin | „Es war ein Opfer, welches wir erbrachten ...“ Perspektiven  
auf Migration in Familien

1 | 15

7. Jahrgang – Vol. 7

# **GENDER**

**Zeitschrift für Geschlecht,  
Kultur und Gesellschaft**

Heft 1

7. Jahrgang 2015

ISSN 1868-7245



**GENDER****Zeitschrift für Geschlecht,  
Kultur und Gesellschaft****Geschlechterkonstruktionen  
in schulischen Handlungsfeldern**


---

Jürgen Budde, Katja Kansteiner, Andrea Bossen, Beate Kortendiek	Vorwort	7
--	---------	---

---

**Schwerpunkt**

Oktay Aktan, Cornelia Hippmann, Michael Meuser	„Brave Mädchen“? – Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte	11
Ann-Katrin Denn, Miriam Lotz, Caroline Theurer, Frank Lipowsky	„Prima, Lisa. Richtig“ und „Psst, Max. Hör auf zu stören!“ Eine quantitative Studie zu Unterschieden im Feedbackverhalten von Lehrkräften gegenüber Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht des zweiten Schuljahres	29
Torsten Eckermann	Das Spiel mit der Geschlechterdifferenz – aufs Spiel gesetzte Grenzen? Geschlechter- konstruktionen beim Pausenspiel von Grundschulkindern und ihren Peers aus praxistheoretischer Perspektive	49
Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi	Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht	64
Hannelore Faulstich- Wieland, Barbara Scholand	Berufsorientierung und Gender – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt an Stadtteilschulen in Hamburg	79

---

**Offener Teil**

Sigrid Leitner, Marina Vukoman	Zeit, Geld, Infrastruktur? Vereinbarkeitspolitik für pflegende Angehörige	97
-----------------------------------	--	----

Sabine Klinger	Das ‚feminisierte‘ Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen	113
Luzia Jurt, Christophe Roulin	„Es war ein Opfer, welches wir erbrachten ...“ Perspektiven auf Migration in Familien	129

---

## Tagungsberichte

Susanne Richter	Geschlechteridentitäten von Jugendlichen im Kontext von Social Media. Jahrestagung der Fachstelle Gender NRW (FUMA) am 26. Juni 2014 in der Volkshochschule Düsseldorf	145
Christiane Bomert	Gender-Ungleichheiten und ihre Folgen. Wie arbeiten und wirtschaften wir weiter? 2. Gender Studies Tagung des DIW Berlin in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung am 25. September 2014 in Berlin	151

---

## Rezensionen

Claudia von Braunmühl	Barbara Holland-Cunz, 2014: Die Natur der Neuzeit. Eine feministische Einführung	157
Michael Tunç	Katrin Huxel, 2014: Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule	160
Ulrike Vogel	Thomas Bischof, 2014: Angewandte Mathematik und Frauenstudium in Thüringen. Hrsg. v. Martin Hermann: Bildung in Europa, Teil I	162
Cornelia Hippmann	Silvia Hess Kottmann, 2013: Die Selbsterfindung erfolgreicher Führungsfrauen	165

**GENDER****Journal for Gender,  
Culture and Society****Gender Constructions  
in School-Based Settings**


---

Jürgen Budde, Katja Kansteiner, Andrea Bossen, Beate Kortendiek	Introduction	7
--	--------------	---

---

**Essays**

Oktay Aktan, Cornelia Hippmann, Michael Meuser	"Good girls"? – The construction of compatibility of female peer cultures with school requirements by girls and teachers	11
Ann-Katrin Denn, Miriam Lotz, Caroline Theurer, Frank Lipowsky	"Well done, Lisa. Correct" and "Shush, Max. Stop disrupting!" A quantitative study of differences in teachers' feedback behavior regarding boys and girls in second grade elementary mathematics instruction	29
Torsten Eckermann	Playing with gender differences – playing with gender boundaries? The social construction of gender among children and their peers on elementary school playgrounds from a practice-theoretical perspective	49
Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi	The practical construction of differences in mathematics and German classes in an integrative school – on the overlapping of achievement, peer culture and gender milieus	64
Hannelore Faulstich- Wieland, Barbara Scholand	Career orientation and gender. Work in progress report from a project on schools in Hamburg	79

---

**Essays: Open Part**

Sigrid Leitner, Marina Vukoman	Time, money, infrastructure? Reconciliation policies for care-giving relatives	97
-----------------------------------	--	----

Sabine Klinger	The female-dominated field of educational studies and how students discuss gender-related topics	113
Luzia Jurt, Christophe Roulin	Family members' perspectives on migration	129

---

## Conference Proceedings

Susanne Richter	Adolescent Gender Identities in the Context of Social Media. Annual conference of the specialist department Gender NRW (FUMA), Düsseldorf, 26 June 2014	145
Christiane Bomert	Gender Inequalities and their Consequences. How will we Work and Manage our Economy in the Future? Second Gender Studies Conference of the DIW Berlin and Friedrich Ebert Foundation, 25 September 2014, Berlin	151

---

## Book Reviews

Claudia von Braunmühl	Barbara Holland-Cunz, 2014: Die Natur der Neuzeit. Eine feministische Einführung	157
Michael Tunç	Katrin Huxel, 2014: Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule	160
Ulrike Vogel	Thomas Bischof, 2014: Angewandte Mathematik und Frauenstudium in Thüringen. Hrsg. v. Martin Hermann: Bildung in Europa, Teil I	162
Cornelia Hippmann	Silvia Hess Kottmann, 2013: Die Selbsterfindung erfolgreicher Führungsfrauen	165

## Geschlechterkonstruktionen in schulischen Handlungsfeldern

Jürgen Budde, Katja Kansteiner, Andrea Bossen, Beate Kortendiek

Die geschlechtersensible Schulforschung konnte in den letzten Jahrzehnten überzeugend nachweisen, wie in Unterricht und Schule das Doing Gender – explizit und implizit – vermittelt und darüber die Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen und -strukturen unterstützt wird. Infolgedessen wurden didaktische Konzepte entwickelt, die auf der Basis einer kritischen Reflexion der Herstellungsprozesse von Geschlecht Modi des Undoing Gender und des Umgangs mit Vielfalt vorschlagen. Ihre Umsetzung in der Praxis hat gerade erst begonnen, während sie im Fachdiskurs seit längerem rezipiert werden. Ein wichtiger Fokus der geschlechtersensiblen Schulforschung lag über viele Jahre auf dem Unterricht, hier vor allem auf Interaktionen im Klassenzimmer, der Qualität der Lernmedien hinsichtlich Gleichstellung, der inhaltlichen Ausrichtung der Lehrkräfte an Themeninteressen der Schüler\_innen oder auch auf Kooperationsbeziehungen sowie dem Vergleich von Verhalten und Leistung im Unterricht in Mono- wie Koedukation.<sup>1</sup> Lange Zeit wurde weitgehend übereinstimmend eine Benachteiligung der Mädchen innerhalb der Koedukation bilanziert. Die feministische Schulforschung kritisierte seit den 1980er Jahren einen ‚heimlichen Lehrplan‘, der dazu führe, dass sich die Schule an den Interessen von Jungen orientiere. Als Leidtragende galten Mädchen, die daraufhin in der Weiterentwicklung der Koedukation vor allem im MINT-Bereich und im sozialen Lernen gestärkt werden sollten.<sup>2</sup> Heute werden, u. a. aufgrund schlechterer Schulabschlussbilanzen, Jungen als Bildungsverlierer herausgestellt, doch diese Diskussion ist tendenziell defizitorientiert, produziert blinde Flecken und fällt hinter entdramatisierende Differenzierungen zurück.<sup>3</sup>

Die Befunde der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung orientieren sich nicht an einer ‚naturegebeben‘ Geschlechtszugehörigkeit der Schüler\_innen, sondern werden auf vergeschlechtlichte Strukturen und Konstruktionsprozesse hin analysiert, die – so lassen sich aktuelle theoretische wie empirische Arbeiten zusammen-

- 1 Z. B. Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud. (Hrsg.). (2003). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich; Herwartz-Emden, Leonie. (2007). *Neues aus alten Schulen. Empirische Studien in Mädchenschulen*. Opladen: Budrich; Budde, Jürgen; Scholand, Barbara & Faulstich-Wieland, Hannelore. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim: Juventa; Krüger, Dorothea. (2011). *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse*. In Dorothea Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten* (S. 9–18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Theurer, Caroline; Siedenbiedel, Catrin & Budde, Jürgen. (Hrsg.). (2014). *Lernen und Geschlecht*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- 2 Vgl. Faulstich-Wieland, Hannelore. (1991). *Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Eisenbraun, Verena & Uhl, Sigfried. (Hrsg.). (2014). *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- 3 Kritisch dazu z. B. Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore. (Hrsg.). (2009). *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Hannover, Bettina & Kessels, Ursula. (2011). *Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze*. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25(2), 89–103.



fassen – auf die Gleichzeitigkeit von Transformation und Tradierung herkömmlicher geschlechterhierarchischer und geschlechterdichotomer Anordnungen verweisen.

Die Orientierung auf den Unterricht, seine Umsetzung und Wirkungen und damit auf das Kerngeschäft von Schule bleibt dabei zentral. Daneben existieren jedoch weitere Handlungsfelder und Akteursgruppen, die von erziehungswissenschaftlicher, schulorientierter Geschlechterforschung in den Blick genommen wurden, die Schulleitung ist hier als ein Beispiel zu nennen, die geschlechtsbezogene Pädagogik als gezielte Mädchen- oder Jungenarbeit als ein anderes.<sup>4</sup> Damit sind die schulischen Handlungsfelder keinesfalls erschöpft; Studien, die Fragestellungen jenseits des Unterrichts fokussieren, stehen bisher noch aus. Aus diesem Grund bedarf die Debatte um Schule und Geschlecht der intensiveren empirischen Klärung solcher Felder, die bislang eher randständig erforscht wurden. Neben Unterricht und Lehrpersonen sind auch außerunterrichtliche schulbezogene Handlungsfelder nicht zuletzt deswegen als ein zentrales Desiderat erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung zu markieren, weil sie ebenfalls für Schulentwicklungsprozesse von Bedeutung sind.

Mit dem Schwerpunktheft wird der Versuch unternommen, einige der bisher weniger beleuchteten Felder in den Blick zu rücken und zu einer differenzierten Perspektive auf Geschlechterverhältnisse in der Schule beizutragen. Ohne Frage bilden auch hier Akteur\_innen und unterrichtliche Geschehnisse zentrale Gegenstände der Auseinandersetzung, aber sie werden um besondere Aufgaben und außerunterrichtliche schulische Orte erweitert. Gleichzeitig dokumentieren die Beiträge, dass der schulbezogenen Geschlechterforschung weiterhin noch viele Bereiche für Forschungsvorhaben offen stehen.

*Oktay Aktan, Cornelia Hippmann und Michael Meuser* richten in ihrem Beitrag „Brave Mädchen? – Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte“ den Fokus auf die weiblichen Akteur\_innen und vermögen innerhalb des Konstruktionsparadigmas noch eine ‚Spielweise‘ auszumachen. Die Autor\_innen zeigen, dass es einem Teil der Schülerinnen gelingt, sich auf der Vorderbühne passfähig zu den gängigen Erwartungen der Schule zu inszenieren, obwohl ihr Verhalten den festgelegten Normen nicht immer entspricht. Lehrer\_innen erscheinen dabei als Ko-Konstrukteur\_innen weiblicher Passfähigkeit.

*Ann-Katrin Denn, Miriam Lotz, Caroline Theurer und Frank Lipowsky* fokussieren mit dem Beitrag „„Prima, Lisa. Richtig‘ und ‚Psst, Max. Hör auf zu stören!““ Unterschiede im Feedbackverhalten von Lehrpersonen gegenüber Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht des zweiten Schuljahres. Anhand statistischer Daten wird nachgewiesen, dass Jungen aufgrund vermehrten disziplinarischen Feedbacks generell häufiger Reaktionen auf ihr Verhalten erhalten als Mädchen, die von den Lehrpersonen öfter positiv getöntes Feedback erhalten. Die Autor\_innen prüfen mit ihrer Studie eines der ersten Ungleichbehandlungsergebnisse der Koedukationsforschung auf seine Aktualität.

*Torsten Eckermann* konzentriert sich in seinem Beitrag „Das Spiel mit der Geschlechterdifferenz – aufs Spiel gesetzte Grenzen?“ aus praxistheoretischer Perspektive auf Geschlechterkonstruktionen beim Pausenspiel von Grundschulkindern und ihren

4 Vgl. Kansteiner-Schänzlin, Katja. (2010). Schulleitung unter geschlechtsbezogener Perspektive. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 210–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Budde, Jürgen. (2014). *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Peers. Er kann vielschichtige Dynamiken hinter einer die Kategorie Geschlecht dramatisierenden Perspektive ausmachen und argumentiert, dass gerade der spezifische Charakter des Spiels auf dem Schulhof Kindern die Möglichkeit einräumt, (Geschlechter-) Grenzen zu überschreiten.

*Tanja Sturm* und *Monika Wagner-Willi* analysieren „Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe“. Die dokumentarische Interpretation von Videosequenzen zeigt Prozesse der Inklusion und der Exklusion von Schüler\_innen in einem kooperativen und zugleich durch die Lehrperson deutlich gesteuerten Unterrichtsgeschehen. Aufgrund der unterrichtlichen Rahmung seitens der Lehrpersonen und daraus resultierenden Möglichkeiten kooperierender bzw. konkurrierender Teilhabe, die ihrerseits von den Schüler\_innen aufgegriffen und umgearbeitet werden, wird sichtbar, wie bei Praktiken der Differenzierung Konstruktionen von Geschlechterdifferenzen wirksam werden.

Ein fachübergreifendes berufsorientierendes schulisches Angebot steht bei *Hannelore Faulstich-Wieland* und *Barbara Scholand* im Mittelpunkt des Interesses. Im Artikel „Berufsorientierung und Gender – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt an Stadtteilschulen in Hamburg“ berichten sie anhand eines multimethodischen Forschungsprojekts über implizite wie explizite Vergeschlechtlichungen in Berufsorientierungsangeboten für Schüler\_innen, mit denen die noch immer bestehende Tendenz der geschlechtersegregierten Berufswahl mit erklärt werden kann.

## Offener Teil

Im *Offenen Teil* erfolgt ab dem Jahrgang 2015 eine Änderung: Die Rubrik „Aus Forschung, Politik und Praxis“ wird zugunsten eines weiteren anonym begutachteten offenen Beitrags eingestellt, sodass nun alle Beiträge ein anonymes Peer-Review-Verfahren durchlaufen. Beibehalten wird das mit der Rubrik verknüpfte Ziel, auch Gleichstellungspraxis zu Wort kommen zu lassen; zu aktuellen Gleichstellungs- und Praxisfragen werden zudem regelmäßig Schwerpunktheft erscheinen.

In dieser Ausgabe setzen sich *Sigrid Leitner* und *Marina Vukoman* mit der Frage der Vereinbarkeit von Pflegeaufgaben und Beruf auseinander. Angesichts einer steigenden Zahl pflegebedürftiger Personen geht es dabei – aus einer gendertheoretischen Perspektive – sowohl um das „Recht zu pflegen“ als auch um das „Recht, nicht zu pflegen“. Die Autorinnen analysieren in diesem Zusammenhang nicht nur Maßnahmen und Angebote zur Unterstützung der Vereinbarkeit, sondern auch die Rolle der staatlichen und der betrieblichen Sozialpolitik.

Vor dem Hintergrund des hohen Anteils von Frauen im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften diskutiert *Sabine Klinger* in ihrem Beitrag zum einen, ob (nur) aufgrund der hohen zahlenmäßigen Repräsentanz von Frauen von einem feminisierten Studiengang der Erziehungs- und Bildungswissenschaften gesprochen werden kann. Zum anderen fragt sie, wie Studierende dieser Fächergruppe Geschlecht und Geschlechterfragen thematisieren und welche Implikation die (statistische) Repräsentation von Frauen und Männern im Studium besitzt.

Unter dem Titel „Es war ein Opfer, welches wir erbrachten ...“ Perspektiven auf Migration in Familien“ untersuchen *Luzia Jurt* und *Christophe Roulin* anhand einer empirischen Studie, wie Mütter, Väter und Kinder im Kontext von Familie und Migration mit dem Begriff des Opfers umgehen. Dabei zeigt sich nicht nur, dass unterschiedliche Sichtweisen darüber existieren, ob Migration als Opfer für die Familie gewertet wird oder ob sie Familienmitglieder zu Opfern macht. Es wird zudem deutlich, dass diese unterschiedlichen Perspektiven auf den Opferbegriff stark durch das Geschlecht und die Rollen in der Familie beeinflusst werden.

Im Anschluss daran geben zwei Tagungsberichte Einblick in die Diskussionen um „Geschlechteridentitäten von Jugendlichen im Kontext von Social Media“ (Düsseldorf) sowie „Gender-Ungleichheiten und ihre Folgen. Wie arbeiten und wirtschaften wir weiter?“ (Berlin). Abgerundet wird das Heft durch vier Rezensionen zu aktuellen Neuerscheinungen.

*Die Zeitschrift GENDER bedankt sich bei allen Gutachterinnen und Gutachtern, die diese Ausgabe durch ihre Rückmeldungen unterstützt haben.*

# Schwerpunkt

Oktay Aktan, Cornelia Hippmann, Michael Meuser<sup>1</sup>

## „Brave Mädchen“?

### Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte

#### Zusammenfassung

Weibliche Peerkulturen gelten als passfähiger zu den Erwartungen und Anforderungen des Systems Schule als männliche. Der Artikel diskutiert auf der Basis eines Fallvergleichs von zwei Schulen, die sich hinsichtlich der sozialen Herkunft der SchülerInnen und des Rufs der Schule deutlich unterscheiden, ob und inwieweit es Schülerinnen durch ein gelungenes *impression management* gelingt, sich auf der Vorderbühne passfähig zu den gängigen Erwartungen der Schule zu inszenieren, obwohl ihr Verhalten den festgelegten Normen nicht immer entspricht, und wie die LehrerInnen als „Ko-KonstrukteurInnen“ an der Herstellung weiblicher Passfähigkeit beteiligt sind.

#### Schlüsselwörter

Gruppendiskussion, impression management, Mädchen, Peergroup, Peerkultur

#### Summary

“Good girls”? – The construction of compatibility of female peer cultures with school requirements by girls and teachers

Female peer cultures are regarded as more compatible with schools' expectations and requirements than male peer cultures. Based on a comparison of two schools that differ considerably in regard to pupils' social background and the schools' reputation, the article discusses whether and to what degree female pupils succeed in exercising impression management that enables them to present themselves on the front stage so as to fulfill their school's expectations although their behavior does not always fit with school norms. The article also shows how teachers are involved as “co-constructors” in accomplishing the compatibility of female peer cultures.

#### Keywords

girls, group discussion, impression management, peer culture, peer group

## 1 Einleitung

Das Bild des „braven“ Mädchens, das die institutionellen Erwartungen des Systems Schule hinsichtlich der Leistungs- und vor allem sozialer Verhaltensstandards erfüllt, ist nicht nur Bestandteil gängiger Geschlechterstereotype, sondern auch in wissenschaftlichen Diskursen präsent. Mädchen gelten als passfähiger zu den Erwartungen und Anforderungen des Systems Schule als Jungen. Mit Rekurs auf die von Goffman (1959) entwickelte dramatologische Perspektive begreifen wir Passfähigkeit als ein zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf der Basis wechselseitig vorgenommener Zuschreibungen hergestelltes Produkt. Passfähigkeit wird (auch) als ein Effekt der Beherrschung

<sup>1</sup> Wir danken den anonymen GutachterInnen für ihre Anmerkungen und Hinweise zur Überarbeitung.

der Techniken des *impression management* analysiert, mit denen das, was auf der „Hinterbühne“ der Peergroup geschieht, der Wahrnehmung auf der „Vorderbühne“ des Unterrichts entzogen wird und deren Wirksamkeit das Ergebnis wechselseitig aufeinander bezogener Konstruktionen von SchülerInnen und LehrerInnen ist.

Schulstudien, die auf Goffmans Selbstinszenierungskonzept rekurrieren, begreifen das offizielle Unterrichtsgeschehen als die Vorderbühne, die Subkultur der SchülerInnen als die Hinterbühne (Wagner-Willi 2005: 18). Zinnecker (1978, 2001) und von Rosenberg (2008) pointieren, dass der Unterricht die Vorderbühne ist, auf der die SchülerInnen die Performance ihrer LehrerInnen kritisch begutachten. Die Funktion der LehrerInnen bestehe darin, als „Wächter der Situation“ (Zinnecker 2001: 55) die Vorderbühne des Unterrichts gegenüber den Angriffen von der Hinterbühne zu verteidigen. Divergierend dazu liege das Interesse der SchülerInnen darin, die Bedeutung der Hinterbühne in der Schule zu vergrößern (Zinnecker 2001; von Rosenberg 2008).

Der vorliegende Artikel knüpft an diese Unterscheidung an. Er diskutiert, ob und inwieweit es den Schülerinnen durch ein erfolgreiches *impression management* gelingt, sich auf der Vorderbühne passfähig zu den gängigen Erwartungen der Schule zu inszenieren, obwohl ihr Verhalten den festgelegten Normen nicht immer entspricht, und welche Bedeutung hierbei der Wahrnehmung des Schülerinnenverhaltens durch die Lehrkräfte zukommt. Dem Einfluss von Geschlecht in Verbindung und Verwobenheit mit anderen Differenzkategorien wie soziales Herkunftsmilieu, Schulform und Ruf der Schule wird dabei eine besondere Beachtung geschenkt. Indem der Artikel zeigt, dass die Beurteilung der Mädchen durch ihre LehrerInnen von einem gelungenen *impression management* der SchülerInnen beeinflusst wird, entwickelt er ein Verständnis weiblicher Passfähigkeit, das deren mehr oder minder starkes Vorhandensein als ein von strukturellen Rahmenbedingungen bestimmtes interaktiv hergestelltes Produkt begreift.

## 2 Empirische Grundlage und methodisches Design

Grundlage der folgenden Ausführungen ist ein Forschungsprojekt, welches das Verhältnis von Peergroup-Orientierungen und schulischen Anforderungen in intersektionaler Perspektive zum Gegenstand hatte.<sup>2</sup> An drei Gymnasien und drei Gesamtschulen wurden 24 Gruppendiskussionen mit SchülerInnen der Jahrgangsstufe 9 und zehn Gruppendiskussionen mit LehrerInnen geführt. Ein entscheidendes Kriterium für die Auswahl der SchülerInnengruppen war, dass die Jugendlichen miteinander befreundet sind, innerhalb und außerhalb der Schule. Die Diskussionen wurden also nicht mit der gesamten Klasse geführt, sondern mit kleineren Gruppen innerhalb des Klassenverbandes, deren Mitglieder eine gemeinsame Interaktionsgeschichte haben. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die in der Forschungssituation sich manifestierenden kollektiven Sinngehalte „nicht erst im Diskurs [entstehen], sondern [...] durch diesen *repräsentiert*“ werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 106; Hervorh. i. O.). Um den Einfluss von Geschlecht in Verbindung und Wechselwirkung mit anderen Differenzkategorien wie so-

2 Das von der DFG geförderte Projekt hat den Titel: „Geschlecht, Milieu, Ethnizität: Peer-Kulturen und schulische Anforderungen in intersektionaler Perspektive“ (Laufzeit: 2010 bis 2013).

zialem Herkunftsmilieu und Ethnizität erfassen zu können, wurden, gemäß der im Feld vornehmlich vorfindbaren Gruppenstruktur, überwiegend geschlechtshomogene Gruppen ausgewählt (n = 18). Des Weiteren wurden zwei Diskussionen mit von Mädchen dominierten Gruppen und vier Diskussionen mit geschlechtsheterogenen Peergroups geführt. Peergroups aus bildungsnahen und bildungsfernen Herkunftsmilieus sind bei den autochthon zusammengesetzten Gruppen in gleichem Umfang in unserem Sample repräsentiert, bei den allochthonen Gruppen überwiegen solche aus bildungsfernen Milieus. Die Anzahl der allochthon und autochthon zusammengesetzten Gruppen ist mit jeweils zwölf identisch. Um die Wahrnehmung der Passfähigkeit von Peerkulturen durch LehrerInnen erfassen zu können, war ein zentrales Auswahlkriterium, dass diese zum Zeitpunkt der Durchführung der Gruppendiskussionen die befragten Jugendlichen unterrichteten. Die Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert. Die Anonymisierung der TeilnehmerInnen ist durch Maskierung gewährleistet. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die dokumentarische Methode der Interpretation.

### 3 Schulische Anforderungen und Peerkulturen

In der Literatur zum Verhältnis von Schule und Peergroup ist die Annahme verbreitet, dass es ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen den von der Institution Schule gesetzten Anforderungen und den in jugendlichen Peergroups gültigen Verhaltensstandards und -erwartungen gibt. Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass der Lernort Schule und der Lernort Peergroup nach unterschiedlichen Logiken funktionieren und dass unterschiedliche Anerkennungsordnungen gelten (Grundmann et al. 2003). Die Institution Schule zollt Anerkennung auf der Basis von Leistung und Disziplin, festgehalten in Noten und Bildungstiteln; in der jugendlichen Peergroup kann eine Orientierung an diesen Kriterien hingegen geradezu kontraproduktiv für das Erlangen von Anerkennung sein. Die Forschung zu jugendlichen Peergroups geht von der Annahme einer weitgehenden Eigenständigkeit der Peerkultur aus, die sich eine „eigensinnige soziale Welt“ schafft, „die mit den offiziellen schulischen Rahmenbedingungen nur noch wenig zu tun hat“ (Helsper/Böhme 2002: 588). Im Sinne der bekannten Studie von Willis (1979), der die Peerkultur von Arbeiterjugendlichen als Gegenkultur zu Schule analysiert hat, hat sich eine Peerkulturforschung entwickelt, die jugendliche Subkulturen als eigenen Regeln folgende Gegenwelten begreift, die sich von schulischen Ansprüchen distanzieren (Breidenstein 2004).

Unterhalb der als grundlegend angenommenen und als adoleszenztypisch begriffenen Spannung zwischen Schule und jugendlicher Peerkultur ist jedoch zu differenzieren. In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass die Haltungen von Peergroups gegenüber der Schule beträchtlich variieren (Krüger et al. 2008). Pfaff weist darauf hin, dass Jugendkulturen und das in diesen stattfindende informelle Lernen „in einem Passungsverhältnis zur Schule stehen, das entweder komplementär angelegt ist oder schulische Leistungserwartungen zurückweist bzw. ersetzt“ (Pfaff 2008: 34; vgl. auch Krüger et al. 2008). Das Verhältnis von jugendlichen Peergroups und der Institution Schule bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen kongruenten Welten einerseits, in

denen der Übergang von der einen in die andere Sinnwelt aufgrund von Habitusähnlichkeiten relativ reibungslos erfolgt, und hochgradig inkongruenten Welten andererseits, die einen „Grenzübertritt“ extrem erschweren (Phelan/Davidson/Cao 1991). Wichtige, sozialstrukturell relevante und ineinander verwobene Differenzierungsmerkmale sind über Geschlecht (Lupatsch/Hadjar 2011; Smith 2007), soziales Milieu (Grundmann et al. 2003; Meier 2004) und Ethnizität (Carter 2006) konstituierte soziale Zugehörigkeiten, an die ungleiche Teilhabechancen am Bildungssystem geknüpft sind. Als ein weiteres Differenzierungsmerkmal benennen Lupatsch und Hadjar (2011: 182) den Schultyp.

Hinsichtlich der (In-)Kompatibilität von schulischen Anforderungen und Peer-group-Orientierungen gilt Geschlecht als ein zentrales Differenzierungskriterium. In einer Übersicht über einschlägige Forschungen halten Lupatsch und Hadjar (2011: 179ff.) fest, dass Mädchen als strebsamer, leistungsbereiter und disziplinierter, Jungen hingegen als weniger lernmotiviert, stärker schulfremdet und unangepasster gelten. Eine Schulfremdung finde sich zudem in höherem Maße bei Kindern aus bildungsfernen Milieus, insbesondere bei Jungen aus diesen Milieus. In einer eigenen Studie bestätigen sie den Befund einer stärker ausgeprägten Schulfremdung bei Jungen und finden „positivere Schuleinstellungen der Peers“ bei den Mädchen (Lupatsch/Hadjar 2011: 197). Die Unterschiede weiblicher und männlicher Peerkulturen sind ein wichtiger Faktor für die Erklärung des unterschiedlichen Schulerfolgs von Jungen und Mädchen. Tervooren weist darauf hin, dass es den Mädchen in der Schule zugutekommt, dass sie sich „in der Peer-Group vorrangig über Disziplin konstituieren“ (Tervooren 2006: 228). Für Jungen kann es hingegen einen Prestige- und symbolischen Männlichkeitsgewinn darstellen, sich oppositionell zu den in der Schule gültigen Erwartungen und Regelsystemen zu verhalten (Budde 2005: 168ff.; Phoenix/Frosh 2005). Damit können sich Jungen von den ‚fleißigen‘ Mädchen abgrenzen und sie können ihre schlechteren Noten symbolisch relativieren (Jackson/Dempster 2009).

Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Artikel mit der Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen. Passung im schulischen Kontext begreifen wir in Anlehnung an Friebertshäuser als „Grad der Übereinstimmung zwischen den biographisch erworbenen Dispositionen, Habitus und Bewältigungsstrategien einer Schülerin oder eines Schülers und dem Idealmodell des Schülers und der Schulkultur innerhalb einer spezifischen Schule“ (Friebertshäuser 2005: 140). In Erweiterung eines Verständnisses von Passfähigkeit, das diese als eine Eigenschaft von Individuen oder Gruppen begreift, fragen wir nicht nur danach, welche Bedeutung die Peergroup für die Herstellung von Passungsverhältnissen hat, sondern auch, welche vermittelnde Rolle den Erwartungen der LehrerInnen zukommt. In diesem Sinne begreifen wir Passfähigkeit als ein zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf der Basis wechselseitig vorgenommener Zuschreibungen hergestelltes Produkt.

Der Begriff der Passfähigkeit lässt sich in zwei Dimensionen untergliedern: *Leistungspassfähigkeit* und *soziale Passfähigkeit*. Während Leistungspassfähigkeit sich auf Dispositionen der SchülerInnen hinsichtlich fachlicher Anforderungen sowie deren Einschätzung durch die LehrerInnenschaft bezieht, meint soziale Passfähigkeit die Kompatibilität des Sozialverhaltens der Peergroup mit den von der Institution Schule geforderten Handlungs- und Orientierungsmustern. Im Einklang mit den oben referierten Befunden präsentieren sich die Mädchen auch in unserer Studie tendenziell

als strebsamer und mithin leistungspassfähiger und männliche Peerkulturen als weitaus geringer sozial passfähig. Insbesondere für Jungencliquen ist oppositionelles Verhalten häufig eine Frage des Prestiges unter Peers sowie zentraler Teil ihrer kollektiven Orientierung und der alltäglichen Handlungspraxis (Budde 2005). Auch in den Gruppendiskussionen mit LehrerInnen wird im Allgemeinen die Meinung vertreten, dass Jungen zum System Schule tendenziell eine eher oppositionelle Position einnehmen. Hingegen werden weibliche Peergroups in der Regel eher als verhaltens- und leistungskompatibler wahrgenommen als die männlichen Peergroups. Wie noch zu zeigen sein wird, tendieren solche Perzeptionsmuster dazu, gegenläufiges Peergruppenverhalten auszublenden. Trotz notwendiger, nicht nur nach Milieu und Ethnizität, sondern auch im Hinblick auf die Schulform und die lokale Schulkultur vorzunehmender Differenzierungen lässt sich festhalten, dass die Geschlechterdimension gerade bei dem Grad der Intensität (nicht) sozial kompatiblen Verhaltens inner- und außerhalb des Unterrichts eine entscheidende Rolle spielt.

In diesem Artikel konzentrieren wir uns auf die Dimension der sozialen Passfähigkeit und problematisieren den Nexus von sozialer Passfähigkeit und Weiblichkeit. Hier lassen sich trotz der zu beobachtenden geschlechtstypischen Unterschiede in deren Ausprägung – mehr als bei der Leistungspassfähigkeit – gegenläufige Tendenzen beobachten, die allerdings von den LehrerInnen, in Abhängigkeit von Schulform und lokaler Schulkultur, in unterschiedlichem Maße wahrgenommen werden.

## **4 Inszenierungen und Passungsverhältnisse. Ein Fallvergleich**

Im Folgenden wird anhand eines Fallvergleichs zwischen einem Gymnasium und einer Gesamtschule mit unterschiedlichen Ansprüchen beleuchtet, ob und in welchem Maße sich weibliche Peergemeinschaften als sozial verhaltensadäquat zu den institutionellen Erwartungen des Systems darstellen und sich dementsprechend inszenieren. Des Weiteren wird diskutiert, inwieweit und unter welchen institutionellen Rahmenbedingungen die LehrerInnen, auch aufgrund eigener geschlechterstereotyper Vorstellungen, die in den tagtäglichen Interaktions- und Kommunikationsprozessen als vage Hintergrundkonstruktionen präsent sind, Mädchen tendenziell als sozial passfähiger als Jungen einschätzen.

Damit schließen wir an Untersuchungen an, die die Wechselwirkung zwischen der Schulform und z. T. auch dem Ruf der Schule und der Erfüllung der gängigen Verhaltensstandards durch die SchülerInnen erforscht haben. So beleuchtet Seiffge-Krenke (2006) anhand eines Fallvergleichs zwischen einem Gymnasium und einer Hauptschule die Abhängigkeit der sozialen Passfähigkeit der SchülerInnen von der besuchten Schulform. Dorn (2012) betrachtet am Beispiel einer Hauptschule den Einfluss des „Schul- und Klassenklimas“ sowohl auf die Lernbereitschaft wie auch auf das Sozialverhalten der Schülerschaft. Popp (2002) analysiert die Bedeutung des Rufes der Schule für das Verhalten von Mädchen und Jungen in Gewalt- und Konfliktsituationen in unterschied-



lichen Schulformen. Sie zeigt u. a. auf, dass sowohl den LehrerInnen als auch den SchülerInnen einer Hauptschule, die öffentlich als „Drogen- und Gewaltschule“ wahrgenommen wird, deren schlechter Ruf bewusst ist und dass die SchülerInnen ihr Verhalten dementsprechend ausrichten.

Im Sinne einer maximalen Kontrastierung werden ein Gymnasium, das einen hohen Exklusivitätsanspruch für sich geltend macht (das Grimm-Gymnasium), und eine Gesamtschule, die sich selbst als sozial schwierige Schule wahrnimmt (die Bergdorf-Gesamtschule) miteinander verglichen.<sup>3</sup> Die Unterscheidung betrifft nicht zuletzt das in der lokalen Schulkultur verankerte Selbstverständnis der Schulen hinsichtlich der an die SchülerInnen gestellten Leistungs- und Verhaltensansprüche. Dieses Selbstverständnis ist ein wesentlicher Teil der die Schulkultur ausmachenden „symbolischen[n] Ordnungen von Diskursen, Praktiken und Artefakten“ (Helsper 2008: 66). Anhand des Vergleichs wird gezeigt, wie die soziale Passfähigkeit von weiblichen Peerkulturen im Schulraum hergestellt wird und dass eine erfolgreiche Inszenierung ‚weiblicher Wohlständigkeit‘ eines bestimmten strukturellen Rahmens bedarf, der durch die Dimensionen des sozialen Herkunftsmilieus der SchülerInnen, der Schulform und der Schulkultur bestimmt ist.

#### 4.1 Zwei Schulen: das Grimm-Gymnasium und die Bergdorf-Gesamtschule

Zunächst werden wir kurz die beiden Schulen anhand des Bildes skizzieren, das die LehrerInnen und SchülerInnen in den Gruppendiskussionen von ihrer Schule präsentieren.

##### 4.1.1 Das Grimm-Gymnasium

Das Grimm-Gymnasium reklamiert einen auf hohe Leistungsstandards bezogenen Exklusivitätsanspruch für sich, was auch dem Ruf der Schule in der lokalen Öffentlichkeit entspricht. Die SchülerInnen stammen überwiegend aus Elternhäusern, die dem Bildungsmilieu und z. T. der lokalen Elite angehören. Viele Eltern nähmen, so ein Lehrer, „was soziale Stellung, was Geld und sowas angeht, ne recht gehobene Position“ ein. Der exklusive Anspruch der Schule ist sowohl den LehrerInnen als auch den SchülerInnen bewusst. So betonen die LehrerInnen die hohe Leistungsdichte der SchülerInnen beiderlei Geschlechts sowie den reibungslosen, routinisierten Unterrichtsablauf. Die soziale Stellung der Eltern wird in einen kausalen Zusammenhang mit einer weitgehend als „vernünftig“ und „gesund“ beschriebenen Lernstruktur gebracht, wobei der Umstand, dass die Eltern ein hohes Aspirationsniveau hinsichtlich der schulischen Leistungen ihrer Kinder haben und sie fördern, hervorgehoben wird: „Ja und es sind Elternhäuser, die eben ihre Kinder fördern“. Insgesamt sehen die LehrerInnen eine klare Verbindung zwischen der sozialen Herkunft der SchülerInnen und der herausgehobenen Position der Schule.

In ihren Darstellungen des sozialen Hintergrunds der SchülerInnen und dessen positiver Effekte für die Schulkultur (re)produzieren die LehrerInnen einen spezifischen, um Exklusivität zentrierten „Schulmythos“ (Helsper et al. 2001). Ein Schulmythos organisiert Legitimation nach innen und strukturiert die Rekrutierung einer je spezifischen

<sup>3</sup> Bei den Schulnamen handelt es sich um Maskierungen.

SchülerInnenschaft (vgl. Helsper et al.: 86). In soziologischer Perspektive handelt es sich hierbei um „Konsensfiktionen“ (Hahn 1983), deren Funktion u. a. darin besteht, Wahrnehmungen und Erfahrungen so zu organisieren, dass sie den etablierten Mythos stützen. Dies bezieht sich auch, wie noch zu zeigen sein wird, auf die Wahrnehmung der Passfähigkeit des Schülerinnenverhaltens.

Der Mythos des Besonderen wird nicht nur in den Gruppendiskussionen mit den LehrerInnen, sondern auch mit den SchülerInnen sichtbar. Diesen ist bewusst, dass ihre Schule den Ruf des Besonderen insbesondere wegen der Milieuzugehörigkeit der Elternhäuser hat. In einer Gruppendiskussion mit einer männlichen Peergroup werden die SchülerInnen eines benachbarten Gymnasiums als „asozial“ und einen „nicht so schönen Lebensstil“ praktizierend beschrieben. Die an einer Differenz der Lebensstile festgemachte soziale Distinktion ist zentraler Teil der kollektiven Inszenierung der Gruppe und stabilisiert die Peergemeinschaft.

#### 4.1.2 Die Bergdorf-Gesamtschule

Sowohl der Ruf als auch die soziale Zusammensetzung der SchülerInnenschaft der Bergdorf-Gesamtschule unterscheidet sich deutlich von Ruf und Zusammensetzung des Grimm-Gymnasiums. Die Mädchen und Jungen weisen überwiegend einen bildungsfernen sozialen Hintergrund auf. Nur ein geringer Teil von ihnen strebt das Abitur an. Die LehrerInnen haben eine eher geringe Erwartungshaltung hinsichtlich der Leistungsstärke der SchülerInnen. Sowohl die LehrerInnen als auch die SchülerInnen bezeichnen die Schule als problematisch. In einer Gruppendiskussion bringen die LehrerInnen dies in einen Zusammenhang mit dem Herkunftsmilieu der SchülerInnen. Sie betonen, dass die Schule ihre SchülerInnen in hohem Maße „aus sozial problematischen Wohngebieten bekommt“, die Eltern vielfach „um ihre Existenz kämpfen müssen“, wegen einer hohen Arbeitsbelastung wenig Zeit mit ihren Kindern verbringen könnten und somit auch nicht in der Lage seien, das schulische Lernen ihrer Kinder zu unterstützen.

Wie im Grimm-Gymnasium korrespondieren hier ebenfalls die Einschätzungen des Rufes der Schule seitens der LehrerInnen und der SchülerInnen. Die Bergdorf-Gesamtschule wird auch von den SchülerInnen als eine Schule mit einem eher schlechten Ruf wahrgenommen. In einer Gruppendiskussion mit einer Gruppe allochthoner Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Elternhäusern wird dies mit dem dort anzutreffenden SchülerInnenprofil begründet: „Überhaupt auf unserer Schule sind ziemlich viele Ausländer [...] deswegen hat die Schule auch nich so'n guten Ruf eigentlich.“ Mit dem Verweis auf die hohe AusländerInnenquote und den eigenen Migrationshintergrund wird eine selbst attestierte niedrige Leistungsfähigkeit ein Stück weit relativiert. Damit wird eine im öffentlichen Diskurs verbreitete Zuschreibung gleichsam positiv gewendet: als Entlastung von Leistungsansprüchen. So wie die Distinktionsbestrebungen der SchülerInnen des Grimm-Gymnasiums mit dem Exklusivitätsanspruch der Schule korrespondieren, so korrespondiert die Selbstethnisierung der SchülerInnen der Bergdorf-Gesamtschule mit dem schlechten Ruf dieser Schule.<sup>4</sup>

4 Die Eigencharakterisierungen der Schulen seitens der LehrerInnen wie der SchülerInnen schließen an eine in der Gesellschaft verbreitete Wertung an, die das Gymnasium als den Maßstab setzt, an dem auch andere Schulformen gemessen werden.

## 4.2 Selbstbeschreibungen der Schülerinnen

### 4.2.1 Grimm-Gymnasium

Den SchülerInnen des Grimm-Gymnasiums wird von ihren LehrerInnen nicht nur eine hohe Leistungspassfähigkeit attestiert, sondern auch – und dies insbesondere den Mädchen – eine hohe soziale Passfähigkeit. In den Gruppendiskussionen mit den weiblichen Peergroups wird freilich deutlich, dass das von den Mädchen selbst berichtete Verhalten dem positiven Bild der Lehrkräfte nicht durchgängig entspricht. Den Mädchengruppen dieses Gymnasiums gelingt es aber, sich auf der Vorderbühne als sozial passfähig zu inszenieren. Dies scheint ihnen u. a. deswegen recht gut zu gelingen, weil im Erwartungshorizont ihrer LehrerInnen ein sozial nicht passfähiges Verhalten von Gymnasiastinnen nicht vertreten ist (vgl. Kap. 4.3.1).

In einer Diskussion an diesem Gymnasium reden die Schülerinnen über eine massive Form der sozialen Ausgrenzung und Stigmatisierung einer physisch behinderten Mitschülerin, die im Rollstuhl sitzt. Hintergrund ist die Situation eines möglichen Feueralarms in der Schule.

Aw: Bei Amokalarm zuerst Selina in die Ecke schieben.  
 Bw/Cw: @(3)@  
 Cw: Hallo das is doch grad die Behinderste (.) als wenn Selina das Wichtigste wär  
 Aw: @Ey wir sind alle auf einer Ebene- sie so- und Selina saß da so-@  
 Dw: Ich glaub ich würd Selina eher dafür (verwenden irgendwie nen Schuss)  
 Bw: @(3)@  
 Cw: Näh ich glaub- ich glaub ich würd Selina aus dem Rollstuhl rausholen und den untern Schrank stellen  
 Bw: @Hä::@ @(3)@<sup>5</sup>

Die gesamte Gruppe imaginiert mit großer Freude das Mobben eines unbeliebten und körperlich stark beeinträchtigten Mädchens, das im Rollstuhl sitzt. Sie überbieten sich nachgerade wechselseitig mit abwertenden Äußerungen über dieses Mädchen und mit Ideen, wie sie ihm schaden könnten. Dessen Behinderung fungiert nicht als Anlass einer bevorzugten Hilfeleistung, sondern dient als Argument, sich nicht vorrangig um dessen Rettung zu kümmern („als wenn Selina das Wichtigste wäre“). Cw geht noch einen Schritt weiter, indem sie phantasiert, dass sie am liebsten Selina aus dem Rollstuhl holen und diesen unter den Schrank stellen würde, womit dem behinderten Mädchen jede Möglichkeit, sich selbst zu helfen, genommen wäre. Das häufige und andauernde Lachen, das diese Schilderung begleitet, unterstreicht zum einen die Perfidität des imaginierten Handelns. Es kann aber auch als Indikator verstanden werden, dass die Freude, mit der die Gruppe die Szene ausmalt, auf die Imagination beschränkt bleibt und sich vermutlich nicht in einem realen Handeln niederschlägt.

Die Schülerinnen verstehen es allerdings, ein solches nicht sozial passfähiges Verhalten auf der Hinterbühne zu belassen. In den Gruppendiskussionen mit den LehrerIn-

5 Die Transkription ist an dem für die Dokumentarische Methode entwickelten Schema orientiert (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013: 399f.). „@“ steht für Lachen. Die SchülerInnen sind mit einer Kombination von großen und kleinen, das Geschlecht anzeigenden Buchstaben markiert („Aw“ steht für Schülerin A), die Diskussionsleiterin und der Diskussionsleiter sind mit „Yw“ und „Ym“ bezeichnet.

nen gibt es keine Hinweise auf ein sozial problematisches Verhalten der Mädchen. Offenkundig wissen die Schülerinnen, wie weit sie gehen können, um den guten Eindruck, den die LehrerInnen von ihnen haben, nicht zu gefährden. Dies zeigt sich in der folgenden Schilderung ihres Umgangs mit an der Schule geltenden Verhaltensregeln.

- Cw: Ey was dürfen wir eigentlich?  
 Bw: Ja ey jetzt ma echt  
 Dw: Wir dürfen gar=nix  
 Bw:                    L Wir dürfen- wir dürfen in den Pausen nich in die Stadt  
 Aw: Ja das-  
 Cw:                    L @Ja wir machen=s aba@

(Nach einem kurzen Zwischengespräch setzen sie das begonnene Thema fort.)

- Bw: Wir machen=s aba eher- also wir machen=s nich unterbewusst aba-  
 Dw: Ja wir machen=s ja jetzt auch nich um gegen die Regeln zu verstoßen- du machs=es halt eher so weil-  
 Bw: weil wir- weil wir Bock drauf haben. @(. )@  
 Aw: Ja weil=s hier langweilich is

*Cw* fragt, an die Mischülerinnen gerichtet, nach dem ihnen zugestandenen institutionellen Handlungsspielraum („was dürfen wir eigentlich“). Mit „eigentlich“ deutet sie an, dass dieser recht klein sei. *Bw* unterstreicht dies mit der Aufforderung, dies klar zu benennen. Daraufhin stellt *Dw* apodiktisch fest, dass ihnen keinerlei Handlungsspielräume bzw. Autonomie zugestanden werden. *Bw* führt als Beispiel an, dass ihnen nicht gestattet sei, in den Pausen das Schulgelände zu verlassen. Wie *Cw* lachend deutlich macht, setzen sie sich über dieses Verbot hinweg, stellen also zumindest partiell eine gewisse Handlungssouveränität her. *Bw* bestätigt dies, nimmt aber eine Relativierung vor. Sie machen es „nicht unterbewusst“. Diese Äußerung lässt sich so verstehen, dass ihr nicht regelkonformes Handeln nicht aus einer untergründigen Protesthaltung oder einem grundlegenden oppositionellen Impuls gegenüber der Schule erfolgt. *Dw* bekräftigt dies, indem sie äußert, dass ihnen nicht daran gelegen sei, „gegen die Regeln zu verstoßen“. Der Regelverstoß erfolge aus einem situativen Impuls („weil wir Bock drauf haben“). *Aw* führt diese Argumentationslinie weiter, indem sie anführt, das nicht regelkonforme Verhalten werde ausgelöst, wenn ihnen in der Schule langweilig sei. So wie der Regelverstoß erläutert wird, deutet die Darstellung auf einen gezielten Umgang damit hin, darauf, ihn nicht über eine bestimmte Grenze hinaus voranzutreiben. Sie anerkennen damit prinzipiell den von der Schule gesetzten institutionellen Rahmen. Es wird eine Distanz zu den Anforderungen der Institution Schule zum Ausdruck gebracht, ohne sich ihnen zu verweigern.<sup>6</sup>

#### 4.2.2 Bergdorf-Gesamtschule

Obwohl in den LehrerInnendiskussionen an dieser Schule ein Defizit sozialer Passfähigkeit hervorgehoben wird, zeigen die Gruppendiskussionen mit den Peergroups, dass auch an dieser Schule seitens der SchülerInnen durchaus eine Bereitschaft zu schulischer

<sup>6</sup> Damit agieren diese Schülerinnen in einer Weise, die von Pfaff (2008) als typisch für schulkritische Haltungen von SchülerInnen aus höheren sozialen Milieus beschrieben worden ist.

und sozialer Anpassung vorhanden ist. Dies wird in der folgenden Sequenz deutlich.

- Yw: Und ähm wie geht=a so generell mit so mit Schulregeln um? Könnst=a nen bisschen was da sagen? [...]
- Bw: Kommt drauf an was für Unterricht wir grad haben.
- Aw: Ja aba-
- Bw: Wenn das langweilich is hör so bisschen Musik. Also wenn wir fast gar nichts machen. [...]
- Cw: Sind wir eigentlich-
- Aw: (Sind wir auch ( ).)
- Cw: Ja. Äh.
- Bw: Ja ordentlich.
- Aw: Ordentliche Kinder.
- Cw: Ordentliche Schüler.

Die Sequenz zeigt, dass die Mädchen in dieser Peergroup sich bezüglich ihrer Passfähigkeit in Abhängigkeit vom fachlichen Inhalt des Unterrichts bzw. dessen Gestaltung positionieren. Ein abweichendes Verhalten erfolgt situationsbezogen, als Reaktion auf einen als ereignislos und langweilig wahrgenommenen Unterricht<sup>7</sup>. Die Form der Abweichung (Musikhören; vermutlich über Kopfhörer) verhindert, anders als offensivere Formen des Störens, nicht zwangsläufig einen Fortgang des Unterrichts. Die Mädchen ziehen sich gleichsam in einen akustisch abgeschotteten Raum zurück. Andere SchülerInnen können somit dem Unterricht weiter folgen. Die kollektiv übereinstimmende Selbstdarstellung als „ordentlich“, welche die zuvor erfolgte Darstellung der teils eingeschränkten Passfähigkeit abschwächt, verweist darauf, dass die Clique durchaus angepasstes Verhalten im Schulraum zeigt bzw. zeigen möchte und der Typus des ‚braven Mädchen‘ auch an Gesamtschulen vorhanden ist.

Die Diskussion mit einer anderen Gruppe aus der Bergdorf-Gesamtschule rückt die mangelnde soziale Passfähigkeit speziell von Mädchencliquen im Unterrichtsraum in den Vordergrund der Darstellung. Es handelt sich nicht um eine reine Mädchengruppe, sondern um eine von Mädchen dominierte Peergroup, deren Mitglieder seit Langem dieselbe Klasse besuchen und aufgrund kollektiver abweichender Handlungen diverse Konflikte mit dem Lehrpersonal erlebt haben. In der nachfolgenden Sequenz ist das schulische Verhalten von Mädchen Gegenstand der Diskussion. In deren Darstellung stimmen die weiblichen und männlichen Mitglieder der Gruppe miteinander überein.

- Bw: Ja aber öfters hamms die Mädchen die (so) Konflikte haben (.)
- Aw: ↳Ja öfters die Mädchen
- Bw: ↳als die Jungen
- Aw: In letzter Zeit auf jeden Fa:ll das is so dass es ziemlich
- Bw: streiten sie sich fast jede Woche welche
- Aw: Ja ja meistens
- Bw: dann fliegen die Fetzen
- Aw: Überhaupt
- Bw: beleidigen sich gegenseitig (mal) die Lehrer
- Am: Mhm mhm du reisst die Haare raus ( ) mehr
- Bm: ↳sind kleine Kleinigkeiten halt
- Bw: Ich hab (diesen) geboxt

<sup>7</sup> Hier wird der gleiche Begründungsrahmen wie in der Diskussion mit den SchülerInnen des Grimm-Gymnasiums für das nicht konforme Verhalten bemüht.

Gesprächsgegenstand sind Konflikte in Mädchencliquen. Die Beschreibung der verbalen Auseinandersetzungen untereinander und mit den LehrerInnen („beleidigen sich gegenseitig mal den Lehrer“) sowie der auf körperlicher Ebene ausgetragenen Konflikte mit MitschülerInnen („du reißt die Haare raus“ und „ich hab diesen geboxt“) verweisen auf Störformen im Unterricht, die gewöhnlich als für Mädchen untypisch angesehen werden. Die Mädchencliquen werden, anders als die männlichen Peers, als konfliktreiche Gemeinschaften beschrieben, die u. a. eine männlich konnotierte Aggressivität aufweisen und in denen die Konfliktaustragung eine Anwendung von Gewalt nicht ausschließt. An der Bemerkung von Bm, „sind kleine Kleinigkeiten halt!“, wird sichtbar, dass diese Aggressivität bei den Mädchencliquen in dieser Gesamtschule nichts Außergewöhnliches ist, sondern im Rahmen der alltäglichen Normalitätsmuster der SchülerInnen verbleibt.<sup>8</sup>

Vergleicht man die Darstellungen des Schülerverhalten im Grimm-Gymnasium und in der Bergdorf-Gesamtschule, so zeigt sich zum einen, dass nicht passfähiges Verhalten kein ‚Privileg‘ der Gesamtschule bzw. der dort überwiegenderen SchülerInnenenschaft aus niedrigeren sozialen Milieus ist, sondern ebenfalls bei den Gymnasiastinnen aus einem höheren sozialen Milieu verbreitet ist. Unterhalb dieser Gemeinsamkeit sind jedoch feine Unterschiede sichtbar, die eine unterschiedliche Wahrnehmung des SchülerInnenverhaltens seitens der Lehrkräfte zur Folge haben. Der von den Mädchen am Grimm-Gymnasium berichtete Regelverstoß erfolgt kalkuliert, das imaginierte Mobbing ist gegen eine Mitschülerin gerichtet, ein aggressives Verhalten gegen Lehrkräfte wird nicht berichtet. All dies ermöglicht es den Schülerinnen, ihr sozial nicht passfähiges Verhalten auf der Hinterbühne zu belassen. Das abweichende Verhalten der Mädchen an der Bergdorf-Gesamtschule impliziert eine Gewalt, die real praktiziert wird und durchaus Formen physischer Gewalt aufweist. AdressatInnen, zumindest der verbalen Aggression (des Beleidigens), sind zudem nicht nur die MitschülerInnen, sondern auch die LehrerInnen. Dieses nicht passfähige Verhalten wird mithin in stärkerem Maße auf der Vorderbühne praktiziert und kann damit, zumal es auch gegen Lehrkräfte gerichtet ist, von diesen kaum ignoriert werden.

### 4.3 (Mit-)Konstruktion von Passfähigkeit durch die LehrerInnen

Die unterschiedliche Wahrnehmung des Sozialverhaltens von Mädchen durch die Lehrkräfte an den beiden Schulen resultiert jedoch nicht nur daraus, dass die einen stärker auf der Hinterbühne, die anderen stärker auf der Vorderbühne agieren. Sie ist auch eine Folge unterschiedlicher erwartungsgesteuerter Aufmerksamkeitsfokussierungen der LehrerInnen.

8 Die Dopplung „kleine Kleinigkeiten“ unterstreicht dies, gerade weil sich diese Formulierung an die übliche Wendung „keine Kleinigkeiten“ zugleich anlehnt und von ihr abhebt. Die offenkundige Selbstverständlichkeit weiblicher Gewalt steht im Widerspruch zum Bild des „braven Mädchens“. Obschon das Phänomen weiblicher Gewalt in der Gewalt- und der Geschlechterforschung nicht mehr ausgeblendet wird, ist es weiterhin unzureichend erforscht. Studien zum Gewalthandeln adoleszenter Mädchen deuten darauf hin, dass aktive Gewalt, mit Unterstützung der Gruppe, in das eigene Weiblichkeitskonzept integriert wird (vgl. Bruhns/Wittmann 2002; Campbell 1984). Dies scheint im vorliegenden Fall nicht anders zu sein.

#### 4.3.1 Grimm-Gymnasium

Die Gruppendiskussionen mit LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums zeigen, dass diese sich in ihrer Einschätzung der Passfähigkeit von den Inszenierungen der Schülerinnen aus gutem Elternhaus beeinflussen lassen. Sie verhelfen dem *impression management* der Schülerinnen zum Erfolg. Der folgenden Sequenz geht eine Diskussion über Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei Gruppenbildung und Sitzordnung im Unterricht voraus.

- Bw: dann- wenn man äh zum Beispiel zwei Jungen übrig sind, und äh die müssen dann in=eine Mädchengruppe integriert werden, dann wird's manchmal auch schon schwieriger, ne?,(.) dann begehrt- begehren die auf, dann möchten sie doch lieber Partnerarbeit machen, wenn=dann zwei Jungs (.)äh alleine
- Ym: L Hm,hm @hm@
- Bw: sind; und wenn die zwei Jungs dann auch noch äh klare Außenseite sind, in der Gruppe, dann wird's noch schwieriger, oda (.) die Mädchen Außenseite sind und die müssen halt wiederum zugeordnet werden wobei ich festgestellt hab, dass Mädchen einen (.) leichter äh als Außenseite in eine Mädchengruppe zu bringen sind, weil Mädchen aufnahmefähig sind,
- Yw: Hm, hm.
- Bw: Offener sind, äh auch andere wiederum äh (.) miteinzubeziehen.  
[...]
- Cm: Ähm (.) das kann=ich nur unterstützen; Mädchen fragen dann auch- ich=hab also konkret (.) in dieser neunten Klasse zwei (.) absolute Außenseite als Jungs-
- Ym: Hm, hm.
- Cm: Ähm (.) sprechen auch die Jungs schon mal an (.) Wollt ihr, (.)
- Yw: L Oke
- Cm: u:nd das kann schon mal gelingen, manchma is aba auch erkennbar, es gelingt nicht, dann lass=ich die auch einzeln äh da arbeiten; aba Mädchen sind offener (.) als Jungs.

Die LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums schätzen Mädchen tendenziell als sozial passfähiger und integrativer ein als Jungen. Die integrierende Funktion der Mädchen erstreckt sich in der Wahrnehmung der LehrerInnen nicht nur auf die eigenen Geschlechtsgenossinnen, sie schließt bisweilen, die Geschlechtergrenze überschreitend, auch Jungen ein. Ein sozial exkludierendes Verhalten von Mädchen wird in den Gruppendiskussionen mit den LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums nicht thematisiert. Es scheint kein Bestandteil ihres Erwartungs- und Wahrnehmungshorizonts zu sein. Die Integrationsfähigkeit wird als eine weibliche (Charakter-)Eigenschaft begriffen. Sie könnten besser als Jungen andere integrieren, weil sie „aufnahmefähiger“ und „offener“ seien.

#### 4.3.2 Bergdorf-Gesamtschule

Im Unterschied zu den LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums zeichnen die Lehrkräfte der Bergdorf-Gesamtschule ein vielschichtigeres Bild des Sozialverhaltens der Mädchen. Diese werden nicht grundsätzlich als ‚brav‘ wahrgenommen, vielmehr nehmen die LehrerInnen unterschiedliche, als geschlechtsspezifisch markierte Formen von Nicht-Passfähigkeit wahr. So werden Formen des Störens im Unterricht geschlechtlich zugerechnet. Die Mädchen schrieben „Briefchen“, die Jungen würden „quatschen“

oder „Späßchen“ machen. Das Stören der Mädchen hat den eher klandestinen Charakter einer Hinterbühnen-Aktivität, das Stören der Jungen findet auf der Vorderbühne statt. Gleichwohl bleibt das Geschehen auf der Hinterbühne den LehrerInnen hier, anders als im Grimm-Gymnasium, nicht verborgen. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer deutlich anderen Aufmerksamkeitsfokussierung, die von der Einschätzung geprägt ist, dass Mädchencliquen – stärker als Jungencliquen – ihre Probleme und Konflikte in den Unterricht hineintragen.

Der folgenden Sequenz aus einer Diskussion mit Lehrern geht eine Nachfrage der Diskussionsleitung voraus, ob und wie weit die Cliques im Unterrichtsraum kollektiv die erwarteten schulischen Anforderungen erfüllen. Nach einer verallgemeinernden Darstellung der Cliques und von deren Verhalten in der Schule fokussieren die Lehrer speziell die Mädchencliquen:

- Cm: [...] schlimm is natürlich so diese (.) Cliqueswirtschaft bei den Mädchen find ich, weil die oft äh (.) so ziemlich dramatische Konsequenzen hat, ne?, also ich hab jetzt auch ein Mädchen, was nich mehr kommt, weil sie wahrscheinlich da irgendwie in irgendwelche komischen Geschichten involviert ist, (.) die auch direkt was mit Leistung zu tun haben, (die) eigentlich (1) klar, (Denise) strebt den Hauptschulabschluss an, is also keine leistungsstarke Schülerin, hatte aber durchaus zu Beginn des Schuljahres so die Tendenz durch Fleiß einiges wettzumachen, aber (.) das hat irgendwie nich funktioniert und=äh (.) sie
- Yw: <sup>L</sup>Okay;
- Cm: leidet (tatsäch-) darunter, dass eine dieser leistungsstärkeren Schülerinnen irgendwie immer komische Bemerkungen über sie macht und=äh (.) das verkräftet sie nich so ganz, also das (.) so diese Mädchencliquen, die sind schon, find ich, n=bisschen dramatischer [...]
- Am: das hat so ne etwas hysterischeres äh Ergebnis, äh wenn- wenn bei den Mädchen kriegt man das sehr schneller als Lehrer wahrscheinlich einfach mit, dass was nich stimmt und dass das (.) Konsequenzen haben. Das- das endet oft schneller in
- Ym: <sup>L</sup>Hm.
- Am: nem Drama, ehm (.) ich glaube, die Jungs (.) da laufen ähnliche Sachen, aber die- die- die- (.) schaffen das (.) hm, das klingt jez blöd, ich- nich die schaffen das, sondern die- die klären das mehr unter sich.
- Ym: Hm.
- Am: Das wird eh an uns in der Regel gar nich rangetragen

In dieser Sequenz wird die „Cliqueswirtschaft“ der Mädchengruppen bzw. deren Konfliktbewältigungsmechanismen dargestellt. Die Lehrer berichten, dass eine leistungsschwächere Schülerin, die versucht hatte, ihre Leistungen zu verbessern, um möglicherweise einen höheren Schulabschluss anzustreben, von einer leistungsstärkeren Schülerin gemobbt wurde („komische Bemerkungen“) und schließlich in folgedessen zu einer Schulverweigerin geworden ist. Ausgehend von dem konkreten Fall erfolgt eine Generalisierung („diese Mädchencliquen“); das Verhalten der Mädchen wird in Relation zu dem der Jungen als „dramatischer“ und „hysterischer“ beschrieben. Mit der ersten Etikettierung wird die besondere Sichtbarkeit des Handelns der Mädchen betont, mit der zweiten wird auf ein gängiges Weiblichkeitsstereotyp rekuriert. Dieses ‚typisch weibliche‘ Verhalten wird als Grund dafür gesehen, dass die Lehrkräfte sich mit den Konflikten der Mädchen untereinander mehr befassen müssten als mit denen der Jungen („das endet oft schneller in nem Drama“). Ein weiblich konnotiertes Verhalten und Konfliktlösungsmuster wird – entgegen der verbreiteten Vorstellung von den Unterricht weniger störenden Mädchen – mithin zu einer Störquelle im Unterricht, wohingegen die



Jungen ihre Konflikte intern klärten. Konflikte innerhalb der Jungencliquen wirkten sich nicht negativ auf das Unterrichtsgeschehen aus („Das wird eh an uns in der Regel gar nicht rangetragen“). Indem die Mädchen, nicht aber die Jungen, ihre Konflikte auf die Vorderbühne bringen, wird der Wahrnehmung der LehrerInnen der Bergdorf-Gesamtschule ein sozial nicht passfähiges Verhalten von Mädchen zugänglich, während das *impression management* der Schülerinnen des Grimm-Gymnasiums genau dies verhindert.

## 5 Diskussion

Während die SchülerInnen des Grimm-Gymnasiums die Techniken des *impression management* virtuos beherrschen, sodass die Passfähigkeit in einer ‚weiblich‘ antizipierten Form bzw. konform zum stereotypen Rollenbild des „braven Mädchens“ hergestellt wird, lässt sich die in den Gruppendiskussionen sowohl mit den Peergroups als auch mit den LehrerInnen beobachtete geschlechtliche Konstruktion an der Bergdorf-Gesamtschule als tendenziell abweichend von den erwarteten weiblichen Handlungsmustern bezeichnen. Die vergleichende Perspektive zwischen den beiden, unterschiedliche Schultypen repräsentierenden Schulen zeigt, dass die Schülerinnen der Bergdorf-Gesamtschule in weitaus geringerem Maße die Techniken des *impression management* beherrschen als die weiblichen Peergroups an dem von einem „Exklusivitätsmythos“ getragenen Grimm-Gymnasium. Vor dem Hintergrund der Bestimmung der Passfähigkeit als eines zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf der Basis wechselseitig vorgenommener Zuschreibungen hergestellten Produkts ist die Inszenierungskompetenz, über die Schülerinnen an diesem Gymnasium verfügen, nicht nur als Teil einer im Herkunftsmilieu vermittelten habituellen Disposition zu begreifen, sondern auch als gleichsam institutionell gefördert. Die LehrerInnen an diesen Schulen erwarten von den Mädchen ein sozial nicht passfähiges, mit den von der Institution Schule geforderten Handlungsmustern inkompatibles Verhalten erst gar nicht. Auch dies trägt dazu bei, dass ihnen ein durchaus existierendes, den Standards einer angepassten „wohlanständigen“ Weiblichkeit entgegenstehendes Verhalten auf der Hinterbühne verborgen bleibt. Insofern tragen diese LehrerInnen als eine Art „Ko-KonstrukteurInnen“ zur Stabilisierung einer auf klassische Weiblichkeitsstereotype bezogenen Passfähigkeit im Schulraum bei, indem sie das Bild der „braven Mädchen“ reproduzieren.

Die LehrerInnen an der Bergdorf-Gesamtschule, die einen „schlechten Ruf“ hat, nehmen ein nicht sozial passfähiges Verhalten auf der Hinterbühne in der Regel eher wahr und durchschauen es, weil sie es erwarten. Sie können es auch deswegen nicht ignorieren, weil sich ein aggressives Verhalten der Mädchen nicht nur gegen MitschülerInnen, sondern mitunter auch gegen sie selbst richtet. Mithin sind sie sensibler für sozial nicht passfähiges Verhalten und haben eine geringere Erwartungshaltung an das Sozialverhalten von Schülerinnen als ihre KollegInnen am Grimm-Gymnasium. Dass die Mädchen an der Bergdorf-Gesamtschule deutlich weniger die *impression management*-Techniken beherrschen, lässt nicht nur auf eine geringer ausgeprägte habituelle Disposition dieser Schülerinnen schließen. Sie hätten damit auch weniger Erfolgsaussichten. *Impression management* ist ein performativer Akt, dessen Erfolg notwendigerweise von den Reaktionen derjenigen bestimmt wird, an die er adressiert ist.

Passungsverhältnisse werden, so Helsper (2008), lokal zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ausgehandelt. Die performativen Akte, in denen dies geschieht, sind allerdings in einen strukturellen Möglichkeitsraum eingelassen, der durch eine spezifische Konstellation von Geschlecht, sozialer Herkunft, Schulform und Ruf der Schule bestimmt ist. Sowohl die Handlungen der Schülerinnen als auch die darauf bezogenen Erwartungen und Wahrnehmungen der LehrerInnen sind durch diese Konstellation geprägt.

Der hier – im Sinne einer maximalen Kontrastierung – vorgenommene Vergleich zweier Schulen resultiert in der These, dass die Konstruktion des „braven Mädchens“ als eine komplexe Konfiguration von Schülerinnenhandeln, sozialem Herkunftsmilieu der SchülerInnenschaft, LehrerInnenwahrnehmung, Schultyp und Schulmythos gesehen werden muss. Einem hohen sozialen Milieu angehörende Schülerinnen verfügen nicht nur über eine habituelle Disposition der „Wohlanständigkeit“, sie beherrschen auch – vermutlich bedingt durch ihre milieutypische Sozialisation – geradezu virtuos die Techniken des *impression management*. Diese erlauben es ihnen, nicht passfähiges Verhalten auf der Hinterbühne zu belassen. Dies allein entzieht es aber nicht der Wahrnehmung durch die LehrerInnenschaft. Es trifft auf eine Wahrnehmungsgerichtetheit, die ein nicht passfähiges Verhalten weder von Gymnasiastinnen noch vor dem Hintergrund des Herkunftsmilieus der Schülerinnen erwartet und die zudem durch den besonderen Schulmythos der Exklusivität verstärkt wird. Eine andere, gleichwohl nicht weniger komplexe Konfiguration ermöglicht eine vom Bild des „braven Mädchens“ abweichende Konstruktion an der Bergdorf-Gesamtschule. Ein – hinsichtlich der Passfähigkeit – von geschlechterstereotypen Vorstellungen bestimmter Erwartungshorizont scheint bei den LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums stärker ausgeprägt zu sein als bei denen der Bergdorf-Gesamtschule.<sup>9</sup> Die Konstruktion einer weiblichen sozialen Passfähigkeit erweist sich als eine typische Mittelschicht-Angelegenheit nicht nur im Hinblick auf den familial erworbenen „primären Habitus“ (Kramer/Helsper 2011: 110), sondern auch in der Hinsicht, dass die Erwartungshaltungen der LehrerInnen von der durch die soziale Zusammensetzung der SchülerInnenschaft (mit)bestimmten Schulkultur abhängen. In einer Schule, deren schlechter Ruf mit der „problematischen“ Herkunft der SchülerInnen begründet wird, sind Weiblichkeitskonstruktionen jenseits des Mittelschicht-Normalmodells möglich, in einer von einem Exklusivitätsmythos getragenen Schulkultur, die als Garanten ihrer Exklusivität die „recht gehobene Position“ der Eltern der SchülerInnen sieht, kann nur dieses Mittelschicht-Normalmodell reproduziert werden.

Der Vergleich der beiden Schulen unterstützt die in der Geschlechterforschung auf programmatischer Ebene seit Längerem formulierte Forderung nach einer differenzierten, nicht homogenisierenden Behandlung von Weiblichkeits- (und Männlichkeits-) Mustern. Er zeigt darüber hinaus, dass weibliche Passfähigkeit keine Eigenschaft von Schülerinnen ist, sondern – ebenso wie Nicht-Passfähigkeit – interaktiv erzeugt wird. Zudem verweist der Fallvergleich auf die Fruchtbarkeit einer intersektionalen Perspekti-

9 Dass die LehrerInnen der Bergdorf-Gesamtschule hinsichtlich der Passfähigkeit des Verhaltens der Mädchen kein stereotypes Weiblichkeitsbild reproduzieren, heißt allerdings nicht, dass ihre Wahrnehmungen generell frei von Geschlechterstereotypen erfolgten. Auch sie rekurren auf solche Stereotype, z. B. wenn sie das Konfliktverhalten von Mädchen als „dramatischer“ und „hysterischer“ beschreiben als das der Jungen.

ve, die das Zusammenwirken verschiedener Differenzkategorien (hier: soziales Milieu, Geschlecht, Schulform) nicht nur – in gesellschaftstheoretischer Absicht – auf einer sozialstrukturellen Ebene fokussiert (vgl. hierzu Knapp 2013), sondern auch auf einer performativen. Die unterschiedlichen Erwartungshaltungen der LehrerInnen an den beiden Schulen sind getragen von der auf die soziale Herkunft bezogenen Wahrnehmung der Schülerinnen und dem mit der Herkunft der SchülerInnen korrespondierenden Ruf der Schule bzw. ihrem Schulmythos. In dieser über eine spezifische Perspektivenfokussierung vermittelten Weise haben sozialstrukturelle Faktoren eine Wirkung auf Konstruktionen von Geschlecht, hier von schulbezogenen Weiblichkeitskonstruktionen. In einer Schule mit einem schlechten Ruf wird Mädchen ein Verhalten zugetraut, das dem gängigen Weiblichkeitsstereotyp widerspricht, während in einer Schule mit einem Exklusivitätsmythos insbesondere die Mädchen als Repräsentantinnen der Wohlstandigkeit und damit des guten Rufs der Schule gelten. Damit ist nicht gesagt, dass die LehrerInnen an Schulen mit einem schlechten Ruf, weil sie das Geschehen auf der Hinterbühne nicht ausblenden, ein realistischeres Bild der Weiblichkeitsmuster ihrer Schülerinnen haben. Vielmehr konstruieren Schülerinnen und LehrerInnen auf jeder der beiden Schulen den Typus von Weiblichkeit, der mit der jeweiligen, von sozialstrukturellen Rahmenbedingungen (mit)bestimmten Schulkultur kompatibel ist.

## Literaturverzeichnis

- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd Michael. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg. (2004). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 921–940). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bruhns, Kirsten & Wittmann, Svendy. (2002). *Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Budde, Jürgen. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag*. Bielefeld: transcript.
- Campbell, Anne. (1984). *The Girls in the Gang. A Report from New York City*. Oxford: Clarendon Press.
- Carter, Prudence L. (2006). Straddling Boundaries: Identity, Culture, and School. *Sociology of Education*, 79, 304–328.
- Dorn, Anke. (2012). *Den Schulabschluss schaffen. Erfolgsbedingungen einer schulischen Förderungsmaßnahme*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, Barbara. (2005). Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In Barbara Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 127–144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Goffman, Erving. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Grundmann, Matthias; Groh-Samberg, Olaf; Bittlingmayer, Uwe H. & Bauer, Ullrich. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 25–45.
- Gruenewald-Huber, Elisabeth; Gysin, Stefanie & Braun, Dominique. (2011). Wie inszenieren sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Ergebnisse aus den qualitativen Daten einer Berner Studie. In Andreas Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 203–234). Wiesbaden: VS Verlag.

- Hahn, Alois. (1983). Konsensfiktionen in Kleingruppen. Dargestellt am Beispiel von jungen Ehen. In Friedhelm Neidhardt (Hrsg.), *Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25 (S. 210–232). Köln: Westdeutscher Verlag.
- Helsper, Werner. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Helsper, Werner & Böhme, Jeanette. (2002). Jugend und Schule. In Heinz-Hermann Krüger & Cathleen Grunert (Hrsg.), *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*. (S. 567–597). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Barbara Budrich.
- Jackson, Carolyn & Dempster, Steven. (2009). ‘I Sat Back on My Computer ... with a Bottle of Whisky Next to Me’: Constructing ‘Cool’ Masculinity Through ‘Effortless’ Achievement in Secondary and Higher Education. *Journal of Gender Studies*, 18(4), 341–356.
- Knapp, Gudrun-Axeli. (2013). Zur Bestimmung und Abgrenzung von „Intersektionalität“. Überlegungen zu Interferenzen von „Geschlecht“, „Klasse“ und anderen Kategorien sozialer Teilung. *Erwägen. Wissen, Ethik*, 24(3), 341–354.
- Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl.) (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann; Köhler, Sina-Mareen; Zschach, Maren & Pfaff, Nicolle. (2008). *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lupatsch, Judith & Hadjar, Andreas. (2011). Determinanten des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg: Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Bern. In Andreas Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 177–202). Wiesbaden: VS Verlag.
- Meier, Ulrich. (2004). Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 187–216). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfaff, Nicolle. (2008). Jugendkulturen als Kontext informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere? *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 34–48.
- Pfaff, Nicolle; Zschach, Maren & Zitzke, Christiane. (2008). Peergrouppraxen und Umgang mit Schule – eine Sache des Geschlechts? In Heinz-Hermann Krüger, Sina-Mareen Köhler, Maren Zschach & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien* (S. 219–236). Opladen: Barbara Budrich.
- Phelan, Patricia; Davidson, Ann Locke & Cao, Hanh Thanh. (1991). Students’ Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family, Peer, and School Cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224–250.
- Phoenix, Ann & Frosh, Stephen. (2005). „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In Vera King & Karin Flaake (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz* (S. 19–35). Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Popp, Ulrike. (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Gewalt. Interaktion von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Juventa.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Rosenberg, Florian von. (2008). *Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung*. Berlin: Logos.

- Seiffge-Krenke, Inge. (2006). *Nach Pisa. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenzen deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Smith, Jeffrey. (2007). 'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!' Boys, peers and fears: the negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, 19(2), 179–198.
- Tervooren, Anja. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.
- Wagner-Willi, Monika. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Willis, Paul. (1979). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Zinnecker, Jürgen. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In Gerd Bodo Reinert & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29–121). Reinbek: Rowohlt.
- Zinnecker, Jürgen. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim, München: Juventa.

## Zu den Personen

*Oktay Aktan*, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Technische Universität Dortmund, Institut für Soziologie. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Geschlecht, Jugend, Bildung.  
Kontakt: TU Dortmund, Fakultät 12, Institut für Soziologie, 44221 Dortmund  
E-Mail: [oktay.aktan@tu-dortmund.de](mailto:oktay.aktan@tu-dortmund.de)

*Cornelia Hippmann*, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiterin, Technische Universität Dortmund, Institut für Soziologie. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Qualitative Forschungsmethoden, Intersektionalität.  
Kontakt: TU Dortmund, Fakultät 12, Institut für Soziologie, 44221 Dortmund  
E-Mail: [cornelia.hippmann@tu-dortmund.de](mailto:cornelia.hippmann@tu-dortmund.de)

*Michael Meuser*, Prof. Dr. phil. habil, Professor für Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Soziologie des Körpers, Wissenssoziologie, Methoden qualitativer Sozialforschung.  
Kontakt: TU Dortmund, Fakultät 12, Institut für Soziologie, 44221 Dortmund  
E-Mail: [michael.meuser@tu-dortmund.de](mailto:michael.meuser@tu-dortmund.de)

## „Prima, Lisa. Richtig“ und „Psst, Max. Hör auf zu stören!“

### Eine quantitative Studie zu Unterschieden im Feedbackverhalten von Lehrkräften gegenüber Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht des zweiten Schuljahres

#### Zusammenfassung

Feedback im Unterricht gilt als einer der wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Ältere Studien haben gezeigt, dass das Feedbackverhalten der Lehrkräfte gegenüber Jungen und Mädchen unterschiedlich ausfällt und Jungen im Unterricht mehr Einbindung durch die Lehrkraft erfahren als Mädchen. Im Beitrag wird anhand einer Stichprobe von N=28 Klassen mit N=465 Schülerinnen und Schülern untersucht, ob Jungen im Mathematikunterricht des zweiten Schuljahres mehr Feedback erhalten als Mädchen, ob Jungen häufiger getadelt werden und ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im inhaltlichen Bezug des Feedbacks gibt, das sich auf die vier Ebenen nach Hattie und Timperley (2007) bezieht. Die Daten stammen aus einem Anschlussprojekt der PERLE-Studie, in dem anhand eines niedrig inferenten Kodiermanuals das Feedbackverhalten der Lehrkräfte erhoben wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass Jungen generell häufiger Reaktionen auf ihr Verhalten erhalten als Mädchen, was hauptsächlich mit vermehrtem disziplinarischem Feedback an Jungen zusammenhängt. Lehrkräfte verwenden auch mehr negativ getöntes Feedback für Jungen als für Mädchen. Im Gegensatz zu älteren Studien können keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im inhaltlichen Bezug des Feedbacks belegt werden.

#### *Schlüsselwörter*

Feedback, Grundschule, Videoanalyse, Geschlechtsunterschiede

#### Summary

“Well done, Lisa. Correct” and “Shush, Max. Stop disrupting!” A quantitative study of differences in teachers’ feedback behavior regarding boys and girls in second grade elementary mathematics instruction

Teacher feedback is seen as one of the most important determinants for student learning. However, older research studies demonstrated that girls and boys seem to experience different treatment when it comes to feedback practices in the classroom discourse and that boys seem to be given more opportunities to participate than girls. The article evaluates patterns of teacher–student interaction in elementary school mathematics instruction and deals with the question of whether boys receive more teacher feedback than girls, whether boys are criticized more often and whether there are gender-specific differences in the content-related feedback that male and female students receive (Hattie/Timperley 2007). The data originates from a follow-up project to the PERLE study which includes N=465 students in N=28 classes which were videotaped in a second grade mathematics lesson. A low inference manual was developed in order to analyze teacher feedback. Results show that boys generally receive more teacher reactions than girls, often as a consequence of increased disciplinary feedback. Teachers also react more often to boys’ misbehavior in the classroom and more often react negatively to boys than to girls. Contrary to older studies, there was no gender-specific difference in the quality of the feedback.

#### *Keywords*

feedback, elementary school, video analysis, gender differences

# 1 Einleitung

Forschungsergebnisse im Bereich der Unterrichtskommunikation zeigen, dass Mädchen und Jungen eine unterschiedliche Einbindung in den Unterricht erfahren. So haben Jungen mehr Redebeiträge im Unterricht als Mädchen, erhalten mehr Aufmerksamkeit der Lehrkraft und bekommen dadurch auch mehr Feedback (Brophy/Good 1976; Frasc/Wagner 1982; Kelly 1988; Swinson/Harrop 2009). Auch der inhaltliche Bezug des Feedbacks an Mädchen und Jungen scheint sich zu unterscheiden. Ältere Studien zeigen, dass Jungen häufiger für ihre akademischen und intellektuellen Leistungen gelobt werden, während sich Lob bei Mädchen häufiger als bei Jungen auf ihr Sozial- und Arbeitsverhalten bezieht (Dweck et al. 1978). Da die Rückmeldungen der Lehrkraft als ein unterrichtlicher Faktor gelten, der nicht nur die Leistungs-, sondern auch die Selbstkonzeptentwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflussen kann (Hattie 2009; Schöne/Stiensmeier-Pelster 2011), stellt die genaue Betrachtung dieser Interaktionen eine zentrale Aufgabe der Unterrichtsforschung dar.

## 2 Unterrichtskommunikation

Im Folgenden wird zunächst auf die Qualität von Feedback im Unterricht eingegangen, bevor geschlechtsspezifische Unterschiede in der Unterrichtskommunikation erläutert werden.

### 2.1 Inhaltlicher Bezug des Feedbacks

Feedback gilt im Unterricht als eine der wichtigsten Einflussgrößen für den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern. So stellt Hattie (2009) in seiner Metaanalyse eine Effektstärke von  $d = 0,73$  für Feedback fest. Allerdings wirkt Feedback nicht per se lernförderlich, da viele Studien auch variierende Effekte bestätigen. So zeigen beispielsweise Kluger und DeNisi (1996) in einer Metaanalyse aus 131 Studien zu den Wirkungen von Feedback, dass ein Drittel der Studien negative Effekte auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern belegt. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass Feedback zwar eine bedeutsame Rolle für das Lernen von Schülerinnen und Schülern spielt, es aber ganz entscheidend auf die Art des Feedbacks und dessen inhaltlichen Bezug ankommt. Das Feedback-Modell von Hattie und Timperley (2007) stellt vier inhaltliche Bereiche vor, auf die sich Feedback beziehen kann: auf die Aufgabe, auf den Prozess der Aufgabebearbeitung, auf selbstregulative Fähigkeiten und auf allgemeine Merkmale der Person. Dabei kommen der Autor und die Autorin zu dem Schluss, dass Feedback, welches sich auf den Prozess der Aufgabebearbeitung und auf selbstregulative Fähigkeiten bezieht, am effektivsten für ein tiefes Verständnis und die Bewältigung von Aufgaben ist. Auch andere Studien bestätigen, dass effektives und lernförderliches Feedback direkt auf die Aufgabe oder den Prozess der Aufgabebearbeitung gerichtet ist und nicht den Lerner/die Lernerin selbst fokussiert (Shute 2008; zusammenfassend auch Voerman et al. 2012).

Neben den inhaltlichen Facetten des Feedbacks spielt auch die affektive Tönung, also die Art, wie ein Feedback gegeben wird, für die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle. Studien im Sekundarschulbereich und im Grundschulbereich konnten feststellen, dass Schülerinnen und Schüler gerne von der Lehrkraft für ihre Aufgabenbearbeitungen gelobt werden (Burnett 2002; Elwell/Tiberio 1994; Sharpe/Wheldall/Merrett 1987). Bei jüngeren Kindern untersuchten Brummelman et al. (2014), inwiefern einfaches Lob, überschwängliches Lob oder gar kein Lob einen Effekt auf das Streben nach weiteren Herausforderungen hat. Die Forscher stellten fest, dass vor allem bei Kindern mit einem niedrigen Selbstwertgefühl überschwängliches Lob das Angehen von Herausforderungen stark vermindert, während einfaches Lob bei Kindern mit einem niedrigen Selbstwertgefühl das Suchen nach weiteren Herausforderungen erhöht.

Gerade im Bereich der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer weisen Mädchen typischerweise ein deutlich geringeres Selbstkonzept auf als Jungen, obwohl sie keine schlechteren Leistungen erbringen oder obgleich der Einfluss der Leistungen kontrollierend berücksichtigt wurde (Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster 2003; Gabriel/Möske/Lipowsky 2011; Rustemeyer/Jubel 1996; Skaalvik/Skaalvik 2004). Da die Entwicklung des fachspezifischen Selbstkonzepts stark durch Rückmeldungen der Lehrkräfte beeinflusst ist (Schöne/Stiensmeier-Pelster 2011), sollte die Feedbackpraxis von Lehrkräften in Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede untersucht werden.

## 2.2 Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen

Insbesondere Untersuchungen aus den 1980er und 1990er Jahren zur Interaktion von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern lassen geschlechtstypisierende Verhaltensweisen und Diskrepanzen in Beachtung und Aufmerksamkeit erkennen. Danach erhalten Jungen generell mehr Aufmerksamkeit der Lehrkraft als Mädchen, was jedoch oft mit störendem Verhalten der Jungen im Unterricht zusammenhängt, auf das die Lehrkräfte reagieren (Frasch/Wagner 1982; Jones/Dindia 2004; Jones/Wheatley 1990). So stellten Mortimore et al. (1988) in einer Studie mit 2 000 Schülerinnen und Schülern fest, dass Lehrkräfte mit Jungen häufiger kommunizierten als mit Mädchen und sich diese Interaktionen sowohl verbal als auch nonverbal am meisten auf neutrale oder kritisierende Aspekte des Verhaltens von Jungen bezogen. Auch Frasch und Wagner (1982) zeigten durch teilnehmende Beobachtungen in einer Studie mit 1 082 Viertklässlerinnen und Viertklässlern in den Fächern Deutsch, Sachkunde und Mathematik, dass Mädchen wesentlich weniger Beachtung im Unterricht erfahren als Jungen. Sie werden im Unterricht signifikant seltener gelobt, aber auch signifikant seltener getadelt als Jungen. Der geschlechtsspezifische Unterschied in Bezug auf Disziplintadel wurde in der Untersuchung besonders deutlich, da Jungen mehr als doppelt so oft für mangelnde Disziplin und störendes Verhalten getadelt wurden als Mädchen. Dieser Befund konnte auch von Swinson und Harrop (2009) bestätigt werden, die in einer britischen Grundschulstudie herausfanden, dass Jungen sowohl für akademische als auch für nicht akademische Handlungen mehr Lob, aber auch wesentlich mehr Tadel erhielten als die Mädchen. Auch eine Metaanalyse aus 32 Studien zu geschlechtsspezifischem Lehrkraftverhalten von Jones und Dindia (2004) zeigte, dass Lehrkräfte nicht nur signifikant mehr Interak-



tionen mit Jungen initiieren als Mädchen, sondern auch wesentlich mehr negativ getönte Interaktionen mit Jungen stattfinden als mit Mädchen.

Den inhaltlichen Bezug des Feedbacks betreffend berichten Dweck et al. (1978) in einer Studie in vierten und fünften Klassen, dass positiv getöntes Feedback für Jungen zu 93,8 % aus Feedback bezogen auf ihre intellektuellen Leistungen bestand, während sich positiv getöntes Feedback für Mädchen nur zu 80,9 % auf intellektuelle Leistungen bezog und zu 19,1 % auf ihre sorgfältige Arbeitsweise. Sofern Schülerinnen und Schüler negativ getöntes Feedback bekommen, bezieht es sich bei den Mädchen zu 88,2 % und bei den Jungen zu 54,4 % auf deren intellektuelle Leistungen. Die verbleibenden 11,8 % der negativ getönten Feedbacks bei Mädchen bzw. 45,6 % bei Jungen bezogen sich auf Disziplinstörungen. Sadker und Sadker (1990) kommen in ihrer Studie von Beobachtungen in über 100 Klassen zu dem Schluss, dass Jungen gerade in den Bereichen des informativsten und wertvollsten Feedbacks am meisten Rückmeldungen erhalten: Sie bekommen von der Lehrkraft häufiger Hilfestellungen, aber auch mehr Kritik und Korrektur. Auch Brophy (2004) bilanziert, dass Jungen mehr Feedback bezogen auf ihre Leistungen und die Aufgabenerfüllung erhalten, während Mädchen eher auf ihr Sozial- und Arbeitsverhalten wie beispielsweise die Sorgfalt und Ordentlichkeit ihrer Aufgabenbearbeitung Rückmeldungen bekommen.

### **3 Potenzial von Videobeobachtung für die Analyse der Unterrichtskommunikation**

Viele ältere Studien, die sich mit Kommunikationsstrukturen im Unterricht befassen, analysierten die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern mithilfe von Beobachtungssystemen durch teilnehmende Beobachtungen direkt im Klassenraum. Seit der TIMSS-Videostudie im Jahr 1995 werden jedoch zunehmend videobasierte Beobachtungsverfahren eingesetzt, die den Vorteil haben, den Unterricht umfassender abbilden und auswerten zu können (Pauli/Reusser 2006). Durch die Verwendung von Videoaufzeichnungen können Unterrichtsprozesse detaillierter und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten mehrfach analysiert werden.

Um einen genauen Blick auf die unterschiedlichen Aspekte des Lehr- und Lernverhaltens im Unterricht zu werfen, kommt der Entwicklung von hoch und niedrig inferenten Beobachtungssystemen eine zentrale Aufgabe zu (Hugener et al. 2006). Der Unterschied zwischen diesen Systemen liegt dabei im Ausmaß der Schlussfolgerung, die von dem jeweiligen Beobachter/der jeweiligen Beobachterin erforderlich ist. Hoch inferente Systeme werden verwendet, um komplexe Konstrukte von Unterrichtsqualität zu erfassen, bei denen der/die Beobachtende einen Interpretationsspielraum für die Bewertung hat. Niedrig inferente Systeme hingegen fokussieren direkt beobachtetes Verhalten im Klassenraum, das leicht Kategorien zuzuordnen ist und geringe Spielräume für die Beobachterin/den Beobachter lässt. Daher dienen niedrig inferente Systeme insbesondere der Beschreibung von Oberflächenstrukturen des Unterrichts (Petko et al. 2003). Bei einem hoch inferenten Rating wird beispielsweise die Qualität von Klassenführung auf

einer vierstufigen Skala eingeschätzt. Bei einer niedrig inferenten Kodierung werden die interessierenden Unterrichtsereignisse (z. B. Unterrichtsstörungen und Lehrerreaktionen) zunächst identifiziert und anschließend kategorisiert und dadurch in ihrer Art beschrieben.

Für die Analyse des Feedbackverhaltens von Lehrkräften in der vorliegenden Studie wurde ein niedrig inferentes Kodiersystem entwickelt, da die einzelnen Feedbacks im Unterricht sekundengenau identifiziert werden sollten und genau bestimmt werden sollte, welche Schülerin/welcher Schüler wieviel und welches Feedback bekommt (Lotz 2014; vgl. auch Kap. 5). Niedrig inferente Kodiersysteme wurden bereits in anderen Studien eingesetzt, um die Schülerpartizipation im Unterricht zu untersuchen (Klieme et al. 2008; Lipowsky et al. 2007). Für die videobasierte Analyse von geschlechtsspezifischen Interaktionsstrukturen im Mathematikunterricht der Grundschule liegen im deutschsprachigen Raum bisher allerdings erst wenige Studien vor (z. B. Schirner 2011).

## 4 Fragestellungen und Hypothesen

Die Fragestellungen beziehen sich auf den Mathematikunterricht des zweiten Schuljahres. Neben allgemeinen deskriptiven Analysen zur Häufigkeit bestimmter Arten von Feedback sollen insbesondere die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen untersucht werden.

- 1 Erhalten Jungen im Unterricht mehr Reaktionen auf ihr Verhalten als Mädchen?  
Da bisherige Studien in der Grundschule feststellen konnten, dass Lehrkräfte Jungen im Unterricht mehr Aufmerksamkeit zukommen lassen als Mädchen (Sadker/Sadker 1990), wird angenommen, dass sie auch in der vorliegenden Stichprobe mehr Reaktionen auf ihr Verhalten erhalten.
- 2 Werden Jungen im Unterricht häufiger getadelt und Mädchen häufiger gelobt?  
Aufgrund mehrerer Forschungsergebnisse im Grundschulunterricht ist davon auszugehen, dass Jungen häufiger negativ getöntes Feedback erhalten als Mädchen, aber Mädchen nicht häufiger als Jungen positiv getöntes Feedback erhalten (Dweck et al. 1978; Frasch/Wagner 1982; Jones/Dindia 2004; Swinson/Harrop 2009).
- 3 Bekommen Jungen im Unterricht mehr Reaktionen der Lehrkraft auf Disziplinstörungen als Mädchen?  
Bezugnehmend auf die Ergebnisse von Frasch und Wagner (1982) sowie Jones und Wheatly (1990) wird vermutet, dass Lehrkräfte häufiger auf Disziplinstörungen von Jungen reagieren als auf Disziplinstörungen von Mädchen.
- 4 Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede im inhaltlichen Bezug des Feedbacks?  
Basierend auf älteren Ergebnissen von Dweck et al. (1978) wird angenommen, dass Jungen häufiger für ihre Aufgabenbearbeitungen und Lösungen Feedback von der Lehrkraft erhalten, während Mädchen vermehrt Feedback für ihr Sozial- und Arbeitsverhalten bekommen (vgl. Kap. 2.1). Bezüglich des Feedbacks auf allgemeine Merkmale des Schülers/der Schülerin werden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede angenommen.

## 5 Methode

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen näher beschrieben, wobei zunächst auf die Stichprobe eingegangen wird. Daran anschließend wird das Kodiersystem zur Analyse des Feedbackverhaltens vorgestellt, bevor das Vorgehen bei der Auswertung der Daten dargestellt wird.

### 5.1 Stichprobenbeschreibung

Die Daten stammen aus dem Projekt „Geschlechtsspezifische LehrerInnen-SchülerInnen-Kommunikation“ an der Universität Kassel, das Unterschiede in den Kommunikationsstrukturen des Mathematikunterrichts von Lehrkräften mit Jungen und Mädchen untersucht.<sup>1</sup> Dabei handelt es sich um ein Anschlussprojekt an die PERLE-Studie, welche die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern über einen Zeitraum von vier Jahren betrachtete (Lipowsky/Faust/Kastens 2013). Das multiperspektivische Design der PERLE-Studie beinhaltete neben mehreren LehrerInnen-, SchülerInnen- und Elternbefragungen auch Videoaufzeichnungen in den Fächern Deutsch, Kunst und Mathematik. Die Videostudie im Fach Mathematik, die den Ausgangspunkt für das Projekt „Geschlechtsspezifische LehrerInnen-SchülerInnen-Kommunikation“ darstellt, fand in der Mitte des zweiten Schuljahres statt und wurde thematisch standardisiert, um die curriculare Vergleichbarkeit der aufgezeichneten Unterrichtsstunden zu gewährleisten (Möske/Gabriel/Lipowsky 2013). Die inhaltliche Vorgabe für die videografierten Doppelstunden bestand in der Einführung der Multiplikation. Die Stichprobe besteht aus 28 Klassen mit  $N = 465$  Schülern und Schülerinnen ( $N_{\text{♀}} = 250$ ;  $N_{\text{♂}} = 215$ ) aus staatlichen und privaten Grundschulen (BIP-Kreativitätsschulen). Einschränkung erwähnt werden muss, dass es sich um eine sozial selektierte Stichprobe handelt. Der sozioökonomische Status (erfasst über den Highest International Socio-Economic Index; HISEI) in den Familien der hier analysierten Stichprobe liegt mit im Mittel 63,14 Punkten ( $SD = 15,15$ ) deutlich oberhalb des deutschen Durchschnitts, der in der PISA-Studie 2006 bei 49,0 Punkten ( $SD = 16,4$ ) lag (Ehmke/Baumert 2007).

### 5.2 Kodiersystem zur Analyse des Feedbackverhaltens

Zur Analyse des Feedbackverhaltens der Lehrkräfte wurde ein niedrig inferentes Manual entwickelt (Lotz 2014) und für den Mathematikunterricht adaptiert. In einem ersten Schritt wurden alle Feedbacks in einem Event-Sampling-Verfahren von trainierten Kodiererinnen mit Hilfe der Software Videograph (Rimmele 2002) identifiziert. Als Analyseeinheit galt die gesamte Lektionszeit, die eine Doppelstunde umfasste ( $M = 92,57$  min). Für diese Identifizierung wurde eine sehr breite Definition von Feedback zugrunde gelegt, bei der ein Feedback eine verbale oder nonverbale Reaktion der Lehrkraft auf ein Schülerverhalten darstellt.<sup>2</sup> In einem zweiten Schritt wurden die bereits

1 Das Projekt wird von Friederike Heinzel und Frank Lipowsky (Universität Kassel) geleitet und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst im Rahmen des Programms „Dimension der Kategorie Geschlecht – Frauen und Geschlechterforschung in Hessen“ gefördert.

2 Im Vergleich zu anderen Studien sind damit auch Äußerungen der Lehrperson zu Disziplin und nonverbales Verhalten der Lehrperson eingeschlossen.

identifizierten Feedbacks anhand eines Manuals mit 24 Kategoriensystemen inhaltlich klassifiziert. Dabei wurde ebenfalls für jedes Feedback der Adressat bzw. die Adressatin des Feedbacks erfasst. Im Folgenden werden die für die Fragestellungen relevanten inhaltlichen Kategorien vorgestellt.<sup>3</sup>

### 5.1.1 Überblick über ausgewählte Kategorien

Die in Tabelle 1 dargestellten Kategorien beziehen sich auf die affektive Tönung des Feedbacks sowie auf das dem Feedback vorausgehende Schülerverhalten und auf Aspekte des inhaltlichen Bezugs des Feedbacks. Aus Platzgründen können diese Kategorien hier nur zusammenfassend dokumentiert werden.

Um der Frage nach der Verteilung von Lob und Tadel nachzugehen, wird bei der affektiven Tönung des Feedbacks unterschieden, ob das Feedback von der Lehrkraft positiv, neutral oder negativ getönt ist.

Da die zugrunde liegende Definition von Feedback alle Reaktionen der Lehrkraft auf ein Schülerverhalten beinhaltet, wird außerdem kategorisiert, welche Schülerverhaltensweisen dem Feedback vorausgingen. Es wird unterschieden zwischen Feedbacks, die sich auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in Schülerarbeitsphasen beziehen, und Feedbacks, die sich nicht ausschließlich auf vorangegangenes Verhalten von Schülerinnen und Schülern in Schülerarbeitsphasen beziehen („Kommunikation allgemein“). Weitere Kategorien sind Feedbacks, welche die Schülerinnen und Schüler nach richtigen, falschen, ausbleibenden Aussagen oder nach Antworten auf Fragen, auf die es keine eindeutig richtige oder falsche Antwort gibt, erhalten. Außerdem können vorausgegangene Schülerverhaltensweisen auch Disziplinstörungen, nicht inhaltsbezogen oder nicht erkennbar sein.

Für Analysen, die sich mit der inhaltlichen Qualität der Feedbacks beschäftigen, werden in Anlehnung an das Feedback-Modell von Hattie und Timperley (2007) die vier Ebenen kodiert, auf die sich ein Feedback beziehen kann (vgl. Kap. 2.1). Dazu wird unterschieden, ob das Feedback produktorientiert oder prozessorientiert ist und ob es sich auf das Arbeits- und Sozialverhalten oder allgemeine Merkmale der Schülerinnen und Schüler bezieht.<sup>4</sup> Diese Kategorien sind nicht disjunkt. Ein Feedback kann also beispielsweise sowohl auf den Prozess als auch auf das Produkt/die Lösung der Aufgabenbearbeitung Bezug nehmen (vgl. Abb. 1). Feedbacks, die im Kategoriensystem „Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten“ als „Nicht inhaltsbezogen“, „Nicht erkennbar“ oder als „Disziplin/Unerwünschtes Verhalten“ kategorisiert wurden, werden in allen Kategorien des „Inhaltlichen Bezugs“ als „Keine Kodierung, da nicht mathematikbezogen“ klassifiziert.

3 Für das vollständige Manual zur Identifikation und zur inhaltlichen Kategorisierung der Feedbacks vgl. Lotz (2014).

4 Die Feedbackkategorien nach Hattie und Timperley (2007) wurden für das dieser Studie zugrunde liegende Kategoriensystem adaptiert. Während bei Hattie und Timperley jedes undifferenzierte Lob („super“/„gut“/„mhm“) als ein Feedback bezogen auf das Selbst betrachtet wird, wird Feedback auf das Selbst in unserer Studie nur dann kodiert, wenn auch explizite Personenmerkmale angesprochen werden (bspw. „Du bist ein schlaues Kerlchen“). Ein „Super“ wird in der vorliegenden Studie als ein Feedback kodiert, das sich auf „Produkt/Lösung“ bezieht (vgl. Abb. 1).


Tabelle 1: Ausgewählte Teilbereiche des Feedback-Kategoriensystems (Lotz 2014)

Modalität des Feedbacks	
Affektive Tönung des Feedbacks	Positiv
	Negativ
	Neutral
	Positiv und negativ
Bezug zum Schülerverhalten	
Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten	Schülerarbeitsphase: Bearbeitung der Aufgaben
	Kommunikation allgemein
	Richtige Aussage
	Falsche, teilfalsche oder ungenaue Aussage
	Ausbleibende Aussage
	Antworten auf Fragen, auf die es keine (eindeutig) richtige oder falsche Antwort gibt
	Disziplin/Unerwünschtes Verhalten
	Nicht inhaltsbezogen
Nicht erkennbar	
Inhaltlicher Bezug des Feedbacks	
Das Feedback nimmt Bezug auf allgemeine Merkmale des Schülers/der Schülerin	Nicht enthalten
	Enthalten
	Nicht erkennbar
	Keine Kodierung, da nicht mathematikbezogen
Das Feedback nimmt Bezug auf das Produkt/die Lösung	Nicht enthalten
	Enthalten
	Nicht erkennbar
	Keine Kodierung, da nicht mathematikbezogen
Das Feedback nimmt Bezug auf den Prozess der Bearbeitung der Aufgabe(n)	Nicht enthalten
	Enthalten
	Nicht erkennbar
	Keine Kodierung, da nicht mathematikbezogen
Das Feedback nimmt Bezug auf das Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Bearbeitung der Aufgabe(n)	Nicht enthalten
	Enthalten
	Nicht erkennbar
	Keine Kodierung, da nicht mathematikbezogen

Die Kategorie der affektiven Tönung wurde für alle Feedbacks kodiert. Der inhaltliche Bezug wurde jedoch nur für inhaltliche Feedbacks kodiert und schloss somit nicht lernprozessbezogene oder nicht erkennbare Feedbacks sowie Feedbacks auf Disziplinstörungen aus.

Um die Kategorien besser zuordnen zu können, wird in Abbildung 1 ein Beispiel für eine Kommunikationssituation im Unterricht gegeben, anhand derer die hier behandelten Feedbackkategorien dargestellt werden.

Abbildung 1: Beispielsequenz für die Analyse des Feedbacks anhand der dargestellten Kategorien (die identifizierten Feedbacks sind im Text markiert, die Kategorisierung wird im Feld darunter angegeben)

Transkriptbeispiel	
<p>Es handelt sich um die Phase der Einführung in die Multiplikation im öffentlichen Unterrichtsgespräch. An die Tafel wurden Bilder von jeweils 3 Fischen in 4 Kreisen angeheftet.</p>	
	
L12673:	Wer kann mir denn mal eine Plusaufgabe zu den Fischen nennen? [S12, S04, S24, S17, S23, S14, S07 melden sich] S04?
S04:	3 plus 3 plus 3 plus 3 ist gleich 12.
L12673:	<b>Super. Das hast du prima ausgerechnet</b> , S04. Und wer weiß denn jetzt dazu schon die Malaufgabe? [S12, S24, S07 melden sich] S07?
<p>Affektive Tönung: Positiv; Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten: Richtige Aussage; Inhaltlicher Bezug des Feedbacks: Produkt/Lösung und Prozess der Aufgabenbearbeitung enthalten</p>	
S07:	3 mal die 3.
L12673:	<b>Wir haben 4 Kreise mit jeweils 3 Fischen drinnen, S07. Überleg nochmal genau.</b>
<p>Affektive Tönung: Neutral; Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten: Falsche oder ungenaue Aussage; Inhaltlicher Bezug des Feedbacks: Prozess der Aufgabenbearbeitung enthalten</p>	
S07:	4 mal 3.
L12673:	<b>Genau.</b>
<p>Affektive Tönung: Neutral; Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten: Richtige Aussage; Inhaltlicher Bezug des Feedbacks: Produkt/Lösung enthalten</p>	
L12673:	<b>[legt den Finger auf die Lippen und guckt S13 und S12 streng an, die miteinander getuschelt haben]</b>
<p>Affektive Tönung: Negativ; Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten: Disziplin/Unerwünschtes Verhalten; Inhaltlicher Bezug des Feedbacks: Keine Kodierung, da nicht mathematikbezogen</p>	

### 5.2.2 Beobachterübereinstimmung

Um die Objektivität der Beobachtungen zu gewährleisten, wurden studentische Hilfskräfte auf der Basis eines 72 Seiten umfassenden entwickelten Manuals zur Identifikation der Feedbacks und zur daran anschließenden Kategorisierung der Feedbacks geschult. In den mehrtägigen Schulungen wurden die einzelnen Kategorien des Feedbackmanuals mithilfe von Schulungsvideos und Probekodierungen besprochen. Daran anschließend wurde die Beobachterübereinstimmung berechnet. Diese Übereinstimmungen wurden immer über den paarweisen Vergleich der Kodierungen der studentischen Hilfskräfte mit der wissenschaftlichen Mitarbeiterin berechnet, welche das Manual entwickelt und

die Beobachter und Beobachterinnen geschult hat. Daher werden die von ihr vorgenommenen Kodierungen als Masterkodierung bezeichnet.

Die Übereinstimmungsprüfungen erfolgten nach den Schulungen und zu mehreren Zeitpunkten des Kodierungsprozesses.

Bei der Identifikation der Feedbacks wurden die Übereinstimmungskoeffizienten anhand der Beobachtungen von zwei Kodiererinnen und der Masterkodiererin berechnet. Die Angaben zur Beurteilerübereinstimmung ergaben sich durch den paarweisen Vergleich des jeweiligen Urteils der Masterkodiererin auf der einen Seite mit jeweils einem Urteil der beiden anderen Kodiererinnen auf der anderen Seite. Bei der Ermittlung der Beurteilerübereinstimmung für die Kategorisierung der Feedbacks wurde analog vorgegangen, allerdings wurden die Kodierungen hier von drei Kodiererinnen und der Masterkodiererin vorgenommen.

Die Werte der Übereinstimmung hielten sowohl bei der Identifikation als auch bei der Kategorisierung der Feedbacks den festgelegten Kriterien von Cohens Kappa  $\geq .70$  und der prozentualen Übereinstimmung von  $\geq 85\%$  in allen Kategorien stand (Lotz/Berner/Gabriel 2013; vgl. Tab. 2).

*Tabelle 2: Ergebnisse der Beobachterübereinstimmung der Feedback-Kodierung<sup>5</sup>*

Ausgewählte Kategorien der Feedbackkodierung	Prozentuale Übereinstimmung	Cohens Kappa
<b>Identifikation der Feedbacks<sup>6</sup></b>		
Beginn des Feedbacks	$\geq 89,0$	$\geq .94$
Ende des Feedbacks	$\geq 88,8$	$\geq .72$
<b>Kategorisierung der Feedbacks</b>		
Adressatenbestimmung	$\geq 99,9$	/
Affektive Tönung	$\geq 99,1$	$\geq .97$
Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten	$\geq 97,8$	$\geq .97$
Allgemeine Merkmale des Schülers	$\geq 98,7$	$\geq .97$
Produkt/Lösung der Aufgabenbearbeitung	$\geq 98,2$	$\geq .97$
Prozess der Aufgabenbearbeitung	$\geq 98,2$	$\geq .96$
Sozial- und/oder Arbeitsverhalten	$\geq 98,7$	$\geq .97$

### 5.3 Datenauswertung

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden deskriptive Statistiken berechnet und T-Tests durchgeführt. Für die Analyse der Forschungsfragen wurden die Daten der Feedbackkodierung so aufbereitet, dass nur die Feedbacks, die spezifisch einer Schülerin/

<sup>5</sup> Die angegebenen Werte sind die jeweils niedrigsten Übereinstimmungen zwischen den Kodiererinnen und der Masterkodierung.

<sup>6</sup> Die Identifikation der Feedbacks wurde mit dem Programm Videograph mit einer Toleranz von  $\pm 3$  Sekunden gemessen.

einem Schüler zugeordnet werden konnten, mit in die Analysen eingingen. Diese Analysen wurden auf der Basis dieser Individualdaten mit der Software SPSS 21 durchgeführt (IBM Corp. 2012).

## 6 Ergebnisse

### *Fragestellung 1: Erhalten Jungen mehr Reaktionen auf ihr Verhalten als Mädchen?*

Bezüglich Fragestellung 1 zeigen die Ergebnisse, dass in der Gesamtstichprobe eine Schülerin/ein Schüler im Mittel 21,38 Reaktionen der Lehrkraft (Feedbacks auf das Verhalten) im Unterricht erhält ( $Min = 0,00$ ;  $Max = 141,00$ ;  $SD = 19,13$ ). Da die Gesamtanzahl jedoch stark von der Unterrichtszeit abhängt, sollen auch die Reaktionen pro Minute betrachtet werden. Dabei ist festzustellen, dass eine Schülerin/ein Schüler durchschnittlich 0,23 Reaktionen pro Minute erhält ( $Min = 0,00$ ;  $Max = 1,52$ ;  $SD = 0,21$ ), d. h., jeder einzelne Schüler/jede einzelne Schülerin erhält durchschnittlich etwa alle vier Minuten ein Feedback.

Betrachtet man die geschlechtergetrennte Darstellung in Tabelle 3, ist zu erkennen, dass Jungen im Mathematikunterricht durchschnittlich mehr Reaktionen auf ihr Verhalten erhalten als Mädchen. Jungen bekommen insgesamt 24,40 Reaktionen pro Unterrichtsstunde auf ihr Verhalten, was 0,27 Reaktionen pro Minute entspricht (also etwa eine Reaktion alle 3 Minuten), während Mädchen insgesamt 18,78 Reaktionen und 0,20 Reaktionen pro Minute erhalten (also eine Reaktion etwa alle 5 Minuten). Dieser Mittelwertunterschied ist signifikant. Bemisst man die praktische Bedeutsamkeit dieses Unterschieds über die Effektstärke Cohens  $d$  (Cohen 1992), ergibt sich für die Reaktionen gesamt ein  $d = 0,30$  und für die Reaktionen pro Minute ein  $d = 0,33$ , was für einen eher kleinen Effekt spricht.

*Tabelle 3: Mittelwertunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Gesamtanzahl der Reaktionen*

Kategorie	Jungen		Mädchen		$t$	$df$	$p$	$d$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$				
Reaktionen gesamt	24,40	21,53	18,78	16,41	3,19	463,00	0,002	0,30
Reaktionen pro Min.	0,27	0,24	0,20	0,18	3,28	463,00	0,001	0,33

*Anmerkung:*  $M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung,  $t$  = T-Wert,  $df$  = Freiheitsgrade,  $p$  = Signifikanzniveau,  $d$  = Effektstärke

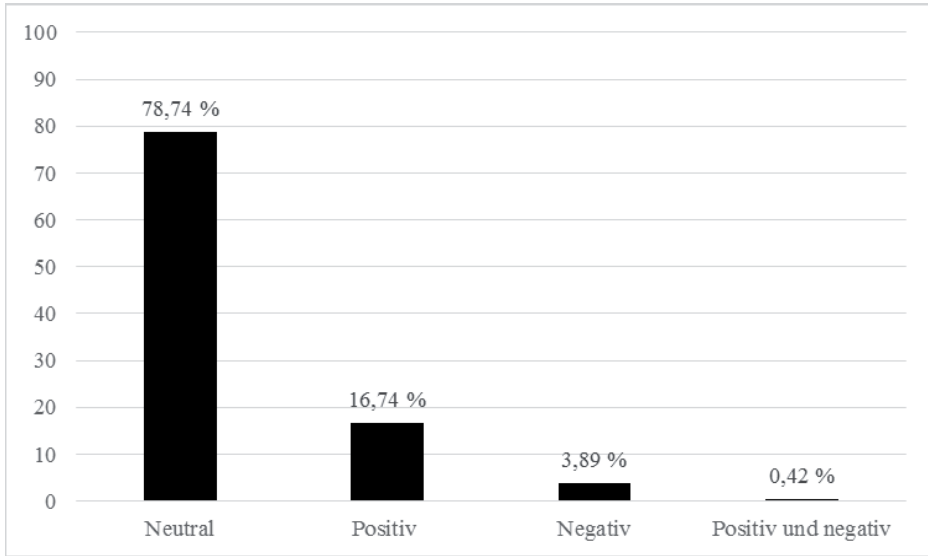
### *Fragestellung 2: Werden Jungen im Unterricht häufiger getadelt und Mädchen häufiger gelobt?*

Für Fragestellung 2 werden in Abbildung 2 die prozentualen Anteile der Reaktionen dargestellt, wenn die affektive Tönung betrachtet wird. Es lässt sich feststellen, dass im Mittel 78,74 % der gesamten Feedbacks an einen Schüler/eine Schülerin keine affektive Tönung aufweisen, sondern neutral sind. Durchschnittlich sind 16,75 % der Feedbacks



an jede Schülerin/jeden Schüler positiv getönt und 3,89 % negativ getönt. Ein zu vernachlässigender Anteil von 0,42 % entfällt auf Feedbacks, die sowohl positive als auch negative Tönungen enthalten.

Abbildung 2: Prozentuale Anteile der Reaktionen in der Kategorie: Affektive Tönung



Auch wenn man nach den beiden Geschlechtern differenziert (vgl. Tab. 4), ergibt sich, dass die Reaktionen sowohl für Mädchen als auch für Jungen am häufigsten keine affektive Tönung aufweisen. Jungen erhalten jedoch signifikant häufiger als Mädchen negativ getönte Reaktionen auf ihr Verhalten. Mit einer Effektstärke von  $d = 0,36$  handelt es sich bei diesem Unterschied um einen moderaten Effekt. Mädchen bekommen etwas mehr positiv getönte Reaktionen von der Lehrkraft und Reaktionen, die keine Tönung aufweisen. Diese Unterschiede sind allerdings nicht signifikant und auch nicht praktisch bedeutsam.

Tabelle 4: Prozentuale Mittelwertunterschiede der Reaktionen zwischen Jungen und Mädchen in der Kategorie: Affektive Tönung

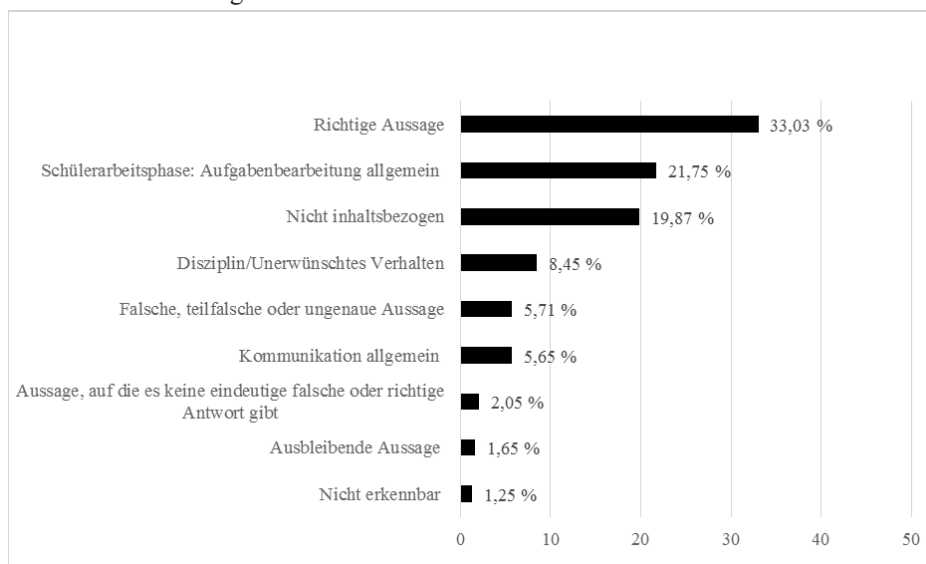
Kategorie	Jungen		Mädchen		$t$	$df$	$p$	$d$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$				
Neutrale Tönung	77,97	16,11	79,40	16,37	-0,95	454,64	0,345	0,09
Positive Tönung	16,13	13,79	17,28	14,55	-0,87	458,67	0,384	0,08
Negative Tönung	5,38	9,89	2,61	5,13	3,87	463,00	0,000	0,36

Anmerkung:  $M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung,  $t$  = T-Wert,  $df$  = Freiheitsgrade,  $p$  = Signifikanzniveau,  $d$  = Effektstärke

*Fragestellung 3: Bekommen Jungen im Unterricht mehr Reaktionen der Lehrkraft auf Disziplinstörungen als Mädchen?*

Für die Bearbeitung von Fragestellung 3 wurden die prozentualen Anteile der Feedbacks ermittelt, die auf die unterschiedlichen Schülerverhaltensweisen erfolgten (vgl. Abb. 3). Aus der Gesamtstichprobe ist zu erkennen, dass am häufigsten Feedback auf richtige Aussagen erteilt wird ( $M = 33,03\%$ ) oder Feedback auf die allgemeine Aufgabenbearbeitung in Schülerarbeitsphasen ( $M = 21,75\%$ ). Im Mittel beziehen sich 8,45 % der Feedbacks an eine Schülerin/einen Schüler auf vorangegangene Disziplinstörungen, während sich 19,87 % auf nicht inhaltsbezogene Verhaltensweisen beziehen. Kleinere Anteile beziehen sich auf die allgemeine Kommunikation, falsche oder ungenaue Aussagen, Aussagen, auf die es keine eindeutige richtige oder falsche Antwort gibt, oder ausbleibende Aussagen.

*Abbildung 3: Prozentuale Anteile des Feedbacks in der Kategorie: Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten*



Betrachtet man hier geschlechtsspezifische Unterschiede, kann nur in zwei Kategorien ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen festgestellt werden (vgl. Tab. 5). So erhalten Mädchen durchschnittlich mehr Reaktionen auf richtige Aussagen als Jungen. Jungen erhalten im Mittel mehr Reaktionen der Lehrkraft auf eine vorangehende Disziplinstörung als Mädchen, was mit einer Effektstärke von  $d = 0,40$  als ein bedeutsamer Effekt angesehen werden kann.

**Tabelle 5:** Prozentuale Mittelwertunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Kategorie: Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten

Kategorie	Jungen		Mädchen		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Richtige Aussage	30,88	18,36	34,88	20,94	-2,17	463,00	0,030	0,20
Disziplinstörung	10,95	12,51	6,30	10,62	4,33	463,00	0,000	0,40

*Anmerkung:* *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *t* = T-Wert, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Signifikanzniveau, *d* = Effektstärke

**Fragestellung 4:** Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede im inhaltlichen Bezug des Feedbacks?

Forschungsfrage 4 beschäftigt sich mit dem inhaltlichen Bezug der Feedbacks. Im Mittel ist nur die Hälfte der Feedbacks an eine Schülerin/einen Schüler überhaupt mathematikbezogen ( $M = 47,32\%$ ). Der restliche Teil der Feedbacks wurde als nicht mathematikbezogen kategorisiert; demnach wurde für diese Feedbacks „Keine Kodierung, da nicht mathematikbezogen“ kodiert. Es lässt sich erkennen, dass ein Feedback mit Inhaltsbezug im Mittel zu 80,60 % aus produktorientiertem und zu 6,18 % aus prozessorientiertem Feedback besteht. In 7,35 % der inhaltlichen Feedbacks gibt es einen Bezug zum Arbeits- und Sozialverhalten des Schülers und in nur 1,36 % werden allgemeine Merkmale des Schülers angesprochen.<sup>7</sup> Tabelle 6 stellt die geschlechtsspezifischen Häufigkeiten der inhaltlichen Qualität des Feedbacks dar, bei denen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden können.

**Tabelle 6:** Prozentuale Mittelwertunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im inhaltlichen Bezug der Feedbacks

Kategorie	Jungen		Mädchen		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Produkt/Lösung	80,87	25,75	80,38	28,45	1,96	461,78	0,845	0,00
Prozess der Aufgabebearbeitung	6,97	11,83	5,49	12,02	1,34	454,71	0,182	0,12
Arbeits- und/oder Sozialverhalten	7,50	16,11	7,21	14,38	0,20	433,03	0,839	0,02
Allgemeine Schülermerkmale	1,86	6,24	0,92	5,24	1,78	463,00	0,076	0,16

*Anmerkung:* *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *t* = T-Wert, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Signifikanzniveau, *d* = Effektstärke

<sup>7</sup> Da es sich bei der Kodierung der inhaltlichen Qualität der Feedbacks jeweils um einzelne Kategoriensysteme handelt und somit die Kodierung mehrerer inhaltlicher Bezüge für ein Feedback möglich war, ergibt die Gesamtanzahl nicht 100 %.

## 7 Zusammenfassung und Diskussion

Mit der vorliegenden Studie wurden mithilfe von videoanalytischen Auswertungsverfahren Informationen über das Feedbackverhalten von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule generiert. Insgesamt zeigen sich in der Stichprobe der untersuchten Klassen Unterschiede in der Einbindung von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. So erhalten Jungen im Unterricht von der Lehrkraft signifikant mehr Reaktionen auf ihr Verhalten als Mädchen. Dieses Ergebnis zeigt sich sowohl bei der Gesamtanzahl der Reaktionen als auch bei der Berechnung der Reaktionen pro Minute. Jungen erhalten somit im Mathematikunterricht mehr Aufmerksamkeit durch Reaktionen der Lehrkraft als Mädchen. Auch ältere Untersuchungen im Grundschulbereich haben diesen Sachverhalt bereits berichtet (Frasch/Wagner 1982; Kelly 1988). Bei der Betrachtung der einzelnen Schülerverhaltensweisen, auf die ein Feedback der Lehrkraft erfolgte, konnten ebenfalls signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt werden. So erhalten Jungen wesentlich häufiger disziplinarisches Feedback als Mädchen. Dieses Ergebnis stimmt mit vielen Studien im Sekundar- und Elementarbereich überein (Frasch/Wagner 1982; Jones/Wheatley 1990; Myhill 2002). Einschränkend muss jedoch beachtet werden, dass mehr Disziplinfeedback für Jungen nicht zwangsläufig bedeuten muss, dass Jungen tatsächlich häufiger stören als Mädchen. Lehrkräfte könnten auch sensibler auf Störverhalten von Jungen reagieren. Dies wird durch das Kodiermanual jedoch nicht erfasst. So vermuten beispielsweise auch Beaman, Wheldall und Kemp (2006), dass durch das Stereotyp des aktiv-störenden Jungen im Unterricht Lehrkräfte häufiger auf Jungen achten und ihnen deren Fehlverhalten somit öfter auffällt.

Die Ergebnisse der Analysen zeigen für die untersuchte Stichprobe nicht nur vermehrtes Disziplinfeedback für Jungen, sondern auch signifikant häufiger negativ getöntes Feedback, das an Jungen gerichtet ist. Diese beiden Aspekte stehen in engem Zusammenhang, da Lehrkräfte auf wahrgenommene Störungen meist tadelnd reagieren. Die Mittelwertunterschiede im positiv getönten Feedback deuten darauf hin, dass Mädchen etwas häufiger gelobt werden als Jungen. So können Befunde von Dweck et al. (1978), Frasc und Wagner (1982), Swinson und Harrop (2009) sowie Jones und Dindia (2004) nur teilweise bestätigt werden, die ebenfalls vermehrten Tadel, aber auch mehr Lob für Jungen in ihren Untersuchungen nachweisen konnten.

In Bezug auf den inhaltlichen Bezug des Feedbacks können die Ergebnisse von Sadker und Sadker (1990) sowie Brophy (2004) nur ansatzweise bestätigt werden. Sie stellten fest, dass Mädchen mehr Feedback für ihr Sozial- und Arbeitsverhalten erhalten als Jungen, wohingegen Jungen häufiger für ihre akademischen Leistungen Feedback erhalten als Mädchen. Die Mittelwertunterschiede in der vorliegenden Stichprobe zeigen aber, dass Jungen in allen inhaltlichen Kategorien mehr Feedback erhalten als Mädchen. Da diese Unterschiede jedoch nicht signifikant sind, kann – was diesen Aspekt des Feedbackverhaltens anbelangt – nicht von einer Ungleichbehandlung von Jungen und Mädchen ausgegangen werden.

Einschränkend sollte in Bezug auf die durchgeführten Analysen berücksichtigt werden, dass hier mit dem Vergleich des Verhaltens von Mädchen und Jungen eine dichotome Perspektive auf den Forschungsgegenstand eingenommen wurde und somit

Unterschiede innerhalb dieser Gruppen zunächst unberücksichtigt bleiben. Dass eine Erweiterung der Analysen gewinnbringend sein kann, lässt sich an dem Beispiel einer konkreten Klasse verdeutlichen: In dieser Klasse erhielt jede Schülerin im Mittel 20,50 Feedbacks und jeder Schüler im Mittel 28,67 Feedbacks im Unterricht. Relativ hohe Standardabweichungen von 13,61 bei den Mädchen und 14,04 bei den Jungen zeigen aber, dass es sowohl bei den Schülerinnen als auch bei den Schülern starke Variationen in der Anzahl der Feedbacks gibt und dass sich die beiden Häufigkeitsverteilungen auch deutlich überschneiden. So gibt es sowohl Mädchen als auch Jungen, die sehr wenig oder aber sehr viel Feedback von der Lehrkraft erhalten. Obwohl über die gesamte Klasse hinweg die Jungen durchschnittlich mehr Feedback erhalten als die Mädchen, gibt es auch Mädchen, die mehr Feedback erhalten als Jungen. Diese Variationen innerhalb der Gruppen relativieren die Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Unter Berücksichtigung der Effektstärken können nur bei der Reaktion der Lehrkraft auf vorangegangene Disziplinstörungen und bei der negativen Tönung des Feedbacks moderat bedeutsame Unterschiede festgestellt werden, die über  $d = 0,35$  liegen. Hyde (2005) stellt diesbezüglich in ihrer Metaanalyse eine Ähnlichkeitshypothese der Geschlechter auf, da sie nur wenige Studien zu Geschlechtsunterschieden fand, bei denen Effektgrößen zwischen den Geschlechtern über  $d = 0,35$  liegen. Sie fasst zusammen, dass Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen häufig überinterpretiert werden und die beiden Geschlechter mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede aufweisen.

## 8 Ausblick

Ausgehend von den hier dargestellten deskriptiven Analysen in Bezug auf den Unterschied zwischen Mädchen und Jungen soll in weiteren Analyseschritten untersucht werden, ob zusätzliche Schülermerkmale wie die mathematische Leistung oder das mathematische Selbstkonzept die Reaktionen der Lehrkraft beeinflussen. Dabei kann beispielsweise der Frage nachgegangen werden, ob Lehrkräfte leistungsstarken Schülerinnen und Schülern mehr Feedback geben als leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Außerdem soll analysiert werden, ob es Auswirkungen von bestimmten Arten des inhaltlichen Feedbacks auf die mathematische Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern gibt (vgl. Hattie/Timperley 2007; Shute 2008). Da in einigen Studien auch festgestellt werden konnte, dass eine Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen in der Unterrichtskommunikation zu einem geringeren Selbstkonzept der Mädchen führte (Eccles/Blumenfeld 1985; Reisby 1995; Spender 1986), soll außerdem geprüft werden, ob bestimmte Arten des inhaltlichen Feedbacks die mathematische Selbstkonzeptentwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflussen.

## Literaturverzeichnis

- Beaman, Robin; Wheldall, Kevin & Kemp, Coral. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339–366.
- Brophy, Jere. (2004). *Motivating students to learn*. London: Lawrence Erlbaum.
- Brophy, Jere & Good, Thomas. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Brummelman, Eddie; Thomaes, Sander; Orobio de Castro, Bram; Overbeek, Geertjan & Bushman, Brad. (2014). „That’s not just beautiful. That’s incredible beautiful“: The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological Science*, 25, 728–734.
- Burnett, Paul. (2002). Teacher praise and feedback and students’ perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 1–16.
- Cohen, Jacob. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Dickhäuser, Oliver & Stiensmeier-Pelster, Joachim. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselfkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 182–190.
- Dweck, Carol; Davidson, William; Nelson, Sharon & Enna, Bradley. (1978). Sex differences in learned helplessness. *Developmental Psychology*, 14, 268–276.
- Eccles, Jacquelynne & Blumenfeld, Phyllis. (1985). Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? In Louise Cherry Wilkinson & Cora Marrett (Hrsg.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (S. 79–114). Orlando/FL: Academic Press Inc.
- Ehmke, Timo & Baumert, Jürgen. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme & Reinhard Pekrun (Hrsg.), *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–336). Münster: Waxmann.
- Elwell, William & Tiberio, John. (1994). Teacher praise: What students want. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 322–328.
- Frasch, Heidi & Wagner, Angelika. (1982). „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“ In Ilse Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* (S. 260–278). Weinheim: Beltz.
- Gabriel, Katrin; Mösko, Emely & Lipowsky, Frank. (2011). Selbstkonzeptentwicklung von Jungen und Mädchen im Anfangsunterricht. Ergebnisse aus der PERLE-Studie. In Frank Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter* (S. 133–158). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hattie, John & Timperley, Helen. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hugener, Isabelle; Rakoczy, Katrin; Pauli, Christine & Reusser, Kurt. (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In Sybille Rahm, Ingelore Mammes & Michael Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung: Bd. 1. Unterrichtsforschung* (S. 41–53). Innsbruck: Studienverlag.
- Hyde, Janet. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. Armonk/NY: IBM Corp.
- Jones, Gail & Wheatley, Jack. (1990). Gender differences in teacher-student interactions in science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(9), 861–874.
- Jones, Susanne & Dindia, Kathryn. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471.
- Kelly, Alison. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in Education*, 39, 1–24.

- Klieme, Eckhard; Eichler, Wolfgang; Helmke, Andreas; Lehmann, Rainer; Nold, Günter; Rolff, Hans-Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther & Willenberg, Heiner. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Kluger, Avraham & DeNisi, Angelo. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin; Pauli, Christine; Reusser Kurt & Klieme, Eckhardt. (2007). Gleicher Unterricht – gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 125–147.
- Lipowsky, Frank; Faust, Gabriele & Kastens, Claudia. (Hrsg.). (2013). *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann.
- Lotz, Miriam. (2014). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht des ersten Schuljahres* (unveröffentlichte Dissertation). Kassel.
- Lotz, Miriam; Berner, Nicole & Gabriel, Katrin. (2013). Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In Miriam Lotz, Frank Lipowsky & Gabriele Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 23/3, S. 83–104). Frankfurt/Main: GPF.
- Möske, Emely; Gabriel, Katrin & Lipowsky, Frank. (2013). Die Videostudie im Fach Mathematik: Einführung in die Multiplikation. In Miriam Lotz, Frank Lipowsky & Gabriele Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE Videostudien*. (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 23/3, S. 45–49). Frankfurt/Main: GPF.
- Mortimore, Peter; Sammons, Pamela; Stoll, Louise; Lewis, David & Ecob, Russell. (1988). *School matters: The junior years*. London: Open Books.
- Myhill, Debra. (2002). Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 35–49.
- Pauli, Christine & Reusser, Kurt. (2006). Von international vergleichenden Video-Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798.
- Petko, Dominik; Waldis, Monika; Pauli, Christine & Reusser, Kurt. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik: Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. *ZDM – Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35(6), 265–280.
- Reisby, Kirsten. (1995). The development of self-esteem in students. What does this mean and what can teachers do about it? In Anne-Lise Arnesen (Hrsg.), *Gender and Equality As Quality In School And Teacher Education* (S. 33–38). Oslo: Apostrof Oslo College Bislet Publications.
- Rimle, Rolf. (2002). *Videograph – Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Rustemeyer, Ruth & Jubel, Angelica. (1996). Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 13–25.
- Sadker, Myra & Sadker, David. (1990). Confronting sexism in the college classroom. In Susan Gabriel & Isiah Smithson (Hrsg.), *Gender in the classroom. Power and Pedagogy* (S. 176–187). Illinois: University Press.
- Schirmer, Sigrun. (2011). *Geschlechtsstereotype Interaktionseffekte. Eine videobasierte Analyse der Schülerbeteiligung*. Berlin: Logos.
- Schöne, Claudia & Stiensmeier-Pelster, Joachim. (2011). Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten. In Frank Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter* (S. 47–64). Stuttgart: Kohlhammer.

- Sharpe, Peter; Wheldall, Kevin & Merrett, Frank. (1987). The attitudes of British secondary school pupils to praise and reward. *Educational Studies*, 13(3), 293–302.
- Shute, Valerie. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Skaalvik, Sidsel & Skaalvik, Einar. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 50(3/4), 241–252.
- Spender, Dale. (1986). Make trouble – get results. In Paige Porter (Hrsg.), *Gender and Education* (S. 71–81). Victoria: Deakin University Press.
- Swinson, Jeremy & Harrop, Alex. (2009). Teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behaviour. *Educational Studies*, 35(5), 515–524.
- Voerman, Lia; Meijer, Paulien; Korthagen, Fred & Simons, Robert Jan. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107–1115.

## Zu den Personen

*Ann-Katrin Denn*, geb. 1988, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Videoanalysen, Lehrer-Schüler-Interaktion, Geschlechtsunterschiede, Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter.  
E-Mail: denn@uni-kassel.de

*Miriam Lotz*, geb. 1984, Akademische Rätin auf Zeit an der Professur für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Videoanalysen, Lesekompetenz, Empirische Bildungsforschung, Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern.  
E-Mail: miriam.lotz@uni-kassel.de

*Caroline Theurer*, M. A., geb. 1984, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Kreativitätsentwicklung, Videoanalysen, Eltern und Geschlecht.  
E-Mail: theurer@uni-kassel.de

*Frank Lipowsky*, Prof. Dr., geb. 1964, Professor für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Unterrichtsforschung in Primar- und Sekundarstufe, Lehrerprofessionalisierung, Allgemeine Didaktik, Schulforschung, Evaluation von Interventionsmaßnahmen.  
E-Mail: lipowsky@uni-kassel.de



# Das Spiel mit der Geschlechterdifferenz – aufs Spiel gesetzte Grenzen?

## Geschlechterkonstruktionen beim Pausenspiel von Grundschulkindern und ihren Peers aus praxistheoretischer Perspektive

### Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert vor dem Hintergrund einer praxistheoretischen Perspektive den lokal situierten Vollzug der Geschlechter(in)differenz im Spiel unter Schulkindern und ihren Peers. Anhand kurzer ethnographischer Beobachtungsprotokolle wird illustriert, wie Geschlecht in den Interaktionen unter den Kindern ‚ins Spiel kommt‘, wie dabei Grenzen einerseits markiert, andererseits im und durch das Spiel überschritten und ‚heruntergespielt‘ werden.

### *Schlüsselwörter*

Praxistheorie, Geschlechterdifferenz, Kindheitsforschung, Peers, Grundschule

### Summary

Playing with gender differences – playing with gender boundaries? The social construction of gender among children and their peers on elementary school playgrounds from a practice-theoretical perspective

Drawing on the practice-theoretical approach, this article focuses on the situated practices of gender differences among school children and their peers at play on elementary school playgrounds. Based on ethnographical field notes, the article illustrates how gender construction ‚comes into play‘ in interaction among children and thus children activate gender boundaries on the one hand and cross gender boundaries on the other hand.

### *Keywords*

practice theory, gender difference, childhood studies, peers, elementary school

## 1 Das ‚Vorspiel‘

„Kann ich auch mitspielen?“, fragt Steve die Gruppe. „Weißt du denn, was wir spielen?“, möchte Vanessa von ihm wissen. „Mädchen fangen Jungen“, antwortet er. Vanessa korrigiert ihn: „Nein, Jungen fangen die Mädchen“, sie fügt dann noch hinzu: „Und die Regeln sind: Festhalten ja, aber kein Schlagen, kein Treten und kein Kneifen, verstanden?“

Mit diesem kurzen Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll ist nicht nur bereits der Gegenstand der nachfolgenden Betrachtungen umrissen, sondern deutlich wird auch, welchen Stellenwert die Geschlechterunterscheidung im Schulalltag der Peerkultur von Grundschulkindern einnimmt. Solche oder ähnliche Situationen, in denen die Organisation des Pausenspiels entlang der Geschlechterdifferenzierung erfolgt und in dem hier beschriebenen Fall zwei Spielparteien mit komplementären Rollen hervorbringt (Jun-

gen: Fänger; Mädchen: Zufangende), lassen sich bei einem Blick auf den Pausenhof immer wieder beobachten. Die Geschlechtszugehörigkeit erlangt dabei situativ auf vielfältige Weise an Relevanz, so etwa in Gestalt des spielerisch-scherzhaften Neckens (vgl. Thorne/Luria 1986), den impliziten ‚Anspielungen‘ (z. B. Wer ist verliebt in wen?) oder auch dem offen zur Schau gestellten (Mädchen-)Ärgern<sup>1</sup> (Aydt/Corsaro 2003). Die flexiblen Einsätze der Geschlechterunterscheidung sind u. a. darauf zurückzuführen, dass diese sich ohne größeren Aufwand beinahe jederzeit praktizieren lässt, da sie durch eine „kulturell garantierte Sichtbarkeit bestimmt ist“ (Hirschauer 2001: 214), sie vor dem Hintergrund alltagstheoretischer Annahmen konstant erscheint und zudem binär organisiert ist – was sie für die Einteilung in zwei Spielparteien besonders attraktiv macht (u. a. Breidenstein 1997, vgl. oben Auszug aus dem Protokoll).

Um diese Praxis der Geschlechterunterscheidung im Kontext der Pausenspiele von Grundschulkindern einer empirischen Analyse unterziehen zu können, bedarf es eines gegenstandssensitiven Forschungsinstrumentariums, das es ermöglicht, jene sozialen Praktiken des (Gender-)Spielens beobachtbar zu machen, die *Unterschiede schaffen*, indem sie einen *Unterschied machen* (Hirschauer 2014). Aufgrund ihres ‚entdeckend‘-verstehenden Zugangs „auf die Welt, die man in einem Feld antrifft“ (Breidenstein et al. 2013: 7), erscheint die Ethnographie in besonderer Weise dazu geeignet.

Ethnographische Feldbeobachtungen zu den Schulhofaktivitäten von Kindern und Jugendlichen stehen dabei in einer langen Tradition (u. a. Reinert/Zinnecker 1978; Breidenstein/Kelle 1998). Auf die zentrale Bedeutung des Schulhofs haben bereits Reinert und Zinnecker (1978) aufmerksam gemacht, die den Schulhof als eine Art ‚öffentlichen Spielplatz‘ ausweisen: So begegnen sich bei ihren ‚Streifzügen‘ auf dem Schulhof Kinder unterschiedlicher sozialer Milieus, Hautfarben, Konfessionen sowie unterschiedlichen Alters und Geschlechts, weshalb sich der Schulhof gleichsam als ein ‚verdichteter‘ Sozialraum erweist, um ‚Mitgliedschaften‘ interaktiv auszuhandeln, d. h., sie sozial relevant zu machen oder von ihnen ‚abzusehen‘. Der Schulhof bietet damit die Möglichkeit, dass sich die Schülerinnen und Schüler „als Gesamt-Schülerschaft einer Schule erfahren“ (Zinnecker 2001: 192).

Eine Reihe von bislang vorliegenden Forschungsbefunden verweisen allerdings darauf, dass gerade die kindlichen Spielpraxen zu einer ‚Polarisierung‘ in Mädchen- und Jungengruppen auf dem Schulhof beitragen, da sie einen geschlechtsspezifischen ‚Index‘ aufweisen. Aus den entsprechenden Studien geht hervor, dass Mädchen und Jungen unterschiedlichen Spielaktivitäten auf dem Schulhof nachgehen (vgl. „rough-and-tumble play“, Oswald 2009; Gummitwist und Seilhüpfen, Nissen 1998), sich oftmals in geschlechtshomogenen Spielgruppenformationen zusammenfinden (vgl. Fabes/Martin/Hanish 2003) und infolgedessen unterschiedliche sozialisationsrelevante Interaktionsstile durch das Spiel herausbilden (Röhner 2012).

In diesem Sinne bieten etwa die ernstesten Spiele des Wettbewerbs, wie u. a. Fußball, für Jungen die Gelegenheit, sich „in den männlichen Habitus, zu dem Gebrüll, kräftige Sprüche und eine mitunter rüde, Raum einnehmende Körpersprache gehören, einzuüben“ (Sobiech 2013: 217). Diese ‚Jungenspiele‘ zeichnen sich demzufolge zum

1 Breidenstein und Kelle (1998) weisen darauf hin, dass die routinierten Spielpraktiken des „Mädchen-Ärgerns“, wie sie von den Jungen vollzogen werden, kein entsprechendes Äquivalent bei den Mädchen finden.

einen dadurch aus, dass der eigene und der andere Körper aufs Spiel gesetzt wird, und zum anderen durch eine Wettkampfstruktur, die im Wesentlichen auf dem Miteinander-Konkurrieren, Überbieten und Ausscheiden basiert. Meuser zufolge verhilft dieser im Spiel erworbene ‚Spielsinn‘ den Jungen dazu, im Erwachsenenleben eine hohe Position zu erwerben, da sie die antrainierten Fähigkeiten „ebenso in den ernstesten Spielen des Wettbewerbs einsetzen, in denen über Lebenschancen und Karrieren entschieden wird“ (Meuser 2008: 118).

Hingegen wiesen die von Mädchen präferierten Spiele eine andere Struktur auf: Sie „zeigten eine kooperative Struktur, in welcher die Mimikry und Empathie oder Qualität der Aufführung im Vordergrund stehe, wie beim Hüpf- oder noch sehr viel ausgeprägter beim Puppenspiel“ (Tervooren 2006: 116). Auf diese Weise gewinnen Mädchen im Spiel einen Umgang mit hierarchischen Machtverhältnissen bzw. Über- und Unterordnungen, allerdings merken Gebauer und Wulf an, dass diese Macht subtiler beschaffen und versteckter als diejenige sei, „die Jungen in ihren körperlichen Konfrontationen mithilfe von Kraft, Technik und List ausüben. Ihre [der Mädchen] Macht liegt in der Weise ihres Sprechens, das viel mehr ist als nur ein Werkzeug“ (Gebauer/Wulf 1998: 220).

Doch bedeutet dies nun, dass Mädchen und Jungen grundsätzlich ein *anderes* und *getrenntes* Spiel spielen? Hier sind Zweifel anzumelden: So hat die Genderforschung bereits Ende der 1980er Jahre eine „methodologische Kritik an der Unterschiedsperspektive artikuliert“ (Kelle 2004: 640). Im Zuge der zu jener Zeit breit diskutierten „same-sex-These“ (Gildemeister/Günther 2008), wonach Jungen und Mädchen geschlechtshomogen in „zwei getrennten Welten“ leben, wurde das Problem der Reifizierung von Geschlechterdifferenzen durch die Forschung kritisiert. Um dem Rechnung zu tragen, erscheint es für eine empirische Analyse des Kinderspiels, deren Fokus auf der interaktiven Hervorbringung der Geschlechterunterscheidung liegt, sinnvoll, nicht Geschlechterdifferenzen forschungsmethodisch zu induzieren, indem etwa die Spielpraxen von Jungen und Mädchen nur getrennt voneinander beobachtet werden<sup>2</sup>. Andernfalls würde man zugleich ausklammern, dass bestimmte Spiele gerade dadurch an Attraktivität gewinnen, dass sie gemeinsam mit dem ‚anderen‘ Geschlecht gespielt werden – wie zum Beispiel diverse Formen des Fangspiels wie das „Knutschpacken“ (vgl. Breidenstein 1997). Bei diesem grenzüberschreitenden Genderspiel („border crossings“, Thorne 1993), das eine Teilnahme am Spiel für Mädchen und Jungen ermöglicht, scheint die Logik des Spiels (z. B. beim Tauziehen der Kräftevergleich, der eine Kräftegleichheit voraussetzt) die Relevanz der Geschlechtszugehörigkeit zu suspendieren, da die gemeinschaftliche Praxis des Spielens im Vordergrund steht (vgl. Tervooren 2006, „GoGo-Spiel“).

Genau hier knüpft nun der vorliegende Beitrag an. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, wie von Grundschulkindern und ihren Peers beim Pausenspiel situativ Geschlechterdifferenzen relevant gemacht und – im Sinne eines „undoing gender“ – bearbeitet und „sozial vergessen“ (Hirschauer 2001) werden. Hierzu wird eine praxistheoretische

2 Bereits Krappmann und Oswald (1988) machen darauf aufmerksam, dass Mädchen und Jungen trotz einer temporalen Separierung häufig miteinander interagieren. Zudem weisen die Autoren darauf hin, dass einige Untersuchungen dem Trugschluss verfallen seien, von der (geschlechtshomogenen) Spielpraxis der Kinder auf die (geschlechtshomogenen) Freundschafts- und Peerbeziehungen zu schließen, wobei die SpielpartnerInnen nicht gleichzusetzen sind mit den tatsächlichen FreundInnen.

Forschungsperspektive entfaltet, mithilfe derer Geschlechterdifferenzen nicht vorab strukturtheoretisch vorausgesetzt, sondern im praktischen Handlungsvollzug rekonstruiert werden. Zur Beantwortung der Frage werden zunächst zentrale praxeologische Perspektiven auf die Praxis des (Gender-)Spielens umrissen (Kap. 2). Im Anschluss daran erfolgen einige wenige methodische Notizen zur empirischen Beobachtung von Spielsituationen (Kap. 3), ehe dann anhand ethnographischer Beobachtungen illustriert wird, wie Geschlechterunterscheidungen in den Interaktionen bei Pausenspielen von Grundschulkindern einerseits ‚ins Spiel‘ kommen, andererseits sozial außer Kraft gesetzt werden (Kap. 4). Die Ergebnisse der Analysen sollen abschließend diskutiert werden.

## 2 Praxistheoretische Perspektiven: die Praxis des (Gender-)Spielens

Bei Durchsicht der einschlägigen Forschungsarbeiten zur kindlichen Spielpraxis wird rasch deutlich, dass die Forschung lange Zeit von der Entwicklungspsychologie dominiert wurde. Vor allem die Spieltheorie Jean Piagets, die er etwa im Zuge seiner Beobachtungen zum Murmelspiel entwickelte, hat dabei in hohem Maße Beachtung erfahren und weitreichende Erkenntnisse zutage bringen können. Ein wesentlicher Befund, der vielfach von der entwicklungspsychologischen Forschungslinie erbracht werden konnte, lautet, dass ein enger Zusammenhang zwischen der kindlichen Entwicklung und der Spielpraxis von Kindern besteht. Grundlegende Spielformtypen (z. B. Übungs-, Symbol- und Regelspiele), die während der Kindheit eine zentrale Rolle einnehmen, korrespondieren demnach mit der Entwicklung des Kindes (Flitner 2002).

Obwohl die Entwicklungspsychologie wichtige Einsichten in die Spielpraxis und gerade auch für die Grundschulpädagogik (Petillon/Valtin 1999) inspirierende Anknüpfungspunkte zur Förderung des Spielverhaltens von Kindern liefern konnte, läuft eine solche Forschungsperspektive, die das Spiel vor allem unter dem Gesichtspunkt der mit ihm verbundenen Entwicklungsimpulse fokussiert, jedoch Gefahr, den Blick auf die konkrete (Handlungs-)Praxis des Spiels und deren Eigenlogik zu verstellen.

Demgegenüber erscheint es aus einer praxistheoretischen Perspektive gewinnbringend, zunächst spielimmanent die körperlichen, raumzeitlich sich vollziehenden Handlungen der SpielakteurInnen in ihrem Vollzug zu fokussieren. Das Handeln im Spiel wird vor diesem Hintergrund nicht reduziert auf spezifische Entwicklungsparameter (z. B. Alter), die als ‚Ursache‘ oder Erklärungsfiguren für das Spielverhalten der Kinder dienen, sondern es wird beobachtet und analysiert, wie das Spiel ‚tatsächlich‘ gespielt wird. Mit dieser Fokussierung auf die konkreten Praktiken, mithilfe derer Kinder ein Spiel beginnen, die Spielregeln aushandeln und Spielrollen verteilen, eröffnet sich die Möglichkeit, jenseits von pädagogisch motivierten Lernzielen oder entwicklungsförderlichen Gesichtspunkten die Logik dieser Praxis zu rekonstruieren. Unter einer solchen Forschungsperspektive werden dabei ‚soziale Tatsachen‘, denen im Spiel unter den Kindern Relevanz verliehen wird (z. B. die Einteilung der Spielparteien in zwei Geschlechter) in ihrer Prozesshaftigkeit, Vollzugsbedürftigkeit und Kontextgebundenheit erfasst

(Breidenstein et al. 2013). Differenzkategorien (wie z. B. Geschlecht) bleiben somit dieser Spielpraxis nicht ‚äußerlich‘, sondern sind an ihren konkreten Gebrauch in der Praxis gebunden.<sup>3</sup>

## 2.1 Praxistheorie trifft Kindheitsforschung

Selbstredend eröffnet ein solcher praxistheoretischer Zugang zum kindlichen Spiel nicht nur Möglichkeiten, sondern birgt zugleich auch Risiken: So verweisen Bollig und Kelle (2014: 277) auf einen möglichen „adultistischen bias“, den die Praxistheorien transportieren. Die Autorinnen werfen damit die Frage auf, inwieweit in der Theoriearchitektur der Praxistheorie mit Blick auf den „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996: 89) bereits ein sprachkompetentes Kind vorausgesetzt wird, was dann allerdings mit Positionen der Kindheitsforschung unvereinbar wäre, die dafür plädieren, dass Kinder als soziale AkteurInnen ihre – auch sprachlich fundierte – Handlungskompetenz („Agency“) erst in der (Spiel-)Praxis selbst hervorbringen (Eckermann/Heinzel 2015).

Zur weiteren Konturierung des praxistheoretischen Forschungsprogramms könnte demnach die Kindheitsforschung einen wichtigen Beitrag leisten. Dabei wäre auch der Begriff des Spiel(en)s dahingehend zu spezifizieren, inwieweit er nur als Oberbegriff für ein Bündel routinierter, ‚geregelter‘ Handlungen fungiert oder aber mit Kindheit und Kinderkultur konnotiert ist. Aus Sicht der Kindheitsforschung stehen Spiele(n) und Kindheit in einem unauflösbaren Verhältnis zueinander, weshalb die Tätigkeit des Spielens auch als „Indikator für Kindheit“ (Fuhs 1997: 27) aufgefasst wird. In der Praxis des Kinderspiels wird mithin ein „generationing“ (Alanen 1992) bzw. „doing age“ wirksam, welches etwa darin zum Ausdruck kommt, dass Kindern aus der Perspektive von Erwachsenen im Spiel zugeschrieben wird, Kind zu sein (Glenn et al. 2012). Dieses zwischen den Angehörigen der Erwachsenen- und Kindergeneration im kindlichen Spiel praktizierte „doing age“ wird dabei auch stabilisiert von einer lange tradierten ‚Infrastruktur‘, die etwa darin zum Ausdruck kommt, dass Kinder zumeist „nicht mit realen Dingen der Erwachsenenwelt, sondern mit eigens für sie hergestellten Dingen spielen“ (Fuhs 1997: 33). Als fester Bestandteil der kindlichen Spielpraxis werden diese Dinge und Objekte „unschwer als Dinge der Kinder und Kindheit erkannt“ (Fuhs 2014: 63). Demnach aktualisieren sich im und durch Spiel stets auch Bilder von Kindheit und Erwachsenennormen – so auch, wenn das Spielen Gegenstand wissenschaftlicher und sozialpolitischer Auseinandersetzungen wird (z. B. um ‚pädagogisch wertvolle‘ Lernspiele oder Computerspiele).

Mit Blick auf die Schulhofpausenspiele lässt sich feststellen, dass hier ebenfalls die Relationierung zwischen Kindern und Erwachsenen nicht gänzlich aufgehoben wird. Denn aus Sicht der erwachsenen Lehrkräfte dient das Spiel in der Pause vor allem der Erholung von der unterrichtlichen ‚Arbeit‘ – was zugleich eine deutliche Trennung zwischen ‚Arbeit‘ und kindlichem Spiel impliziert. Diese Unterscheidung zwischen ‚Arbeit‘ (im Unterricht) und Spiel (in der Pause) wird auch durch die voneinander ‚getrennten

3 Werden diese Differenzkategorien in der Praxis nicht mehr ‚gebraucht‘, so dürften sie sich wohl – wie es Beck (2000) formuliert hat – zu „Zombiekategorien“ entwickeln, die bei einigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern noch Verwendung finden, obwohl sie längst ihre Relevanz eingebüßt haben.

Räume‘ und den eigens für die Erholung und das Spiel vorgesehenen Schulhof markiert. Der Schulhof wird dabei zwar für die Zeit des Spielens den Kindern zur Verfügung gestellt, bleibt jedoch ein durch die Erwachsenen reglementierter und kontrollierter Raum.

Damit stellt das Spielen eine zentrale Schnittstelle zwischen Kindern und Erwachsenen bzw. Kindheit und Erwachsenenheit dar. Kinder verorten sich im und durch das Spiel in der generationalen Ordnung, allerdings nicht in dem Sinne, dass sie die Normen der Erwachsenenwelt einfach passiv übernehmen und reproduzieren, vielmehr schreiben sie ihnen sinnstiftend Bedeutung zu. Dabei spielen sie gleichsam mit den Erwachsenen- und Geschlechternormen, indem sie diese einsetzen, aber auch aushebeln. Insofern wird im Vollzug der Spielpraxis bisweilen ein *doing gender while doing age* praktiziert, das Kinder zu Kindern (bzw. zu Mädchen und Jungen) sowie Erwachsene zu Erwachsenen macht.

Als Zwischenbilanz lässt sich festhalten, dass mit der hier skizzierten praxistheoretischen Perspektive eine wesentliche Akzentverlagerung verbunden ist, da die These der Omnirelevanz von Geschlecht dahingehend relativiert wird, dass die Bedeutsamkeit je nach Situation variieren kann. Aus praxistheoretischer Perspektive ist daher von Forschungsinteresse, wie und in welchen Situationen Unterscheidungen qua Geschlecht hervorgebracht, aber auch außer Kraft gesetzt werden. Dabei kann sich eine praxistheoretische Analyse nicht darin erschöpfen, Kinderspielen a priori ein Geschlecht zuzuschreiben oder sie mit einem spezifischen Bild von Kindheit (z. B. das Bild von einer ‚guten‘ oder ‚mediatisierten‘ Kindheit) zu versehen. Dichotome Klassifikationen in Jungenspiele/Mädchenspiele beruhen zumeist weniger auf den beobachteten Spielinhalten und -handlungen der AkteurInnen als vielmehr auf angenommenen männlichen und weiblichen Attributen, die dann den Spielhandlungen zugeschrieben werden. Derartige Fallstricke versuchen praxistheoretische Zugänge zu umgehen, indem sie nicht davon ausgehen, dass es die geschlechtsspezifischen Eigenschaften und Merkmale der Individuen sind, die dem Spiel ein Geschlecht verleihen, sondern dass es die im und durch das Spiel erzeugten Praktiken sind, die das Genderspiel(en) hervorbringen und ‚am Laufen‘ halten. Ziel einer solchen ergebnisoffenen Analysehaltung ist es, einer vorschnellen Reifizierung von Geschlechterdifferenzen entgegenzuwirken und zirkulären Fehlschlüssen vorzubeugen, denen Argumentationen wie die folgende zugrunde liegen: Jungen spielen Fußball, weil sie Jungen sind. Und weil sie Jungen sind, spielen sie Fußball.

Man mag sich an dieser Stelle fragen, ob die hier vorgeschlagene Synthese von ‚Gender‘ und ‚Spiel(en)‘ unangemessen ist und eher zu Debatten zurückführt, die bereits als überwunden galten. Um dem vorzubeugen, sollen im Folgenden nun einige erläuternde Anmerkungen zu dem hier verwendeten Begriff des ‚Genderspiel(en)s‘ vorgenommen werden.

## 2.2 Zum Begriff des ‚Genderspiel(en)s‘ – nur Spiel oder auch Zwang?

Der Einwand, dass eine Synthese von ‚Gender‘ und ‚Spiel‘ unzulässig sei, wird etwa von Bronner vertreten, die dies wie folgt begründet: ‚Vielmehr verharmlost m. E. der Begriff ‚Genderspiel‘ die Wirkmächtigkeit kultureller Gender- und Heteronormativitätsannahmen, indem er die von Butler angeführten Aspekte des Zwangs und der Macht vernachlässigt sowie suggerieren könnte, Individuen hätten die freiwillige Wahl, bei diesem ‚Spiel‘ teilzunehmen oder nicht‘ (Bronner 2013: 90).

Die Autorin nennt an dieser Stelle durchaus plausible Argumente, sich vom Begriff des „Genderspiels“ zu distanzieren, der aufgrund seines Performativitätsgehalts (heute: Mädchen, morgen: Junge) mit Freiheitsversprechen winke, gleichwohl doch Geschlecht eine stabile soziale Größe darstelle, die nicht nur mit der Freiheit, sondern auch mit dem Zwang verbunden sei, entweder Frau oder Mann sein zu müssen, da andernfalls die Gefahr bestehe, zur „geschlechtlichen Unperson“ (Hirschauer 1994: 679) zu werden. Der formulierte Einwand erscheint damit weitgehend unstrittig, allerdings lässt sich die Tendenz erkennen, dass der Begriff des Spiels hier vor allem mit Freiheit assoziiert wird, was in der Folge auf eine Gegenüberstellung von Freiheit (Spiel) und Zwang hinauslaufen könnte. Allerdings scheint doch gerade das „Genderspiel“<sup>4</sup> – womit hier die realisierten Spielpraktiken von Kindern, aber auch das ‚Spiel mit Identitäten‘ der Erwachsenen gemeint sind – sowohl durch Spielräume als auch durch Zwang bestimmt zu sein. Für Kinder ergeben sich in variierenden Kontexten (z. B. unter den Peers, mit Lehrkräften und Eltern) vielfältige Spielräume für Geschlechterkonstruktionen – womit es folgerichtig auch nicht *die* Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit geben kann. Andererseits sind die Möglichkeiten des „Genderspielens“ auch limitiert – etwa durch das eigene korporale Gedächtnis, das Gedächtnis der Mitwissenden, die materiellen Artefakte, denen das Geschlecht nicht egal ist, oder eine institutionelle Infrastruktur (z. B. sanitäre Anlagen), die uns immer wieder an die Geschlechtszugehörigkeit ‚erinnern‘ (vgl. hierzu Hirschauer 2013).

Demzufolge kann die zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit auch im und durch das Spiel nicht einfach gewechselt werden, so „als handele es sich um einen vergnüglichen Maskenball, worin wir alle nach Lust und Laune einmal Frau, einmal Mann sein können“ (Hagemann-White 1993: 69). Dennoch kennzeichnet es Spielsituationen, dass die AkteurInnen in einem Rahmen agieren, innerhalb dessen ihre Handlungen und Äußerungen nicht bedeuten, was sie bedeuten würden, wenn sie nicht spielten (Bateson 2007). Spiele eröffnen damit – im Sinne eines „Probehandelns“ – die Möglichkeit, Praktiken auszuüben, wie zum Beispiel unter Kindern das „Treten“ oder „Hauen“, deren Bedeutung außerhalb des Spiels eine andere sein kann, als sie es innerhalb des Spiels ist. Das Spiel schafft damit eine ‚Quasi-Realität‘ (Heckhausen 1964) bzw. eine ‚Nische der Wirklichkeit‘, in der die AkteurInnen eine eigene Welt erzeugen, „die es – in der Wirklichkeit oder in der Vorstellung – bereits gibt“ (Gebauer/Wulf 1998: 7). Damit lassen sich auch Grenzen, die in der ‚Wirklichkeit‘ bestehen, ‚spielend‘ transformieren. Spiele sind in diesem Sinne kein ‚wirklichkeitsferner‘, genderneutraler Schutzraum, vielmehr ‚schaffen‘ sie eine Realitätsebene, die Spielräume offenbart, um den spielextern begründeten ‚Unterschieden‘ ihre Relevanz zu nehmen oder ihnen Bedeutung zu verleihen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die praxistheoretischen Ansätze ein fruchtbar zu machendes Instrumentarium für die Rekonstruktion der Logik des (Gender-)Spielens bereithalten. Die praxeologische Analyse setzt dabei eng an den beobachtbaren körperli-

4 Die missverständliche Bedeutung des „Genderspiels“ gründet nicht zuletzt darauf, dass es anders als etwa in der englischen Sprache im Deutschen nur einen Begriff für das Wort „Spiel“ gibt. So wird im Englischen unterschieden zwischen „Game“ und „Play“. Während ersteres geregelt, strukturiert ist sowie klare Regeln kennt, ist das „Play“ weniger durch äußere Vorgaben strukturiert, sondern gewinnt seine Ordnung erst durch das Handeln der AkteurInnen.

chen Handlungsvollzügen der AkteurInnen an – was insofern anschlussfähig an die Gender Studies ist, als auch hier Differenzen im Tun der AkteurInnen verortet werden –, wie sich an den Theoremen des „doing difference“ bzw. „doing gender“ ablesen lässt.

### 3 Methodische Notizen

Die empirische Grundlage für den vorliegenden Beitrag stellen ethnographische Beobachtungsprotokolle zu den Pausenspielaktivitäten von Grundschulkindern (vorrangig der 3. und 4. Jahrgangsstufe) dar, die im Rahmen der Lehrveranstaltung „Ene mene muh und raus bist du! – Beobachtungen und Analysen von Interaktionen im Spiel“ im Sommersemester 2013 an der Universität Kassel angefertigt wurden. Der Datenkorpus umfasst etwa 50 Beobachtungsprotokolle. Vor ihrem Feldaufenthalt, der zwischen vier und fünf Wochen lag, erhielten die Studierenden eine Einführung in die ethnographischen Forschungsstrategien unter besonderer Berücksichtigung der Anfertigung von Beobachtungsprotokollen. In methodischer Hinsicht ist vorzuschicken, dass vor dem Feldaufenthalt nicht die Frage im Mittelpunkt des Interesses stand, inwieweit der Kategorie Geschlecht in den Interaktionen beim Pausenspiel Bedeutung verliehen wird (oder nicht). Vielmehr bestand das Anliegen darin, grundsätzlich danach zu fragen, welchen Spielen Kinder und Jugendliche auf dem Schulhof aktuell nachgehen und wie sie dort konkret spielen. Die entstandenen Feldprotokolle wurden gemeinsam in der Seminargruppe im Hinblick auf Plausibilität, Auffälligkeiten und Irritationen besprochen und dann rekonstruktiv-sequenzanalytisch (u. a. Maiwald 2013) – also gleichsam Spielzug um Spielzug – ausgewertet, um den sequenziellen Handlungsvollzug sowie den genauen Spielverlauf nachzeichnen zu können. Ausgewählte Ergebnisse dieser gemeinsamen Interpretationssitzungen sollen nun im Folgenden näher vorgestellt werden.

### 4 Ethnographische Einblicke: die Praxis des (Gender-) Spielens an und mit der Grenze

Bei näherer Betrachtung der Feldprotokolle fiel schnell auf, dass neben Schaukel und Tischtennisplatte insbesondere das Klettergerüst ein äußerst begehrtter Spiel- und Aufenthaltsort für Grundschulkindern während der Pause ist. Der Aufforderungscharakter dieses Ortes scheint dabei allerdings weniger in seiner ‚eigentlichen‘ Funktion des Kletterns als vielmehr in der Möglichkeit begründet zu liegen, das Klettergerüst eigenständig ‚umfunktionieren‘ (Zinnecker 2001) und in den ‚Dienst‘ des Spiels stellen zu können, sodass das Klettergerüst als ‚Festung‘ oder ‚Gefängnis‘ genutzt wird. Gerade bei dem Fangspiel „Jungen-fangen-Mädchen“ stellt unseren Analysen zufolge das Klettergerüst einen wichtigen Anziehungspunkt dar, denn das Ziel des Spiels besteht nicht bloß darin, die Mädchen zu fangen, sondern sie dann auch im ‚Gefängnis wegzusperren‘. Die nachfolgende Szene soll davon einen Einblick geben:



Ich werde auf ein wildes Durcheinander und Raufen um das Klettergerüst herum aufmerksam: Miriam, Vanessa, Eva, Vera, Paul, Marcel und Karsten sind beteiligt. Sie laufen voreinander weg, halten sich fest, drücken sich zu Boden, stürzen hin und stehen kurz darauf wieder auf. Immer wieder sind Satzketzen zu hören wie: „Los, lauf weg! He, bleib stehen! Ich krieg dich gleich!“. Paul läuft nun Vanessa hinterher. Als beide dann am Klettergerüst angelangt sind, hält sie sich mit beiden Händen am Klettergerüst fest, wird aber direkt von seinen Händen am Bauch fest umschlungen. Paul versucht sie nun unter hohem Krafteinsatz vom Klettergerüst wegzureißen, aber Vanessa bleibt standhaft und behält ihre Hände am Klettergerüst. Kurz darauf kommt ihr Miriam zur Verstärkung herbeigeeilt: Sie steigt auf das Klettergerüst und tritt Paul auf die Hände, die er immer noch um den Bauch von Vanessa geschlungen hat. Da Paul hiervon wenig beeindruckt scheint, nimmt Miriam ihn nun in den „Schwitzkasten“ und schafft es, ihn auf den Boden zu werfen. Nun laufen Eva und Vera zu mir und verstecken sich hinter meinem Rücken. Ich sage zu den beiden: „Das sieht aber wild aus bei euch.“ Beide bestätigen mir: „Ja, das ist ein brutales Spiel, macht aber Spaß.“ Es klingelt. Die Kinder laufen zurück zum Schulgebäude. Ich höre Vanessa noch den anderen Kindern zurufen: „Das machen wir nächstes Mal nochmal.“ (Protokoll: 04-03-2013, 2. Pause)

Direkt zu Beginn dieser Szene zeigt sich, dass die erwachsene Beobachterin<sup>5</sup> entgegen ihrer Erwartung, das Pausenspiel von Kindern beobachten zu können, im Feld angekommen sich zunächst mit einer Herausforderung konfrontiert sieht: Denn was sie im ersten Augenblick wahrnimmt, ist von einer Unübersichtlichkeit gekennzeichnet, die von ihr als ein „wildes Durcheinander“ umschrieben wird. Die ‚VerursacherInnen‘ dieses „wildes Durcheinanders“ sind: Miriam, Vanessa, Eva, Vera, Paul, Marcel und Karsten. Die Aufzählung der Kinder im Protokoll zeigt an, dass die Beobachterin – wohl auch wegen der Unübersichtlichkeit der Situation – eine ‚Sortierung‘ in Mädchen und Jungen vornimmt, wobei hier offensichtlich „Ladies first“ gilt. Sie bringt damit also explizit das Geschlecht ins Spiel, womit deutlich wird, dass die wissenschaftlichen Beobachterpraktiken, mit denen die Praktiken des Unterscheidens der AkteurInnen im Feld ‚sichtbar‘ gemacht werden, wiederum selbst Praktiken der Unterscheidung sind. Aber auch ohne diesen Hinweis im Protokoll lässt sich erkennen, dass die Geschlechtszugehörigkeit eine Rolle spielt: Denn obwohl die Kinder selbst Geschlecht an keiner Stelle explizit zum Thema machen, sieht die Logik des Spiels zwei Parteien mit komplementären Rollen vor – womit sich in Anlehnung an Spencer-Brown (1972) formulieren lässt: „Only two can play this game.“ Dem Spiel ist damit Geschlecht bereits ‚eingeschrieben‘. Die Zuordnung zur jeweiligen Spielpartei (Jungen: Fänger; Mädchen: Zufangende) erfolgt hier vermutlich deshalb auch ohne aufwendige Aushandlungsprozesse, „denn sein Geschlecht kennt und hat man“ (Kelle 1999: 220).

Auffällig ist weiterhin der hohe Körpereinsatz, mit dem die Kinder agieren: Es wird zu „Boden gestürzt“, „auf Hände getreten“ und selbst der „Schwitzkasten“ kommt zum Einsatz. Demnach wird der ‚eigene‘, aber auch der Körper der Mitspielenden ‚aufs Spiel gesetzt‘, allerdings auf eine Weise, dass sich dabei kein Kind verletzt. Stillschweigend vereinbarte Regeln erlauben es offensichtlich, im Rahmen des Spiels Grenzen (auch körperliche) zu überschreiten, die jenseits des Spiels Gültigkeit besitzen. In ähnlicher Weise hat darauf auch Kelle hingewiesen: „Die Körper sind hier, in Paraphrase des deutschen Titels von Butler (1995) von ‚Gewicht‘: Die Kinder ‚werfen‘ sie ins Spiel und setzen sie dem Spielverlauf auf. Sie gehen Risiken ein, die sie im gewöhnlichen Leben

5 Für das Bereitstellen der Feldprotokolle möchte ich hier Linda Smyczek und Markus Mengel meinen Dank aussprechen. Darüber hinaus gilt mein Dank auch allen SeminarteilnehmerInnen, die an der Interpretation der Beobachtungsszenen mitgewirkt haben.

gerade zu meiden suchen, die aber durch die Möglichkeit, den spielerischen Rahmen wieder aufzulösen und Interaktionen als ernst zu interpretieren, auch kalkulierbar bleiben“ (Kelle 1999: 221f.).

Der (Geschlechts-)Körper wird demnach – zumindest für die Zeit des Spiels – dem Spiel zur Verfügung gestellt. Das Spiel mobilisiert dabei Körpertechniken, die – anders als im (Unterrichts-)Alltag – gerade nicht auf die Vermeidung von Zusammenstößen ausgerichtet sind, sondern im Gegenteil diese gerade evozieren. Die unter dem hohen Körpereinsatz erbrachten ‚riskanten‘ Spielpraktiken scheinen dabei von den Kindern routiniert beherrscht zu werden, wohingegen sich die erwachsene Beobachterin merklich irritiert von diesem körperbetonten Spiel der Kinder zeigt und vermutlich – aus der verantwortungsbewussten Erwachsenenperspektive – ein wenig besorgt um deren Gesundheit ist, was sich in ihrer Äußerung: „Das sieht aber wild aus bei euch“ dokumentiert. Die Kinder selbst betrachten das Spiel zwar als „brutal“, gleichzeitig „macht [es] aber Spaß“. Der Reiz bzw. Kitzel dieses Spiels liegt vermutlich genau in dieser „Brutalität“.

Damit komme ich zu einer weiteren Beobachtungsszene: Wie bereits in der zu Beginn des Beitrags angeführten Szene deutlich wurde, sind die Pausenspiele von Kindern keineswegs immer von einem reibungslosen Ablauf gekennzeichnet, sondern bisweilen nehmen Aushandlungen über die geltenden Spielregeln einen wesentlichen Stellenwert ein. Dabei kann auch den spielexternen Geschlechterdifferenzen im Spiel Bedeutung verliehen werden. Beispielfhaft hierfür ist die folgende Szene:

[...] Doch nun steuert Paul auf den eben abgeschlagenen Martin zu und schmeißt sich auf den Boden, um durch Martins Beine zu krabbeln. Theresia läuft auf die beiden Jungen zu. Als Paul durch Martins Beine gekrabbelt ist, ruft er laut: „Lauf Bock!“, wird aber fast im gleichen Atemzug noch von der herbeieilenden Theresia berührt, die kommentiert: „Steh Bock“. Daraufhin meint Paul lautstark: „Das zählt nicht, das darfst du gar nicht.“ Theresia entgegnet: „Wieso darf ich das nicht? Ich bin Fänger, ich darf das.“ Paul erwidert daraufhin: „Aber Katzenwache ist verboten, so sind hier die Regeln.“ Theresia beharrt weiterhin auf ihrem Standpunkt: „Das hab ich doch auch gar nicht gemacht. Das ist Pech, wenn du so langsam bist.“ Jonas, der bis jetzt in der Hocke verharret, schaltet sich nun ein und ruft: „Na dann könnt ihr hier eben nicht mitspielen. Das ist halt ein Jungsspiel!“ Auch der abgeschlagene Paul meint zustimmend: „Darauf habe ich auch keine Lust mehr, ihr macht eh immer was ihr wollt und wollt andere Regeln, weil ihr Mädchen seid.“ Er wendet sich dann ab und läuft zum Klettergerüst. Britta sagt dann zu Theresia: „Komm, Theresia, wir gehen und spielen etwas mit Sarah und Mareike, das ist auch nicht so wild.“ (Protokoll: 04-09-2013)

Im Unterschied zu der oben beschriebenen Szene sind hier nun die ‚Rollen‘ anders verteilt: Die Mädchen fungieren als Fängerinnen, die Jungen sind die Zufangenden. Die Verteilung der jeweiligen Spielrollen scheint somit nicht dauerhaft auf ein Geschlecht festgelegt zu sein.

Wie sich nun in dieser Szene zeigt, entsteht ein Konflikt zwischen Paul und Theresia. Er wirft Theresia vor, dass sie die Regeln des Lauf- und Fangspiels „Steh Bock – Lauf Bock“ nicht einhalten würde. Denn als er den ‚gefangenen‘ Martin bereits befreit hatte, ‚lauerte‘ sie in „Katzenwache“<sup>6</sup>, was aus seiner Sicht nicht mit den Regeln des Spiels zu vereinbaren ist. Zudem formuliert er mit seiner Aussage: „so sind

6 Mit dem Ausdruck „Katzenwache“ wird beschrieben, dass die FängerInnen im Spiel unerlaubter Weise kaum ihre Position verändert haben – analog zu einer Katze, die ihre Beute nicht aus den Augen lässt.

hier die Regeln“ den Anspruch, die Einhaltung dieser Regeln in dem klar abgegrenzten Spielterritorium für sich reklamieren zu können. Theresia streitet die Vorwürfe ab und verweist dabei auf ihre Rolle als Fängerin, die sie dazu berechtigt, so (regelkonform) zu handeln, wie sie es getan habe. Sie wirft dann Paul vor, dass er eben Pech habe, wenn er zu langsam sei. Damit nimmt sie eine Differenzmarkierung vor, die sich nicht mehr nur auf den zunächst eingeführten Aushandlungsgegenstand der Spielregeln bezieht, sondern auf die fehlende körperliche Leistungsfähigkeit Pauls abhebt. Daraufhin schaltet sich Jonas ein, der mit seiner Aussage: „Na dann könnt ihr hier eben nicht mitspielen. Das ist halt ein Jungspiel!“ alle Mädchen von der Teilnahme am Spiel auszuschließen versucht. Die Aussage erscheint auf den ersten Blick ein wenig verwunderlich, da sich ihm eine Reihe weiterer alternativer Handlungsoptionen geboten hätten, so z. B. nur Theresia vom Spiel auszuschließen, die aus seiner Sicht einen Regelverstoß begeht. Mit seiner Aussage zieht er allerdings eine Trennlinie zwischen Jungen- und Mädchenspielen und entpersonalisiert den Konflikt: Offensichtlich geht es nunmehr nicht um die unterschiedlichen Auffassungen über die Spielregel zweier konkreter Kinder (also Theresia und Paul), sondern darum, dem Spiel ein Geschlecht zuzuschreiben, womit zugleich das ‚andere‘ Geschlecht von ihm ausgeschlossen wird.

Wie sich dann im Fortgang der Interaktion zeigt, kommt es zu einer solidarischen Peervergemeinschaftung unter den beiden Jungen Jonas und Paul. Letzterer bestätigt noch einmal – Bezug nehmend auf die Äußerung von Jonas („Das ist halt ein Jungspiel“) –, dass die Mädchen immer „andere Regeln“ wollen, weil sie Mädchen sind. Auf diese Weise nimmt er eine Verallgemeinerung qua Geschlecht vor (vgl. dazu auch Breidenstein/Kelle 1998) und ‚besondert‘ zugleich die Gruppe der Mädchen, die aufgrund ihres Geschlechts „andere Regeln“ einfordern.

Zum Ende dieser Szene wenden sich schließlich Britta und Theresia ab. Britta schlägt vor, etwas mit Sarah und Mareike (also in geschlechtshomogener Gruppenzusammensetzung) zu spielen, was dann auch „nicht so wild“ wie das Spiel mit den Jungen sei. Sie nimmt damit eine Konstruktion des Genderspiels vor, indem sie das Spiel der Jungen als „wild“<sup>7</sup> bezeichnet, was offenbar nicht in gleicher Art und Weise für das Spiel der Mädchen gilt.

## 5 Fazit

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Frage, wie Grundschul Kinder beim Pausenspiel auf dem Schulhof Geschlechterunterscheidungen soziale Relevanz verleihen. Wie die hier angeführten Analysen deutlich machen, stehen Grundschul Kinder im Spiel auf dem Schulhof der Kategorie Geschlecht nicht völlig gleichgültig gegenüber, allerdings steht die Geschlechtszugehörigkeit auch nicht dauerhaft im Zentrum der Aufmerksamkeit. Je nach Spielsituation können die ‚Mitgliedschaften‘ auf unterschiedliche Weise aktualisiert werden: Während es in dem angeführten Fallbeispiel der ersten Szene um die „nackte Polarität“ (Kelle 1999: 220) geht, d. h. das Geschlecht in erster Linie

7 Bemerkenswert ist, dass auch in der ersten Szene die Beobachterin das von ihr beobachtete Spiel als „wild“ beschreibt.

eine pragmatische Funktion bei der Einteilung in zwei Spielparteien erfüllt, werden in der danach folgenden zweiten Szene Jungen als Jungen und Mädchen als Mädchen explizit adressiert, sie werden als „Exemplar dieser Kategorien kenntlich“ (Hirschauer 2001: 216) gemacht.

Daraus lässt sich schließen, dass Geschlechterdifferenzen in beiden Szenen nicht völlig negiert werden, schließlich wird das jeweils ‚andere‘ Geschlecht stets der ‚gegnerischen‘ Spielpartei zugeordnet. Dennoch zeigen sich bei der Gegenüberstellung der Beobachtungsszenen markante Unterschiede im Hinblick auf den „Aktivierungsgrad“ (Hirschauer 2001): So dokumentiert sich in der zuerst analysierten Szene eine selbstläufige Spielpraxis, bei der sich die beteiligten Kinder in zwei Spielparteien formieren, mit hohem und riskantem Körpereinsatz agiert wird und offenbar stillschweigend vereinbarte Spielregeln die Kinder davon entlasten, ihre ‚Mitgliedschaft‘ anzuzeigen (vgl. hierzu auch Breidenstein 1997; Kelle 1999). Das Besondere ist dabei, dass die ‚Mitgliedschaften‘ zugunsten eines ‚brutalen‘ und äußerst körperintensiven Spiels ‚ruhen‘, in dem die Körpergrenzen verschwimmen. Dies ließe sich dahingehend interpretieren, dass grenzüberschreitende Spielpraktiken besonders dann von Kindern realisiert werden, wenn der Körper, der ansonsten eine Grenze darstellt, ‚aufs Spiel gesetzt‘ bzw. dem Spiel zur Verfügung gestellt wird und es gleichzeitig einen *common sense* über die Spielregeln gibt.

Im Gegensatz dazu weist die hier angeführte zweite Szene eindrucksvoll darauf hin, dass bei einer Irritation der (Spiel-)Ordnung – die hier durch einen möglichen Regelverstoß verursacht wird – ‚Mitgliedschaften‘ sofort wieder aktiviert werden. Plötzlich wird aus dem ‚geschlechtslosen‘ Spiel ein „Jungenspiel“. Dem Spiel wird ein Geschlecht zugeschrieben, womit in den Binnenraum des Spiels die außerhalb des Spiels begründete Geschlechterordnung eindringt. Damit unterscheiden sich die beiden hier dargestellten Beobachtungsszenen dahingehend voneinander, dass einmal dem Spiel Geschlecht eingeschrieben (und deshalb auch nicht weiter thematisierungsbedürftig) ist, wohingegen das andere Mal dem Spiel ein Geschlecht zugeschrieben wird.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Spielpraxis auf dem Schulhof Kindern die Möglichkeit einräumt, (Geschlechter-)Grenzen zu überschreiten, denn – wie Sutton-Smith (1978: 52) formuliert – „Spiel ist die Welt, wie sie sein könnte“. Die Welt des Spiels erscheint dazu in der Lage, Ordnungsverhältnisse – wenn auch zunächst nur temporär, d. h. für das Spiel selbst – außer Kraft zu setzen, sodass es etwa bei einem Rauf- und Tobespiel (wie oben gezeigt) weniger von Relevanz ist, ob man nun Mädchen oder Junge ist, sondern inwieweit man bereit ist, sich auf das Spiel einzulassen und durch ‚riskante‘ Spielpraktiken – die sich entgegen der mitunter vertretenen Auffassung nicht auf eine homosoziale Spielpraxis von Jungen reduzieren lassen – den (Geschlechts-)Körper aufs Spiel setzt. Praxistheoretisch betrachtet, sind es demnach nicht nur Mädchen und Jungen, die im Genderspiel miteinander konkurrieren, vielmehr konkurrieren auch die Spielpraktiken untereinander, die sich – wie hier gezeigt – zwischen grenzüberschreitenden Risikopraktiken und grenzensetzenden Praktiken der Normierung (z. B. Einhaltung der Spielregeln) bewegen können. Fruchtbar erscheint es, zukünftig die Verschränkung der Praktiken des *doing gender* und *doing age* noch stärker in den Blick zu nehmen. So ist anzunehmen, dass Geschlecht als Klassifikationskriterium alters- bzw. lebensphasenabhängig eine differenzielle Relevanz besitzt. Gleichzeitig be-

inhaltet aber auch die ‚Altersordnung‘ – der in der Schule eine besondere Bedeutung zukommt, da das Alter zur Bildung von Klassen herangezogen wird – spezifische Konstruktionen von Geschlecht. Hierbei gilt es jedoch stets zu berücksichtigen, dass nicht nur die interaktiv erzeugten Grenzsetzungen und -überschreitungen der AkteurInnen in den Blick genommen werden, sondern auch die ‚Grenzen‘ selbst, die qua wissenschaftlicher Auseinandersetzung (re)produziert werden.

## Literaturverzeichnis

- Alanen, Leena. (1992). *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question'*. (Sociology. Publication series A. Research Reports 50). Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Aydt, Hilary & Corsaro, William. (2003). Differences in children's construction of gender across culture. An interpretive approach. *American Behavioral Scientist*, 46, 1306–1325.
- Bateson, Gregory. (2007). Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In Christian Holtorf & Claus Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 193–207). Köln: Böhlau.
- Beck, Ulrich. (2000). *Freiheit oder Kapitalismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bollig, Sabine & Kelle, Helga. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 263–279.
- Breidenstein, Georg. (1997). Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. *Zeitschrift für Soziologie*, 26(5), 337–351.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: UTB.
- Bronner, Kerstin. (2013). Gender und Heteronormativität als institutionalisierte(s) System(e) sozialer Praktiken. Anforderungen an sozialpädagogische Professionalität. In Bettina Grubenmann & Mandy Schöne (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 83–99). Berlin: Frank & Timme.
- Eckermann, Torsten & Heinzl, Friederike. (2015). Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(1), 23–38.
- Fabes, Richard; Martin, Carol & Hanish, Laura. (2003). Young children's play qualities in same-, other, and mixed-sex peer groups. *Child development*, 74(3), 921–932.
- Flitner, Andreas. (2002). *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. Weinheim: Beltz.
- Fuhs, Burkhard. (1997). Spielen oder gleich „was Richtiges machen“? Zur sozialen Bedeutung des Spielens im Kindesalter. In Erich Renner, Sabine Riemann, Ilona Schneider & Thomas Trautmann (Hrsg.), *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 19–41). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fuhs, Burkhard. (2014). Der Zauber der Dinge in der Kindheit. Materielle Kinderkultur im Kontext von Sach- und Erinnerungsforschung. In Christina Schachtner (Hrsg.), *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 63–89). Bielefeld: transcript.
- Gebauer, Gunther & Wulf, Christoph. (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.

- Gildemeister, Regine & Günther, Robert. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Glenn, Nicole; Knight, Camilla; Holt, Nicholas & Spence, John. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185–199.
- Hagemann-White, Carol. (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen aus einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien*, 11(2), 68–78.
- Heckhausen, Heinz. (1964). Entwurf einer Psychologie des Spielens. *Psychologische Forschung* 27(3), 225–243.
- Hirschauer, Stefan. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hirschauer, Stefan. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 41, 208–235.
- Hirschauer, Stefan. (2013). Die Praxis der Geschlechterdifferenz und ihre Infrastruktur. In Julia Graf, Kristin Ideler & Sabine Klinger (Hrsg.), *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis und Perspektiven* (S. 153–161). Opladen: Barbara Budrich.
- Hirschauer, Stefan. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Kelle, Helga. (1999). Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (2), 211–228.
- Kelle, Helga. (2004). Ethnographische Ansätze. In Edith Glaser, Dorle Klika & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 636–650). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans. (1988). *Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Maiwald, Kai-Olaf. (2013). Der mikroskopische Blick. Rekonstruktion in der Objektiven Hermeneutik. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 14(2), 207–235.
- Meuser, Michael. (2008). It's a Men's World. Ernste Spiele männlicher Vergemeinschaftung. In Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Ernste Spiele. Zur politischen Soziologie des Fußballs* (S. 113–134). Bielefeld: transcript.
- Nissen, Ursula. (1998). *Kindheit und Raum. Sozialisierungstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumanewinnung*. Weinheim: Juventa.
- Oswald, Hans. (2009). Kinderfreundschaften. Geschlechtshomogene Peerbeziehungen und Interaktionen über die Geschlechtergrenze hinweg. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–32.
- Petillon, Hanns & Valtin, Renate. (1999). *Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele*. Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Reinert, Gerd-Bodo & Zinnecker, Jürgen. (1978). Was wir Schüler in den Pausen auf dem Schulhof und in der Schule machen (auch was Lehrer eigentlich nicht wissen dürfen). In Gerd-Bodo Reinert & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 165–174). Reinbek: Rowohlt.
- Röhner, Charlotte. (2012). Zur Konstruktion von Geschlecht in Spielpraxen von Mädchen und Jungen im Kindergartenalltag. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner & Heinz Sünker (Hrsg.), *Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung* (S. 185–205). Opladen: Barbara Budrich.
- Schatzki, Theodore. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sobiech, Gabriele. (2013). Mädchen spielen Fußball. Positionierungschancen in ‚männlich‘ dominierten Spiel-Räumen. In Birgit Bütow, Ramona Kahl & Anna Stach (Hrsg.), *Körper*,

- Geschlecht, Affekt. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen* (S. 217–239). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sutton-Smith, Brian. (1978). *Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Spencer Brown, George. (1972). *Only two can play this game*. University of California: Julian Press.
- Tervooren, Anja. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Thorne, Barrie. (1993). *Gender Play. Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University.
- Thorne, Barrie & Luria, Zella. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems*, 33(3), 176–190.
- Zinnecker, Jürgen. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim: Juventa.

## Zur Person

*Torsten Eckermann*, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: mikroethnographische Unterrichtsforschung, Kindheitsforschung, Praktiken der Differenzierung in der Peerkultur von Kindern, Schülerhandeln beim kooperativen Lernen, Spielpraxis von Kindern im Grundschulalter.

Kontakt: Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel

E-Mail: [eckermann@uni-kassel.de](mailto:eckermann@uni-kassel.de)

# Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe

## Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht

### Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie im Deutsch- und Mathematikunterricht einer integrativen achten Klasse einer nicht-gymnasialen Schulform Leistung konstruiert und von peerkulturellen, geschlechtsbezogenen Formen überlagert wird. Die dokumentarische Interpretation von Videosequenzen beider Unterrichtsfächer zeigt Prozesse der Inklusion und der Exklusion von SchülerInnen im Unterrichtsgeschehen. Diese stehen im Kontext der expliziten unterrichtlichen Rahmung seitens der Lehrpersonen und daraus resultierender Möglichkeiten der kooperierenden bzw. konkurrierenden Teilhabe, die ihrerseits von den SchülerInnen aufgegriffen und umgearbeitet werden.

#### *Schlüsselwörter*

Differenzkonstruktionen, Fachunterricht, Sekundarstufe I, videobasierte Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode

### Summary

The practical construction of differences in mathematics and German classes in an integrative school – on the overlapping of achievement, peer culture and gender milieus

The article examines how performance is both constructed and overlaid by peer-cultural, gender-related forms in mathematics and German lessons in an inclusive, lower-level class of a secondary school (non-grammar school). At the same time the documentary interpretation of video sequences of both subjects shows processes of pupil's inclusion and exclusion during classroom activities. These processes are connected to an explicit curricular framing on the part of the teachers and the resulting possibilities of cooperating and competing participation, which in turn are taken up and reworked by the pupils.

#### *Keywords*

difference constructions, specific subject teaching/content-based learning, secondary school, video-based teaching research, documentary method

## 1 Problemaufriss

In jüngster Zeit laufen in der Schweiz ähnlich wie in Deutschland bildungspolitisch initiierte Schulreformen (vgl. z. B. HarmoS-Projekt, EDK 2011), die u. a. die Gestaltung integrativer Schul- und Unterrichtsformen intendieren. Die im April 2014 von der Schweiz ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) lässt erwarten, dass der Thematik weiterhin eine zentrale Rolle in der Schulentwicklung zukommt. Dabei



ergeben sich für den integrativen resp. inklusiven<sup>1</sup> Unterricht in der Sekundarstufe im Kontext eines in schulischen Praktiken erzeugten Spannungsverhältnisses von Selektion und Bildung (vgl. Kronig 2007: 216ff.) besondere Herausforderungen, u. a. durch die fachunterrichtliche Ausrichtung (vgl. Köbberling/Schley 2000: 221ff.) und die nur unzureichend erforschte Praxis inklusiven Fachunterrichts (vgl. Preuss-Lausitz 2014). Diese Forschungslücke bildet den Ausgangspunkt des vom Schweizer Nationalfonds finanzierten Projekts zur Frage der Herstellung und Bearbeitung von Schulleistungsdifferenzen im Fachunterricht inklusiver und exklusiver Schulformen der Sekundarstufe I. Das Projekt fokussiert die Vergleichsdimensionen Schulform (sog. integrative/gymnasiale) und Fachunterricht (Deutsch/Mathematik). Letzterer wird videografisch erfasst und mit der Dokumentarischen Methode (Fotogramm- und Sequenzanalyse) untersucht (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2014).

Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse vergleichender Videoanalysen beider Unterrichtsfächer einer nicht-gymnasialen Schulform der Sekundarstufe I, die nach dem „integrierten Modell“ arbeitet, d. h. mit heterogenen Leistungsanforderungen (Grund- und erweiterte Ansprüche) innerhalb der Klassen (SKBF 2014: 88f.). Außerdem verfolgt die Schule, in der die Erhebung durchgeführt wurde, den Anspruch, SchülerInnen mit „besonderem Bildungsbedarf“ (SKBF 2014: 42) zu integrieren. Wir fokussieren hier Praktiken, in denen sich Konstruktionen von Schulleistung und Geschlecht im Unterricht überlagern. Dabei zeigen wir, wie in diese Konstruktionen die Peerkultur als weitere Differenzdimension hineinspielt. In unserem Material dokumentiert sich zudem die institutionelle Kategorie des „besonderen Bildungsbedarfs“ als eine die Konstruktion von Schulleistung prägende Differenzlinie; auf entsprechende Ausführungen muss hier jedoch verzichtet werden. Im Folgenden greifen wir eine Sequenz aus dem Deutschunterricht der skizzierten Schule heraus, die wir mit einer Sequenz des Mathematikunterrichts derselben Klasse kontrastieren. Durch den Fallvergleich werden Spezifika und Gemeinsamkeiten der Unterrichtspraktiken herausgearbeitet.

## 2 Theoretischer und methodologischer Rahmen: Inklusionsforschung und praxeologische Wissenssoziologie

Die aktuellen gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse zur schulischen Inklusion können u. a. als Reaktion auf die UN-Behindertenrechtskonvention verstanden werden. Neben dem öffentlichen, normativ geprägten bildungspolitischen Diskurs entwickelte sich ein inklusionspädagogischer Diskurs<sup>2</sup>, der Inklusion als Überwindung von Benachteiligung und Behinderung in Schule und Unterricht versteht (vgl. Ainscow 2008: 241). Behinderung selbst wird bei diesem Ansatz kaum noch perso-

1 Nachfolgend verwenden wir in inklusionspädagogischer Perspektive die Begriffe Inklusion und inklusiv. Beschreiben wir das Schulsystem oder das Feld, gebrauchen wir die dort verwendete Terminologie.

2 Dies vor dem Hintergrund der seit den 1970er Jahren etablierten Integrationspädagogik.

nenbezogen betrachtet; vielmehr hat sich eine sozial-konstruktivistische Perspektive durchgesetzt, die Behinderung in Interaktionen und Situationen verortet und zugleich überdauernde, wiederholende soziale Ausschlussprozesse in den Blick nimmt. Für den Unterricht können hierbei vor allem Formen behindernder Lern- und Bildungsmöglichkeiten genannt werden, die sich gleichermaßen auf das soziale Miteinander wie auf das – sozial hervorgebrachte – fachliche Lernen der SchülerInnen beziehen (vgl. Wagner-Willi/Sturm 2012). Eine solche Perspektive öffnet den Blick für Prozesse der Behinderung bzw. der Inklusion, da sie in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen einer heterogenen SchülerInnenschaft untersucht werden können und nicht auf die Zuschreibungskategorie des „besonderen Bildungsbedarfs“ verengt werden.

Das hier dargestellte Projekt zielt für den Gegenstandsbereich der schulischen Inklusion auf die Rekonstruktion sozialer Praktiken und Prozesse der Inklusion und Exklusion von SchülerInnen. Aufbauend auf Grundannahmen der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2010: 59ff.) unterscheiden wir zwischen explizit-formalen bzw. kommunikativen Formen der In- und Exklusion und solchen auf der Ebene der konjunktiven Erfahrung und der habituellen Praxis. Letztere Formen liegen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Inklusion und Exklusion entstehen über die Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen in sozialen Interaktionen und Praktiken (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 22). „Pädagogisches Tun“ führt, wie jegliche Praxis, zur Produktion von Differenz; auch Forschende sind diesem Reifizierungsproblem unterworfen (vgl. Göhlich/Reh/Tervooren 2013: 640). Mithilfe der komparativen Analyse der Dokumentarischen Methode können diese Prozesse methodologisch reflektiert werden, indem die Differenzherstellung im Feld eingeklammert und im Vergleichshorizont anderer Praktiken untersucht wird (vgl. Bohnsack 2007: 228ff.).

Im Unterricht können Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext formaler Regeln der Schule, sozialer Rollen und unterschiedlicher sozialer Milieus hervorgebracht, aber auch behindert werden. Das in diesem Zusammenspiel potenziell entstehende „Organisationsmilieu“ (Nohl 2007: 65ff.) begreifen wir in Bezug auf die fachunterrichtliche Praxis als „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi/Sturm 2012). Vor diesem Hintergrund fragen wir, wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Schulleistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet werden und wie diese Differenzkonstruktionen mit Prozessen der Inklusion und Exklusion spezifischer sozialer Milieus von SchülerInnen in Lehr-Lern-Situationen einhergehen.

Klafki (1996) stellt die Bedeutung des pädagogischen, auf die Schule bezogenen Leistungsprinzips in den Kontext des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. Er problematisiert dessen konkurrenzorientierte Aufladung, in der die Leistungen einzelner SchülerInnen mit denen anderer verglichen werden. Historisch sieht Klafki das schulische Leistungsverständnis durch Entwicklungen im 18. und 19. Jahrhundert bedingt, die wesentlich zu folgenden Gedankenfiguren führten: die emanzipatorischen Implikationen von Leistung, die im Kontrast zum geburtsständischen Allokationsprinzip stehen, die Idee der Allgemeinbildung, die ein Verständnis individuell zu erbringender Leistung enthält, sowie die Erklärung von Leistung durch individuelle Begabung (vgl. Klafki 1996: 214ff.). Aktuell orientiert sich das Leistungsverständnis mit Klafki an Vorstellungen einer „modernen Leistungsgesellschaft“, wonach individuell erbrachte Leistung als Maßstab für Allokationen und Einkommen herangezogen wird und, mit Ausnahme weniger „körperlicher

und geistiger Schäden“, für alle die gleichen Möglichkeiten zum Erbringen von Leistung bestehen – dies unter Ausblendung „schichtspezifischer Ungleichheit“ (Klafki 1996: 224) von Bildungschancen. Vor diesem Hintergrund entfaltet Klafki ein erziehungswissenschaftlich begründetes Leistungsverständnis, das sich an demokratischen Zielen ebenso orientiert wie an Emanzipation und Mündigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit und kooperativem Miteinander. Zugleich hebt Klafki die Notwendigkeit hervor, die „tatsächlich wirksam gewordenen Zielsetzungen“ (Klafki 1996: 226) im Erziehungs- und Bildungssystem zu betrachten. Genau hier setzt das Projekt an, indem es nach den Praktiken der Bearbeitung von Schulleistungsdifferenzen fragt. Wir knüpfen zudem an die Überlegungen von Rabenstein et al. (2013: 674) an, die davon ausgehen, dass Leistung als „Kern“ schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung“ sozial hergestellt wird, und fokussieren das Zusammenspiel von Leistungskonstruktionen mit weiteren sozialen Differenzdimensionen. Dabei gehen wir allerdings von feldspezifischen Formen und Relevanzen der Konstruktion von Leistung als Differenzkategorie aus, die es zu untersuchen gilt.

### 3 Differenzherstellung im Deutschunterricht

Die unseren Ausführungen zugrunde liegenden Daten wurden Ende 2013 in o. g. Schulform erhoben. Die einbezogene integrative Klasse des 8. Schuljahres besteht aus sechs Schülerinnen und elf Schülern im Alter von 14 bzw. 15 Jahren, darunter vier mit sogenanntem „besonderem Bildungsbedarf“. Mit dem integrativen Ansatz verbindet die Schule ein spezifisches Unterrichtskonzept: So wird der Unterricht der Klasse in den Fächern Deutsch und Mathematik jeweils in zweiwöchigen Epochen erteilt, überwiegend in der unterrichtlichen Form des Wochenplans. Die Wochenpläne werden in der Regel im Umfang (Grund- und erweiterte Ansprüche) und im Leistungsniveau (SchülerInnen ohne und mit „besonderem Bildungsbedarf“) differenziert. In eine Epoche führt die jeweilige Fachlehrperson mit einem „Input“ ein, dem die Arbeit an Wochenplänen folgt, sie endet mit einer Prüfung. Die in der Klasse unterrichtenden Fachlehrpersonen und zwei Schulischen Heilpädagoginnen (kurz: SHP) führen erstmals eine Integrationsklasse in diesem Rahmen. Die Daten wurden mithilfe von zwei einander im Fokus ergänzenden Videokameras erhoben.

Die Analyse der Sequenzen erfolgte auf der Basis der ikonisch-ikonologischen Interpretation ausgewählter (fokussierter) Fotogramme (Standbilder) und ihrer visuellen Ebene bzw. ihrer Simultanstruktur einerseits und der darauf aufbauenden sequenziellen dokumentarischen Interpretation der interaktiven Handlungspraxis andererseits (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2014). In diesem Beitrag präsentieren wir Rekonstruktionen der Videosequenzen, in die Ergebnisse aus der Fotogrammanalyse, vor allem zur szenischen Choreografie, einfließen.

Die nachfolgend dargestellte Videosequenz entstammt einem „Input“ im Fach Deutsch. Sie wurde gewählt, da sie fokussiert den interaktiven Prozess dieser Klassensituation und mit ihm Praktiken der Differenzherstellung und -bearbeitung der Lehrpersonen und der SchülerInnen enthält. Für die Feinanalyse wurde die hinsichtlich der visuellen und auditiven Daten ergiebigere der beiden Videoaufzeichnungen herangezogen.

gen. Die Kamera war mit einem Richt- und einem Funkmikrofon, das an der Lehrperson befestigt war, ausgestattet.

Bei dem videografierten „Input“ führt die Deutschlehrerin Frau Wyss<sup>3</sup> in das Epochenthema „Zeitformen der Verben“ ein. Neben ihr sind der Mathematik- und Klassenlehrer Herr Peters und die SHP Frau Werner anwesend. Frau Wyss erteilt der Klasse folgenden Auftrag: „Ihr kriegt jetzt alle von mir zwei Begriffe, damit könnt ihr nicht viel anfangen. Ihr findet euch hier am großen Tisch zusammen und ihr versucht aus den zwei Begriffen, die jeder mitbringt, euch mit den anderen so zusammzusetzen, dass es Sinn macht.“ Die SchülerInnen erhalten je zwei Papierstreifen, auf denen Verben oder grammatikalische Begriffe zur Bestimmung der Konjugation stehen.

### 3.1 Ausgangssituation

Im Zentrum des Kamerabildes (KB) ist ein großer „Gruppentisch“<sup>4</sup>, der direkt an das vor der Tafel platzierte Lehrerpult anschließt. Auf der dort befindlichen Tischhälfte liegen, bis etwa zur Tischmitte, Papierstreifen unter- und nebeneinander, sodass sie von der (vom KB aus) rechten Tischseite gelesen werden können. Um den Tisch stehen nebeneinander links (gegen den Uhrzeigersinn, beim Lehrerpult beginnend) Sarah und Elena, beide direkt am Tisch, auf den sie blicken; mit Abstand hierzu sitzt Fuat, hinter ihm steht, etwas entfernt, Emre. Rechts neben Fuat sitzen Arda und Fritz. Hinter ihnen steht Marco. Die Jungen sind Paolo und Nino zugewandt, die rechts neben Fritz am Tischende sitzen, und reden miteinander. Mit etwas Abstand zu Nino steht rechts vom Tisch Frau Werner. Ab Höhe der Tischmitte sitzen auf der rechten Seite (zur Tafel hin) Adriano, Joana und Dinika. Links daneben stehen Mahek und Frau Wyss. Die Lehrerin blickt auf ein Papier in ihrer Hand und liest Verbkonjugationen vor. Herr Peters steht mit etwas Abstand hinter Adriano, seitlich vor ihm Basil.

Die Beteiligten sind um den Tisch positioniert und befinden sich in unterschiedlicher Nähe zu den darauf gruppierten Papierstreifen, die im Zentrum des „Inputs“ stehen. Die Positionen korrespondieren mit verschiedenen Möglichkeiten der Beteiligung am sinngemäßen Zuordnen der Papierstreifen: Eine direkte Beteiligung ist jenen möglich, die diese selbst erreichen können. Dies trifft auf sämtliche Mädchen zu, die sich im Unterschied zu den Jungen an dem entsprechenden Tischteil befinden. Auch die Körperhaltungen der abgebildeten AkteurInnen unterscheiden sich bezüglich der Beteiligung am unterrichtlichen Interaktionszentrum und verändern sich im Verlauf der Sequenz.

Die ausgewählte Videosequenz umfasst mehrere Szenen, aus der wir wegen ihres Fokussierungsgehalts hier die folgende präsentieren:

#### Szene: Organisation der weiteren Bearbeitung der Klassenaufgabe

Frau Wyss sagt, auf ihr Blatt blickend: „Gut. So!“. Sie tritt zur Seite und geht wenige Schritte um den Tisch in Richtung der Jungen und sagt laut: „Arda!“ Dieser dreht den Kopf zu ihr und sagt „Ja“, Frau Wyss fährt fort: „wird sich noch mal um das kümmern“, während sie wieder an den Tisch zwischen Joana und Dinika herantritt, sich weit vorbeugt und beginnt, ungeordnete Papierstreifen zur Tischmitte zu schieben. Beim Schieben der Papierstreifen sagt sie: „Die müsst ihr noch irgendwie damit zusam-

3 Die Namen beteiligter Personen sind maskiert.

4 Der im Feld so benannte Tisch bietet Platz für die gesamte Klasse.

menbringen“. Arda, Fuat, Marco, Sarah und Elena blicken in ihre Richtung; Mahek, Dinika, Joana und Adriano sowie Herr Peters blicken zu den Papierstreifen.

Joana beugt sich über den Tisch und schiebt die Papierstreifen weiter zu Fuat: „Doo Fuat“<sup>5</sup>. Dieser beugt sich vor, legt die Hände auf die Papierstreifen, steht auf, während Joana lächelnd fortfährt: „Jetzt chunsch au öppis mache.“<sup>6</sup> Als er sich zum Gehen umdreht, wendet sich Elena ihm zu und sagt auffordernd: „Du chunsch is Gymi, du machsch das“<sup>7</sup>. Fuat geht hinter Marco und Emre um den Tisch herum. Nino sagt in ernstem Tonfall: „Jouu du chunsch is Gymi, des hat nüd mit däm zu due, ehrlich“<sup>8</sup>. Arda dreht seinen Oberkörper zu Fuat, der gerade hinter ihm vorbeigeht, blickt ihn an und sagt lächelnd: „Du muesch das mache (im)<sup>9</sup> Gymnasium“<sup>10</sup>. Marco und Emre blicken Fuat an und lächeln. Emre sagt lächelnd: „Fuat kommt zum Einsatz“, während dieser, ebenfalls lächelnd, weiter um den Tisch geht. Gleichzeitig blickt Joana zu Nino, streckt ihm ihre Hand entgegen und sagt: „Was häscht du da, zeig mol“<sup>11</sup>. Ebenfalls in seine Richtung gewandt sagt Frau Wyss: „Gibst du die auch noch wieder zurück bitte, Nino?“. Derweil stellt sich Fuat neben Joana und beugt sich über ihren, auf dem Tisch ausgestreckten Arm. Er stützt seine linke Hand dahinter auf, beugt sich weit über den Tisch und ergreift mit der rechten Hand einen Papierstreifen. Als er den Oberkörper wieder etwas aufrichtet, schiebt Nino schwungvoll zwei Papierstreifen zur Tischmitte und ruft: „(Doo) Joaanaa (.) das gehört för Präsens“<sup>12</sup>, Arda schiebt die Papierstreifen weiter zu Joanas Hand und sagt lachend: „Da Fuat die zwei (sin) am wichtigschtä“<sup>13</sup>, Joana zieht die Papierstreifen zwischen die beiden, am Tisch abgestützten Arme von Fuat hindurch. Frau Wyss sagt: „Arda, helf mal lieber da, höh!“. Inzwischen hat Marco auf Fuats Sitzplatz neben Arda Platz genommen und Emre ist, während Arda die Papierstreifen weiterschob, lächelnd hinter dessen Stuhl getreten, die Arme auf der Lehne abstützend.

Frau Wyss signalisiert mit „Gut“ und „So“ eine Überleitung in die nächste Phase und Zufriedenheit mit dem Stand der Aufgabenbearbeitung. Mit der körperlichen Hinwendung leitet sie ihre Adressierung des Jungen Arda ein, den sie auffordert, sich „um das“ zu „kümmern“, und Papierstreifen zu dem Bereich hinschiebt, in dem das Sortieren stattfindet. Damit überträgt sie ihm die stellvertretende Weiterbearbeitung der Klassenaufgabe. Der Bruch des Herausgreifens eines Einzelnen wird von ihr ambivalent vordergründig repariert, indem sie anschließend im Plural („müsst ihr“) den Arbeitsauftrag formuliert, die Papierstreifen „irgendwie zusammen(zu)bringen“.

Joana, mit unmittelbarem Zugriff auf die Papierstreifen, greift dann im wahrsten Sinne des Wortes ein, indem sie diese Fuat zuschiebt, ihn namentlich anspricht und erklärt, er könne „jetzt auch etwas machen“. Damit betont sie, dass er – anders als andere – bislang noch nichts ‚gemacht‘ habe und hierzu nun Gelegenheit erhält. Elena bekräftigt seine Adressierung. Anders als Joana bezieht sie sich dabei auf seine künftige gymnasiale Schullaufbahn. Mit ihrer Formulierung „Du machst das“ schreibt sie ihm, geradezu Mut zusprechend, die Fähigkeit der Aufgabenbewältigung zu. Ihre Bezugnahme auf die gymnasiale Schulform macht zudem eine formale Anerkennung zum expliziten Kriterium ihrer Adressierung, d. h., sie leitet ihre Attribuierung von Leistungsvermögen aus Fuats Aufstieg ins Gymnasium ab. Beide Adressierungen Fuats entsprechen zwar dem von Frau Wyss in-

5 Da Fuat.

6 Jetzt kannst du auch etwas machen.

7 Du kommst ins Gymi, (umgangssprachliche Abkürzung für Gymnasium) du machst das.

8 Jouu du kommst ins Gymi, das hat nichts mit dem zu tun, ehrlich.

9 Sprachliche Äußerungen mit Klammern markieren Unsicherheit bei der Transkription, Pausen werden mit Klammern und Punkt (unter einer Sekunde) bzw. Ziffern (Sekunden) dargestellt.

10 Du musst das machen (im) Gymnasium.

11 Was hast du da, zeig einmal.

12 Da Joanaa, das gehört zum Präsens.

13 Da Fuat, die zwei (sind) am wichtigsten.

itierten Einbezug der (männlichen) Schüler in die Aufgabenbearbeitung, untergraben aber ihre Adressierung Ardas und die kooperative Rahmung der Aufgabe. Dass beide Mädchen die Anweisung der Lehrerin unterlaufen (können), ist auch der Ambivalenz geschuldet, mit der diese ihre eher spontan anmutende Übertragung der Verantwortung an Arda vornahm.

Fuat übernimmt die Aufgabe und begibt sich auf die andere Tischseite zu Frau Wyss und Joana, wo er die Papierstreifen nicht über Kopf lesen muss. Während er den Weg um den Tisch nimmt, kommentieren Arda, Marco und Emre die sie amüsierende Besonderheit seines exponierten unterrichtlichen Einbezugs verbal und mit Lächeln. Angefangen mit Fuats Adressierung durch Elena kann dies wie ein Zelebrieren der Übertragung der Klassenaufgabe an ihn interpretiert werden. Zugleich grenzt sich Nino gegenüber dieser Adressierung ab: So betont er, dass die Bewältigung der Aufgabe nichts mit dem Besuch eines Gymnasiums zu tun habe. Damit trennt Nino das Konstrukt schulischer Leistung von der schulformspezifischen Allokation und damit verbundener gesellschaftlicher Zuweisung sozialer Positionen. Zudem lässt er erkennen, dass es ihm nicht um die Verweigerung von Leistung geht. Er distanziert sich somit von der Bildungsgangaspiration, die Fuat offenbar repräsentiert. Mit der prozessierten Aufgabenübernahme schert Fuat in doppelter Hinsicht aus der Solidarität seiner Peers aus: zum einen aus dem schulformspezifischen Milieu durch die Repräsentation einer Bildungsgangaspiration, die sich auf der Folie sozialer Ungleichheit bewegt, zum anderen aus der bislang von den männlichen Peers eingenommenen Haltung der Distanz gegenüber der Aufgabenbearbeitung.

Dies hat für Nino entsprechende Konsequenzen, da ihn dasselbe Mädchen, das Fuat quasi ‚herbeigeht‘ hat, zur Herausgabe seiner Papierstreifen auffordert, gestisch durch die entgegengestreckte Hand und verbal durch Nachfrage und die im Imperativ formulierte Anweisung, die Papierstreifen zu zeigen. Joana agiert an dieser Stelle implizit wie in der Rolle einer die Bearbeitung der Aufgabe delegierenden Lehrerin. Sie führt zugleich auch eine Situation der Konkurrenz zwischen Arda, Fuat und Nino herbei. Die damit einhergehende Mehrdeutigkeit wird dramaturgisch in der Choreografie einer von ihr hergestellten Körpernähe zu Fuat und der zugleich nach dem Kontrahenten Nino ausgestreckten Hand deutlich. Frau Wyss bekräftigt die Forderung nach Rückgabe der Papierstreifen, der Nino mit ambivalent widerstrebend-lässiger Geste nachkommt. Mit seinem Verweis auf deren Bedeutungsgehalt (diese der Präsensform zuzuordnen) demonstriert er fachliche Leistungsbereitschaft, wodurch erneut ersichtlich wird, dass Nino sich leistungsbezogenen Erwartungen nicht verweigert, sondern gegenüber der Ableitung schulischen Leistungsvermögens aus dem Bildungsgang opponiert.

Insgesamt zeigt die Szene, dass die Bearbeitung der Klassenaufgabe zunächst im ‚Revier der Mädchen‘ organisiert und etabliert wurde. Teilhabe an der Bearbeitung wird entsprechend durch diese auf der Basis von Zuschreibungen ge- bzw. verwehrt. Gegenüber diesen Zuschreibungen nehmen die männlichen Peers durch Amüsement (Emre/Arda) und Widerstreit (Nino) Differenzmarkierungen vor. Die Organisation der Weiterbearbeitung der Klassenaufgabe ist also von einer impliziten Aushandlung der Peerbeziehungen und der Bedeutung der Erfüllung schulleistungsbezogener Erwartungen überlagert. Dabei steht dem Vorzug Fuats und dem Zelebrieren seiner Übernahme der Bearbeitung der Klassenaufgabe die tendenzielle Degradierung Ardas und vor allem Ninos gegenüber. Das Konstrukt der schulleistungsbezogenen Kompetenzzuschreibung wird hier von Differenzen in den Dimensionen Geschlecht und Bildungsgang überlagert.

Frau Wyss agiert an dieser Mehrdeutigkeit vorbei bzw. unterstützt die Differenzkonstruktionen der SchülerInnen, indem sie die Teilhabe der bislang auf die ‚Hinterbühne‘ gedrängten Jungen eher erschwert. So bekräftigt sie die Herausgabe der Papierstreifen durch Nino und fordert Arda disziplinierend auf, „lieber“ zu helfen (statt anderes zu tun). Zudem zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Verwendung von Sprache als Form und als Gegenstand der Vermittlung im Unterricht. Während die korrekte Bezeichnung und Verwendung von Verben das inhaltliche Lehr-Lernziel der Epoche darstellen, verwendet die Lehrerin diese in der Unterrichtseinheit zum Teil grammatikalisch inkorrekt („Arda, helf mal lieber da, höh“).

Bezogen auf das leitende Erkenntnisinteresse ist zu resümieren, dass die explizit kooperativ formulierte Aufgabe im Deutschunterricht in ihrem praktischen Vollzug nicht gemeinsam bearbeitet wird bzw. nicht allen vergleichbare Partizipationsmöglichkeiten eröffnet. So ist das Lehr-Lern-Setting vor allem entlang von Praktiken des Zuordnens grammatikalischer Begriffe zu passenden Beispielen organisiert, und zwar anhand von relativ klein bedrucktem Material, das von einem Teil der Klasse nur über Kopf oder gar nicht zu lesen ist. Gleiches gilt für die unpräzise, sich mehrfach ändernde Formulierung und Adressierung (einzelne/alle) des Arbeitsauftrags. Während auf expliziter Ebene, z. B. durch die Aufgabenstellung oder die Gruppierung um den Tisch, alle Anwesenden an dem Geschehen beteiligt sind, werden in konjunktiver Hinsicht Differenzen und soziale Prozesse der Exklusion erkennbar. Der oben dargelegten Szene folgt entsprechend eine solche, in der sich Nino, Paolo, Fritz und Emre dem spaßvollen (provokativen) Spiel mit einem zum Kügelchen geformten Papierstreifen am Tisch zuwenden, also peerkulturelle Formen des Unterlebens (vgl. Goffman 1973: 194) praktizieren. Dieser Rückzug aus dem Lehr-Lern-Arrangement verweist darauf, dass hier fachliche Lerngelegenheiten – und die Möglichkeit zur Leistungspräsentation – behindert werden. Demgegenüber eröffnen sich solche Möglichkeiten, eigene Vorstellung probenhaft durchzuspielen, vor allem für jene SchülerInnen, die sich in der Nähe des Unterrichtsmaterials befinden, zu diesem unmittelbaren Zugang haben oder ermuntert werden, Lösungsvorschläge zu formulieren und umzusetzen.

## 4 Differenzherstellung im Mathematikunterricht

Die nachfolgende Videoszene zum Mathematikunterricht entstammt der gleichen Klasse wie der angeführte Deutschunterricht und ebenfalls der Einführung in ein neues Thema. Ähnlich wie im Deutschunterricht versammeln sich die SchülerInnen am Gruppentisch. Sie wählen dabei eine vergleichbare Anordnung ihrer Plätze. Auch wird ihnen eine auf Kooperation angelegte Aufgabe erläutert. Anders als im Deutschunterricht sollen die SchülerInnen dabei innerhalb von zwei durch Herrn Peters eingeteilten Gruppen<sup>14</sup> kooperieren, die miteinander in einen Wettkampf treten.

14 Der im Feld verwendete und von uns zu Darstellungszwecken einbezogene Begriff der „Gruppe“ meint hier kein überdauerndes soziales Gebilde im Sinne z. B. eines konjunktiven Erfahrungsraumes, sondern die situativ und explizit durch die Lehrperson für diese Unterrichtsphase vorgenommene Unterteilung der Klasse in zwei gegnerische Untereinheiten.

Herr Peters führt gemeinsam mit Frau Werner in einem Klassengespräch in das Thema „Negative Zahlen“ anhand ihres Vorkommens im Alltag (z. B. Temperatur) ein. Dann fordert er einen Schüler auf, einen Zahlenstrahl von -15 bis +15 an die Tafel zu zeichnen und zu beschriften. Er teilt die SchülerInnen in zwei „Mannschaften“ ein: Jene, die vom Pult aus betrachtet links sitzen, bilden die eine Gruppe („Wandseite“), und jene, die rechts sitzen („Fensterseite“), die andere. An der Wandseite des Tisches sitzen nebeneinander (vom Pult aus) Dinika, Mahek, Joana, Alberta, Ahmet, Basil, Cem, Paolo und Fritz, an der Fensterseite des Tisches (vom Pult aus) Elena, Sarah, Adriano, Arda, Fuat, Nino und Emre (etwas später kommt Marco hinzu und setzt sich hinter Nino und Emre). Je abwechselnd sollen die Gruppen Zahlen zwischen eins und sieben subtrahieren, beginnend bei 15. Mithilfe eines Magneten wird der durch die Subtraktion auf dem Zahlenstrahl erlangte Wert markiert. Die „Mannschaft“, die durch Subtraktion zuerst den Wert von -15 erreicht, gewinnt. Die jeweilige Subtraktion wird zudem an der Tafel protokolliert. Nachdem die „Fensterseite“ zweimal gewonnen hat, fordert Herr Peters die „Wandseite“ auf, sich das Protokoll anzusehen, um herauszufinden, warum sie zweimal verloren hat, und ihr Vorgehen für die nächste Runde abzusprechen. Herr Peters führt weiter aus: „Wer als Nächstes gewinnt, hat die ganze Serie gewonnen.“ Nach ca. vier Minuten, während derer Herr Peters und Frau Werner mit SchülerInnen der „Wandseite“ zielführende Subtraktionen der nächsten Spielrunde eruiert, eröffnet der Lehrer die dritte und letzte Runde.

Bereits die gegenüber dem Deutschunterricht homologe Verteilung der SchülerInnen um den Tisch verweist auf eine ritualisierte Form der räumlichen Positionierung im Lehr-Lern-Arrangement, mit der eine implizite geschlechtsspezifische Schaffung von räumlicher Nähe/Distanz zu Tafel und Pult einhergeht. Diese habitualisierte Differenzbildung wird auf formaler Ebene durch die Einteilung des Mathematiklehrers gebrochen, da er geschlechtergemischte „Mannschaften“ bildet.

Die folgende Videoszene setzt ein, als Emre von der „Fensterseite“ gerade die Spielrunde mit Notation der vorgenommenen Subtraktion „ $8-7=1$ “ an der Tafel abgeschlossen hat.

Fuat flüstert: „Wir müssen wir müssen minus eins machen (4)“, die rechte Hand auf Ninos Schulter, den linken Zeigefinger zur Tafel gestreckt, „(weil) wenns wenns zuviel isch dänne könne die (nöd so) mache (check checkets nöd).“<sup>15</sup> Nino sagt „Ah ja (.) bene“<sup>16</sup>, lehnt sich am Tisch vor, den Kopf in Joanas Richtung wendend. Fuat äußert in einem Singsang: „Mir händ gwunnä, mir händ gwunnä.“<sup>17</sup> Nino lacht zweimal auf und richtet seinen Oberkörper auf. Joana erwidert zeitgleich, in die Richtung der beiden Jungen blickend: „Nei ihr händ nit gwunnä“<sup>18</sup>. Fuat ruft „Ihr könnt scho uffgää“<sup>19</sup>. Zeitgleich ruft Nino „Also mach“, tippt kurz mit gestrecktem Zeigefinger und nach vorne schnellendem Arm in Joanas Richtung, Oberkörper und Kopf nach vorne neigend. Er ruft nochmals: „Mach (jetz)“, während er den Arm auf den Tisch legt und sich wieder aufrichtet. Fuat blickt währenddessen stirnrunzelnd zu Joana und wiederholt: „Ihr könnt scho jetzt uffgä, ihr könnt scho uff(höre)“<sup>20</sup>. Dann wendet er den Kopf schüttelnd ab.

In vergemeinschaftender Geste erklärt Fuat Nino das als notwendig erachtete weitere Vorgehen der eigenen Gruppe („wir“). Während er spricht, deutet er zur Tafel und nimmt so Bezug zum aktuellen Spielstand. Seine Interaktion erfolgt simultan zu derjenigen von Joana und Paolo, und er schlägt eine identische Subtraktion (minus eins) vor. Zugleich inszenieren die beiden sowohl durch Flüstern und Verweis, die andere Gruppe verstehe es nicht „(checkets nöd)“ (Fuat), als auch durch lautstarke Validierung

15 (weil) wenns wenns zu viel ist dann können die (nicht so.) machen (check checkens nicht).

16 Ah ja, gut (Italienisch).

17 Wir haben gewonnen, wir haben gewonnen.

18 Nein ihr habt nicht gewonnen.

19 Ihr könnt schon aufgeben.

20 Ihr könnt schon jetzt aufgeben, ihr könnt schon aufhören.



(Nino) eine gelingende verdeckte Kommunikation zur gemeinsamen Strategie. Sie folgen damit einer expliziten Anweisung des Mathematiklehrers. Anschließend deklariert Fuat im Singsang geradezu triumphierend den Spielgewinn. Das Lachen Ninos bestätigt die spaßvolle Äußerung Fuats. Theatralisch führen die Schüler den vom Lehrer durch die alles entscheidende dritte Runde zugespitzten Wettkampf auf. Joana verneint Fuats Aussage und adressiert verbal und durch Blickkontakt Fuat und Nino. Noch bevor sie fertig gesprochen hat, reagieren beide: Fuat stellt ironisch die Handlungsoption in den Raum, vorzeitig aufzugeben, womit er die abzusehende Niederlage betont. Nino wiederum fordert Joana gestisch (Handgeste, Nicken) und verbal: „also mach“, intensiviert durch Lautstärke und Wiederholung, zum Handeln auf. Die gegnerische Seite wird also durch eine gewisse Häme (Fuat) und den gestisch-sprachlich erzeugten Handlungsdruck (Nino) dazu herausgefordert, die Antithese unter Beweis zu stellen. Zudem wird aus Fuats Gruppenadressierung mit Ninos Äußerungen eine persönliche Adressierung Joanas.

Im Anschluss daran übernimmt Joana den nächsten Spielzug:  $(1-1=0)$ . Der dramaturgische Höhepunkt dieses Interaktionsverlaufs setzt kurz danach ein: Zunächst fordert Joana Nino direkt zum folgenden Spielzug auf. Als dieser zur Tafel kommt, verbleibt Joana jedoch dort und erläutert, wie ihre Gruppe zur  $-15$  gelangen würde. Dies löst lautes Jubeln aus, u. a. von Paolo, der mehrmals klatscht.

Nino, der im seitlichen Profil im KB vor der linken Tafelseite abgebildet ist, blickt zu Joana, die ihm zugewandt etwa zwei Schritte rechts entfernt steht. Die SchülerInnen und der Lehrer am Gruppentisch richten ihre Köpfe zum Tafelgeschehen.

Nino streckt seinen linken Zeigefinger zum Zahlenstrahl, tippt unterhalb  $-8$  und blickt zu Joana, „Zäh-“. Joana hebt ihre linke Hand auf Kinnhöhe, lässt sie nach vorne (abwinkend) sinken, während Nino zu fragen beginnt: „Was git zäh“<sup>21</sup> und seine rechte Hand Joana auf Brusthöhe entgegenstreckt: „Was git.“ Joana fällt ihm ins Wort: „Nei“, geht auf ihn zu, hebt ihre linke Hand, die sie schnell auf seine erhobene rechte fallen lässt und schiebt sie damit weg, während Nino ruft: „fuffzäh“ und dabei schnell die linke Hand nach links unter  $-15$  schiebt. Joana schreit: „Nein! Mann!“, lässt ihre erhobene rechte ruckartig fallen, hochschnellen und wieder etwas fallen, sodass ihre linke Hand Ninos erhobene rechte zu berühren scheint. Nino ruft weiter: „Was git fuffzäh“, schiebt die linke Hand deutend schräg zwischen  $-9$  und  $-8$  am Zahlenstrahl und ruft „minus acht?“. Joana tritt gleichzeitig näher an die Tafel, führt ihre rechte Hand der linken Ninos entgegen und ruft: „(nit eis)“ und schiebt seine Hand zur Seite, die er sinken lässt. Joana sagt etwas (unverständlich) und tippt, nach links tretend, unter  $-10$ , während Nino rückwärts zurücktritt, die linke Hand auf Bauchhöhe nach oben geöffnet, und Joana stirnrunzelnd mit offenem Mund anblickt. Joana tippt mit dem rechten Zeigefinger in Einerschritten nach links auf dem Zahlenstrahl; währenddessen ruft Herr Peters: „Joana, du bist fertig“, dreht sich mit seinem zur Tafel gewandten Kopf und dem Oberkörper weiter nach links und legt die linke Hand auf Ninos Oberarm. Während Joana äußert: „(die) ist da“ und mit dem Zeigefinger bis unterhalb  $-14$  gelangt, fordert Herr Peters sie in lachendem Tonfall auf: „Setz du dich bitte wieder?“ Joana fährt fort: „und mir (dänn) äbbe“. Sie tippt mit dem Zeigefinger schnell unterhalb der  $-15$ , während sie ihr Gesicht frontal Ninos Gesicht zuwendet. Dieser hebt beide Arme, lässt die rechte Hand sinken, während er seine linke zur Mitte des Zahlenstrahls streckt und in diese Richtung schreit, den Kopf zur Tafel drehend. Joana blickt ihn fortwährend an, lässt ihre rechte Hand sinken und ergötzt: „minus eis“, weicht mit drei Schritten zurück und fährt fort: „aber da ha mier gwunnä“. Während dieser Sequenz klatscht Paolo noch zweimal rhythmisch, lacht, neigt sich schräg zu Fritz herüber, dreht sich nach hinten und lacht nochmals lauthals. Neben ihm lacht auch Ahmet, Cem und die Kamerafrau lächeln, weitere, von hinten abgebildete Köpfe (Emre, Basil) bewegen ihren Oberkörper bzw. Kopf.

21 Was gibt zehn?

Die Szene steigert sich hier zu einem antithetischen Schlagabtausch: Nino stellt – als sei er in der Lehrerrolle – eine Frage zum Ergebnis einer einfachen Rechnung, dies mit Bezug auf den Zahlenstrahl, den er vom Endergebnis her aufrollt. Joana intensiviert dann ihre Praktiken durch erhöhte Lautstärke (Sprache) und Geschwindigkeit (Gesten). Sie schiebt zudem Ninos zeigende Hand weg, dessen Gestik die Subtraktion  $15-8$  veranschaulicht, und damit die Deutung, dass nicht die Wand-, sondern die Fensterseite gewinnt. Nino nimmt dann die andere Hand zu Hilfe, um die Subtraktion zu zeigen. Kurz bevor seine Hand unter die  $-8$  gelangt, wird sie von Joana wieder weggeschoben. Mit gesteigerter Lautstärke (Schreien) präsentiert Joana ihre Rechenergebnisse und gelangt, Einerschritte zeigend, von  $-10$  zu  $-14$ , dem offenbar der gegnerischen Seite zugeordneten Wert ihrer zuletzt möglichen Subtraktion. Joana schiebt Nino dabei körperlich nach links, vertreibt ihn geradezu, um zur Siegeszahl vorzudringen. In dieser konkurrierenden Situation greift Herr Peters ein, indem er Joana explizit zur Sitzplatzeinnahme auffordert.

Dessen ungeachtet führt Joana gestisch und argumentativ ihre Proposition weiter aus, wonach die gegnerische Gruppe zwingend zur  $-14$  gelange und ihre Mannschaft durch Subtraktion von  $1$  das Ziel der  $-15$  erreiche. Joana schlussfolgert daraus den Gewinn ihrer Gruppe – mit demselben Wortlaut der Siegesdeklaration der gegnerischen Gruppe zuvor.

In dieser Szene zeigt sich eine spezifische Bezogenheit von Joana und Nino aufeinander, die den Streit an der Tafel zu einem persönlichen macht. Dies kündigt sich zunächst dadurch an, dass Joana Nino namentlich zum nächsten Spielzug auffordert, wie er zuvor sie. Zudem dokumentiert sich in der Intensität des Ausdrucks ein persönliches Involviertsein und in den wiederholten körperlichen Berührungen eine erotische Komponente. Dieser Schlagabtausch zwischen Joana und Nino an der Tafel wird von Paolo beklatscht und evoziert ausgeprägtes Lachen bei ihm und weiteren Schülern (die Schülerinnen sind im KB von Schülern weitgehend verdeckt). Die Zuschauenden sind damit an der situativen Dramaturgie deutlich beteiligt. Das offensichtlich Komische liegt genau in diesem öffentlich inszenierten Schlagabtausch, der die Vorführung an der Tafel als die eines streitenden ‚Paares‘ erscheinen lässt. Die AkteurInnen zeigen hier stellvertretend für das Publikum einen experimentellen Streit zwischen den Geschlechtern, der Differenzen im Modus eines heterosexuellen Paares bearbeitet.

Im weiteren, hier zusammengefassten Verlauf der Videoszene wiederholt Joana die Deklaration des eigenen Gewinns verbal und gestisch, während Nino erfolglos versucht, seine Überlegung an der Tafel zu demonstrieren. Als Joana den Tafelbereich verlässt, kommentiert Nino: „(Scheiße) bist du dumm“. Während sie sich setzt, ruft sie „Er hät’s sälber so geseit gehabt“<sup>22</sup>.

Nino zeigt sich gegenüber dem siegessicheren Auftreten Joanas nahezu verärgert („Scheiße“) und negiert verbal Joanas intellektuelle Fähigkeiten grundlegend. Demgegenüber bekräftigt sie ihre Proposition, indem sie hervorhebt, dass diese von ihm ‚selbst‘, vermutlich Nino, favorisiert wurde. Hier dokumentiert sich eine auf den Mitschüler bezogene Zuschreibung von Wissen bzw. Leistung, mit der zugleich eine defizitäre Selbstzuschreibung einhergeht, so als müssten die Erwägungen des anderen nicht mehr überprüft werden.

22 Er hat es selbst so gesagt.

Resümierend ist festzuhalten, dass in der dargestellten Sequenz des Mathematikunterrichts eine Schülerin und ein Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre mathematischen Leistungen in Form von Rechenstrategien, die zuvor in den Gruppen abgesprochen werden sollten, an der Tafel, die wie eine Bühne erscheint, zu präsentieren bzw. vorausgreifend zu erproben. Diese doppelte Rahmung ist ambivalent, da Leistung deutlich individueller zugeschrieben wird, als es zu Beginn des Unterrichts mit der Einteilung der gegeneinander konkurrierenden und miteinander kooperierenden Gruppen vorgesehen war.

Die von den SchülerInnen praktizierte Form der Umsetzung des Rechenspiels wird durch den Erfahrungsraum peerkultureller Aushandlung von Geschlechterbeziehungen deutlich überlagert. Dies erfolgt im Kontext einer konjunktiv eingespielten, geschlechtsspezifischen Positionierung am Tisch, die von Seiten des Lehrers durch Einteilung der geschlechtergemischten Gruppen zunächst – kommunikativ – gebrochen wird. Diese Bearbeitung der von den SchülerInnen hervorgebrachten Differenz wird durch diese wiederum in der Aufführung eines mit Berührung und Körpernähe erotisierend aufgeladenen Streits zwischen Joana und Paolo umgearbeitet. Dabei wird die Auseinandersetzung auf der Bühne des Tafelbereichs zu einem stellvertretenden Schauspiel, das die MitschülerInnen mit Spaß verfolgen und als Zuschauende mitgestalten.

## **5 Konstruktionen und Bearbeitungen von Leistungsdifferenzen, überlagert von Geschlecht und Peerkultur**

Die Interpretationen zeigen in beiden Fällen, in denen es um die Umsetzung einer explizit kooperativ gerahmten Aufgabe geht, Praktiken der Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen schulischer Leistung, die von den Dimensionen der Peerkultur und des Geschlechts überlagert werden. Zudem spielt eine bildungsgangbezogene Zuschreibung (Fuat) bzw. heilpädagogische Unterstützung (Cem/Basil) im Deutschunterricht mit hinein.

Die geschlechtliche Überlagerung der Leistungskonstruktion zeigt sich im Deutsch wie im Mathematikunterricht durch die geschlechtsspezifische Positionierung um den Tisch, mit der eine räumliche Nähe bzw. Distanz zur Tafel und zum Pult geschaffen wird. Im Deutschunterricht gehen damit unterschiedliche Formen der Beteiligung an bzw. des Rückzugs aus der Bearbeitung der Klassenaufgabe einher. Diese impliziten Differenzkonstruktionen werden von der Deutschlehrerin eher verstärkt als abgeschwächt bzw. von dem ungleich zugänglichen Unterrichtsmaterial (kleinbedruckte Papierstreifen) in Kombination mit der unpräzisen und zugleich auf *ein* Ergebnis zielenden Aufgabenstellung begünstigt. Die als Unterleben sich entfaltenden peerkulturellen Praktiken des Papierschnippens seitens einiger Jungen stehen auch im Zusammenhang mit dieser Ausrichtung des Lehr-Lern-Arrangements.

Im Unterschied zur Deutschlehrerin hebt der Mathematiklehrer die geschlechtsdifferenzierende Positionierung am Tisch durch Einteilung der SchülerInnen in geschlechtergemischte Gruppen (Fenster- und Wandseite) zunächst auf. Seine explizite Einteilung

wird in der interpretierten Sequenz durch die implizite Umsetzung des als Wettstreit konkurrierender „Mannschaften“ angelegten Spiels seitens der SchülerInnen wiederum peerkulturell bearbeitet. So gebärden sich die beiden an der Tafel agierenden gegnerischen Gruppenmitglieder in der Aufgabenbearbeitung als ‚streitendes Paar‘ und rekurren in antithetisch-konkurrierendem Modus auf eine Geschlechterdifferenz, die durch die heterosexuelle Konnotation gegenseitigen Neckens aufgeladen ist und als stellvertretendes belustigendes Schauspiel von der Klassenöffentlichkeit mitgetragen wird.

Vergleichbar zum Deutschunterricht stellen die Geschlechterdifferenzen für die SchülerInnen im Mathematikunterricht eine bedeutsame Kategorie dar, entlang derer sie ihre Praktiken organisieren. Sie führen dabei implizit zu einer sich intensivierenden Interaktionsdynamik. Tendenziell werden die Unterschiede unterrichtlich vereinnahmt, indem ihnen mit der konkurrierend angelegten Präsentation individuell betrachteter Leistungsdifferenzen an der Tafel ein entsprechender Rahmen geboten wird.

Im Deutschunterricht hingegen werden Leistungsdifferenzen seitens der SchülerInnen unter Bezugnahme auf den Bildungsgang explizit zugeschrieben und oppositionell bearbeitet. Die bildungsgangbezogene Perspektive wird durch die zelebrierte Übernahme der Aufgabe von Fuat elaboriert und validiert – ein Prozess, dem die Lehrpersonen nicht widersprechen.

Vor diesem Hintergrund dokumentieren sich unterschiedliche Formen von Lerngelegenheiten und -behinderungen: Während in formaler Hinsicht alle SchülerInnen in der Gruppe miteinander bzw. mit- und gegeneinander antreten, führt die Praxis des „Inputs“ beider Unterrichtsfächer dazu, dass einzelne exponiert werden und einen eher aktiven Part einnehmen. Teilweise sind dies in beiden Fächern die gleichen SchülerInnen. Die anderen gehören zwar den Gruppen an, sind aber kaum in die Aufgabenlösung eingebunden. Während die peerbezogenen, wechselseitigen Adressierungen der SchülerInnen im Deutschunterricht kaum bearbeitet werden, fordert der Mathematiklehrer wiederholt die Rückbindung in die Gruppen ein. In dieselbe Richtung geht auch seine Einteilung geschlechtergemischter „Mannschaften“. Gleichwohl machen die SchülerInnen im Unterricht beider Fächer die Erfahrung, dass die Möglichkeit der aktiven Teilhabe an der Klassen- bzw. Gruppenaufgabe wesentlich durch die Zugehörigkeit nach Peergroup strukturiert ist.

Der Vergleich beider Sequenzen zeigt, dass unterschiedliche Konstrukte von Leistungsdifferenz aufgerufen und (re)produziert werden. So wird im Mathematikunterricht auf den Wettkampf bzw. die konkurrierende Aufführung fachlicher Leistung Bezug genommen, während im Deutschunterricht die komplementäre Kooperation im Rahmen einer Klassenaufgabe den offiziellen Handlungsrahmen bildet.

Gemeinsam ist beiden Formen der Leistungskonstruktion und -bearbeitung, dass sie in komplexer Form von Peerinteraktionen, dies vor allem in den Dimensionen des Geschlechts, aber auch sozialer Ungleichheit im Sinne bildungsgangbezogener Leistungszuschreibungen überlagert werden, während die Dimension des Migrationshintergrunds empirisch nicht relevant wird. Diese Prozesse werden durch die unterrichtlichen Praktiken der Lehrpersonen mitgestaltet, toleriert und/oder genutzt und verweisen, neben einer Konkurrenzorientierung, auf ein Verständnis individueller Zuschreibung von Leistung, die – nach Klafki (1996: 217) – von einem Begabungsverständnis getragen wird.

Leistung wird in beiden Sequenzen als Fachwissen und dessen probenhafter Anwendung entlang einer gemeinsamen Aufgabe konstruiert. Die Möglichkeit hierzu wird in

beiden Fällen vor allem einzelnen SchülerInnen eröffnet, wodurch sie als *leistungsfähig* in Bezug auf die Aufgabe herausgehoben werden. Dies impliziert, auch in dem offiziell auf Kooperation ausgerichteten „Input“ des Deutschunterrichts, ein konkurrenzbezogenes Verständnis von Leistung, wie Klafki (1996) es beschreibt und kritisiert; zugleich wird eine Zuweisung zu Leistungspositionen bzw. die Konstruktion einer Leistungsordnung innerhalb der Schulklasse vorgenommen, was einem demokratischen, an Emanzipation und Inklusion orientierten Verständnis zuwiderläuft.

## Literatur

- Ainscow, Mel. (2008). Teaching for diversity. The Next Big Challenge. In F. Michael Connelly, Ming Fang He & JoAnn Phillion (Hrsg.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (S. 240–258). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Bohnsack, Ralf. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 225–254). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, Ralf. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd-Michael. (2001). Ethnisierung und Differenz erfahrung. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, (1), 15–36.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Bern: EDK.
- Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika. (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Goffman, Erving. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael; Reh, Sabine & Tervooren, Anja. (2013). Ethnographie und Differenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 639–643.
- Klafki, Wolfgang. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Köbberling, Almut & Schley, Wilfried. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Kronig, Winfried. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Nohl, Arnd-Michael. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Preuss-Lausitz, Ulf. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Zugriff am 26. Juni 2014 unter [www.gew.de/Binaries/Binary109970/Wiss\\_Begleitung\\_Inklusion\\_end](http://www.gew.de/Binaries/Binary109970/Wiss_Begleitung_Inklusion_end).
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Ricken, Norbert & Idel, Till-Sebastian. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.

- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2014). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Seitz, Simone & Scheidt, Katja. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1–2). Zugriff am 24. Juni 2014 unter [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140).
- UN. (2006). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 24. Juni 2014 unter [www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf).
- Wagner-Willi, Monika. (2008). Die Erforschung von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik. Zum Potenzial der Dokumentarischen Methode. In Wilfried Schley (Hrsg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven* (S. 157–188). Bern, Stuttgart: Haupt.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Inklusion online*, 4. Zugriff am 24. Juni 2014 unter [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173).

## Zu den Personen

*Tanja Sturm*, Prof. Dr., PH FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, Dokumentarische Methode (Gruppendiskussion, Videografie).

Kontakt: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, Steinentorstraße 30, 4051 Basel, Schweiz  
E-Mail: [tanja.sturm@fhnw.ch](mailto:tanja.sturm@fhnw.ch)

*Monika Wagner-Willi*, Dr., PH FHNW. Arbeitsschwerpunkte: videobasierte Schulforschung, Qualitative Methoden, Dokumentarische Methode, Inklusionspädagogik.

Kontakt: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, Steinentorstraße 30, 4051 Basel, Schweiz  
E-Mail: [monika.wagner@fhnw.ch](mailto:monika.wagner@fhnw.ch)

## Berufsorientierung und Gender – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt an Stadtteilschulen in Hamburg

### Zusammenfassung

Berufsorientierung ist ein pädagogisches Handlungsfeld in der Schule, das im Zusammenhang mit Geschlecht bislang kaum erforscht wurde. In Hamburg wird den Stadtteilschulen und deren Berufsorientierung in der Sekundarstufe I eine zunehmende Bedeutung zugeschrieben: Sie sollen gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler die Schule nicht nur mit einem Abschluss verlassen, sondern auch eine berufliche Ausbildung aufnehmen, sofern sie nicht zur gymnasialen Oberstufe übergehen. Schulische Berufsorientierung soll darauf abzielen, das berufsbezogene Interessenspektrum von Jugendlichen zu erweitern – auch im Hinblick auf ‚geschlechtsuntypische‘ Berufe. Der Beitrag geht folgenden Fragen nach: Gelingt es, im berufsorientierenden Unterricht dieses Ziel umzusetzen? Und inwiefern sind die im Unterricht genutzten filmischen Berufsinformationen geeignet, um das Ziel der beruflichen Interessenerweiterung zu unterstützen?

#### *Schlüsselwörter*

Berufsorientierung, Ethnografie, Gender, Schule, Unterricht

### Summary

Career orientation and gender. Work in progress report from a project on schools in Hamburg

There is still hardly any research that deals with gender and career education in secondary schools. The new Stadtteilschulen (comprehensive schools) in Hamburg and their career education are gaining more and more importance: They aim to ensure that all students graduate from school and begin vocational education, unless they stay on at school to get their higher education entrance qualification. Career education aims to widen the range of career opportunities available to young people, including pink-collar jobs for boys and STEM for girls. The article asks: Does career education in schools really widen the range of career opportunities? And are films used in class to encourage atypical choices?

#### *Keywords*

career orientation, ethnography, gender, school, teaching

## 1 Warum und wie: Forschung zu Berufsorientierung und Gender

Obwohl es seit den 1970er Jahren Bemühungen gibt, junge Frauen verstärkt für gewerblich-technische Berufe zu gewinnen (vgl. z. B. Weg/Jurinek-Stinner 1982) und seit einigen Jahren Ansätze verfolgt werden, junge Männer für soziale Berufe – insbesondere für den Beruf des Erziehers – zu interessieren (vgl. z. B. Cremers et al. 2012), zeichnen sich die Berufseinmündungen junger Menschen in Deutschland nach wie vor durch eine starke Konzentration auf wenige Berufe und eine deutliche Gendersegregation aus

(vgl. Hausmann/Kleinert 2014): 2013 konzentrierten sich 75,2 % der jungen Frauen und 60,8 % der jungen Männer jeweils auf nur 25 Berufe (BMBF 2014: 25).

Der Stand der Forschung zu „Berufsorientierung und Geschlecht“ ist vergleichsweise dünn (zum Überblick vgl. Brüggemann/Rahn 2013; Faulstich-Wieland 2014). Es gibt einige genderbezogene Unterrichtsmaterialien (z. B. Lemmermöhle-Thüsing et al. 1992–1994; Übersicht bei: Ritterhoff/Kaiser 2013), jedoch deutlich weniger empirische Studien. Bestätigt wird in der Regel, dass Mädchen und Jungen sich in einigen Aspekten unterscheiden (zuletzt Vodafone Stiftung 2014), wenn es um die Frage geht, was ihnen am künftigen Beruf wichtig ist: So liegen bezogen auf die sozialen wie die extrinsischen Berufswerte Geschlechterdifferenzen vor.

Junge Frauen legen in der Regel mehr Wert auf soziale Berufswerte, d. h., der von ihnen gewünschte Beruf soll folgende Kriterien erfüllen (vgl. Busch 2013a):

- viel Kontakt zu anderen Menschen
- für Gesellschaft wichtig
- sichere/gesunde Arbeitsbedingungen
- anderen Menschen helfen

Jungen Männern sind dagegen extrinsische Berufswerte wichtiger (vgl. Busch 2013a):

- sichere Berufsstellung
- hohes Einkommen
- gute Aufstiegsmöglichkeiten
- Beruf, der anerkannt, geachtet wird

Jungen und Mädchen unterscheiden sich bei ihrer Berufswahl hingegen nicht bei den Erwartungen zur Work-Life-Balance; auch intrinsische Berufswerte, insbesondere „interessante Tätigkeit“ und „selbstständiges Arbeiten“, sind beiden Gruppen gleichermaßen wichtig (Busch 2013a).

Die Entwicklung geschlechts(un)typischer Berufswünsche und deren Prozesscharakter zeigen Längsschnittstudien (als Erste: Heinz et al. 1985; Lemmermöhle et al. 2006; als Überblick vgl. Wüstner 2007; international Watt/Eccles 2008; Panelstudie: Rahn/Brüggemann/Hartkopf 2013). Welche Rolle die Schule dabei spielt, ist bisher kaum detailliert untersucht worden: Quantitative Befragungen erbringen in der Regel den schlichten Hinweis, dass schulische Maßnahmen, wenn überhaupt, nur als Informationsquellen erinnert werden oder keine Bedeutung hätten (zuletzt Helbig/Leuze 2012). Auch Lehrkräfte selbst schätzen ihre Wirkungsmöglichkeiten eher als gering ein und nennen als Einflussfaktoren auf Berufswahlentscheidungen in erster Linie schulexterne Faktoren (Hoffmann-Lun/Rother 2012). Qualitative Studien beziehen sich eher auf außerschulische Angebote (z. B. Fiebig 2010; Schmid-Thomae 2012).

Angesichts der Tatsache, dass berufsorientierende Maßnahmen an Hamburger Stadtteilschulen seit 2011 sukzessive erheblich ausgeweitet wurden, untersucht das an der Universität Hamburg angesiedelte Forschungsprojekt „Berufsorientierung und Gender“<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Das Projekt besteht aus zwei Teilprojekten, die von der Max-Traeger- und der Hans-Böckler-Stiftung gefördert werden.



die Frage, ob und inwiefern diese Maßnahmen geeignet erscheinen, die Entwicklung des beruflichen Interessenspektrums der Schülerinnen und Schüler zu erweitern.

Die mehrstufige, ethnografische, auf Fallvergleiche angelegte Studie (vgl. Friebertshäuser et al. 2012) folgt – unter Berücksichtigung von auf Berufsorientierung (BO) bezogenen bildungspolitischen Steuerungsprozessen – sozialisationstheoretischen Ansätzen, die in der Tradition eines geschlechterkritischen, sozialkonstruktivistischen Paradigmas stehen (vgl. z. B. Gildemeister 2009). Entsprechend bedient sich das Projekt eines Mixed-Methods-Designs (vgl. Kuckartz 2014: 44ff.). Wie Tabelle 1 zeigt, werden Teile der Daten im Längsschnitt erhoben, wodurch dem o. g. Prozesscharakter Rechnung getragen wird.

*Tabelle 1:* Übersicht über den Forschungsprozess

Erhebung I	Erhebung II	Erhebung III	Erhebung IV
Retrospektive Interviews mit Auszubildenden in geschlechtsuntypischen Berufen	Ethnografische Beobachtungen berufsorientierenden Unterrichts im 8. und 9. Jahrgang an drei Stadtteilschulen	Standardisierte Befragungen zu Interessen an und Kenntnissen von Berufen sowie Fähigkeiten und Selbstvertrauen	Leitfadenstrukturierte (Gruppen-)Interviews mit Pädagog/-innen und Schüler/-innen
2013	8/2013–6/2015	10/2014 u. 6/2015	2–6/2015
Fortlaufend: Sammlung und Auswertung behördlicher und schulischer Dokumente + Materialien			

Eine besondere Rolle spielt zudem die Berufswahltheorie von Linda Gottfredson (2002). Sie geht davon aus, dass Berufsorientierung sich im Spektrum einer Zone akzeptabler Berufsmöglichkeiten abspielt. Die Grenzen dieser Zone werden zum einen durch die Anforderungen und das Prestige von Berufen bestimmt, zum anderen werden sie durch die wahrgenommene „Geschlechtsspezifik“ gebildet. Bezogen auf unser Forschungsprojekt geht es also darum, ob der berufsorientierende Unterricht und die vorliegenden Materialien die „Zone akzeptabler Berufsmöglichkeiten“ erweitern, d. h. die „Gender-spezifik“ von Berufsbildern z. B. ignorieren, unterlaufen oder infrage stellen.

Im Fokus dieses Werkstattberichts aus dem noch laufenden Projekt stehen erste Erkenntnisse aus den Beobachtungen des BO-Unterrichts (Erhebung II, vgl. Tab. 1) sowie Analysen filmischer Darstellungen von Berufen – letztere erfolgen vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte den Schüler/-innen diese Filme empfehlen. Der vorliegende Aufsatz bietet damit Einblicke in ein schulisches Feld, das aufgrund der nach wie vor geringen Zahl an gelingenden Übergängen nach der 9. bzw. 10. Klasse als hoch herausgefordert bezeichnet werden muss (Behörde für Schule und Berufsbildung 2014: 74). Abschließend werden die Ergebnisse theoriebezogen diskutiert und offene Fragen aufgezeigt.

## 2 Berufsorientierender Unterricht in Stadtteilschulen

Anhand von Beobachtungsprotokollen (erhoben im Schuljahr 2013/14) werden im Folgenden typische Verläufe berufsorientierenden Unterrichts in Klassen des 9. Jahrgangs an zwei Stadtteilschulen aufgezeigt. Zunächst werden jedoch die Rahmenbedingungen der beiden Schulen skizziert.

### 2.1 Rahmenbedingungen der Schulen

Die beiden beforschten Stadtteilschulen (STS) ähneln sich darin, dass sie mit dem Zertifikat für vorbildliche Berufsorientierung ausgezeichnet wurden und in ihren Selbstdarstellungen Geschlecht explizit thematisiert wird; sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Status- bzw. Sozialindex<sup>2</sup>. Schule A liegt in einem prekären Bezirk, Schule B in einem sozial durchmischten Stadtteil; beide Schulen werden jeweils von über 1 000 Schüler/-innen besucht, von denen in Schule A rund 50 % einen Migrationshintergrund haben, in Schule B rund 20 %.

Hamburg hat seit dem Schuljahr 2010/11 – neben rund einem Dutzend Sonderschulen – nur noch zwei Formen weiterführender, allgemeinbildender Schulen: STS und Gymnasien. An den STS können die Jugendlichen alle allgemeinbildenden Abschlüsse bis hin zum Abitur erwerben. Insbesondere die STS sind aufgefordert, berufsorientierende Maßnahmen zu intensivieren, damit der Teil der Schüler/-innen, der die Schule nach der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe verlässt, in eine berufliche Ausbildung mündet. Zum Schuljahresende 2011/12 verließen rund 30 % der Schüler/-innen Schule A mit einem Haupt- oder Realschulabschluss; bei Schule B waren es 38 %. Lediglich eine Person (Schule A) bzw. drei Personen (Schule B) blieben ohne Hauptschulabschluss. Die bildungspolitischen Vorgaben zielen explizit darauf, das Interessenspektrum von Jugendlichen zu erweitern – auch im Hinblick auf „geschlechtsuntypische“ Berufe.

Schule A bietet das Fach „Wirtschaft und Beruf“ (WuB) einmal wöchentlich für drei Schulstunden an. Dieses Fach wird im 9. Jahrgang in drei Blöcken – Berufsorientierung, „Schülerbanking“<sup>3</sup>, Konsum – von Berufsschullehrkräften unterrichtet, die an die Stadtteilschule abgeordnet werden. Die beobachtete Klasse setzte sich aus zehn Mädchen und fünf Jungen zusammen.

Schule B arbeitet mit „Profilklassen“<sup>4</sup>, in die der berufsorientierende Unterricht eingebettet wird. Der Unterricht wird von Lehrkräften der Schule erteilt. Die beobachtete Profilklasse „PC-Hilfe“<sup>5</sup> wurde von 16 Jungen und fünf Mädchen gewählt. Mit der Profilbezeichnung sollten beide Geschlechter angesprochen werden: Jungen durch den Begriff „PC“, Mädchen durch die Bezeichnung „Hilfe“.

2 Zum Statusindex vgl. <http://bildungsatlas.map-dienst.de/Rahmenbedingungen.html>; zum Sozialindex vgl. [www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/article/detail/1504](http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/article/detail/1504), Zugriff am 20. Juni 2014.

3 Vgl. [www.schuelerbanking.de](http://www.schuelerbanking.de), Zugriff am 20. Juni 2014.

4 Profilklassen werden im 9. Jahrgang gebildet und bleiben über zwei Schuljahre zusammen; sie arbeiten in verschiedenen Fächern zum gleichen Thema.

5 Anonymisierter Name; zu dem Profil gehören der naturwissenschaftliche Unterricht und der Wahlpflichtbereich Medienwerkstatt.

Alle im Folgenden präsentierten Protokollauschnitte stammen aus der ersten Hälfte des Schuljahrs 2013/14.

## 2.2 Wirtschaft und Beruf

Der Epochenunterricht zur Berufsorientierung erfolgte über zehn Wochen. Die Lehrerin beginnt die erste BO-Stunde damit, die Interessen und Erwartungen der Schüler/-innen zu erfragen. Sie hat dafür einen Fragebogen entwickelt, in dem u. a. nach Praktikumsplätzen und Wünschen an den Unterricht gefragt wird. Die Jugendlichen füllen jeweils einzeln den Bogen aus, anschließend wird er gemeinsam besprochen und die Lehrerin notiert die Antworten an einem Flipchart.

Als Praktikumsberufe nennen die Schüler/-innen Luftfahrttechnik, Fotografin, Grafikerin, Tierpflege, sportlicher Bereich, Gesundheitsberuf, Polizei, Hundetrainer, Kfz-Mechatroniker, Einzelhandel, Landschaftsarchitektur, Dachdecker. Die Lehrerin kommentiert dies mit dem Hinweis: „Schön, das sind doch schon viele Berufe und nicht nur Immobilienmakler!“ Sie erläutert dann die Chancen, die sie im BO-Unterricht sieht, und erklärt dazu,

„dass sie unvoreingenommen die SuS<sup>6</sup> kennen lernen und ihre Stärken herausfinden wolle und als Ziel habe, dass sie anschließend beruflich orientiert seien. In ihrem Seminar habe es einen Aushang gegeben: ‚Ins Gelingen verliebt sein‘ – das fände sie einen guten Ausspruch.“

Als Nächstes lässt sie die Gruppe wiederum anhand eines Fragebogens eine Einschätzung der eigenen Stärken vornehmen (es handelt sich um die Lektion 2 – Persönliche Stärken – auf [www.azubiyo.de](http://www.azubiyo.de)). Die Fragen sind zu zwölf Bereichen gebündelt. Die Auswertung im Plenum zeigt, dass sowohl Schülerinnen als auch Schüler sich Neugierde und Lernbereitschaft attestieren, aber – bis auf eine Schülerin – nur Schüler sich handwerklich-technisches Geschick und, umgekehrt, sich nur Schülerinnen – bis auf einen Schüler – Konfliktfähigkeit zuschreiben. Sorgfalt und Genauigkeit werden nur von Mädchen genannt. Diese Geschlechterdifferenzen werden von der Lehrerin nicht aufgegriffen. Den Rest der Stunde sollen die SuS mit der Arbeit zu einem Beruf ihrer Wahl beginnen: Es sollen eine Mappe, ein Plakat sowie eine Präsentation zum Plakat erstellt werden; für die Fertigstellung räumt ihnen die Lehrerin (Unterrichts-)Zeit in den nächsten drei Wochen ein.

In den folgenden Wochen findet kaum noch Frontalunterricht statt. Stattdessen hilft die Lehrerin jeweils individuell bei häufig denselben Anliegen – viele haben z. B. Fragen zu Open Office oder Internetadressen. Nur selten richtet die Lehrkraft das Wort an alle, meist in Form von Erinnerungen oder Mahnungen, z. B.: „Bei allen, bei denen mehr als ein Beruf steht: Ihr müsstet heute noch ein bisschen recherchieren und euch heute auf einen Beruf festlegen.“

Für Mappe, Plakat und Präsentation sollen die Jugendlichen folgende Fragen bearbeiten:

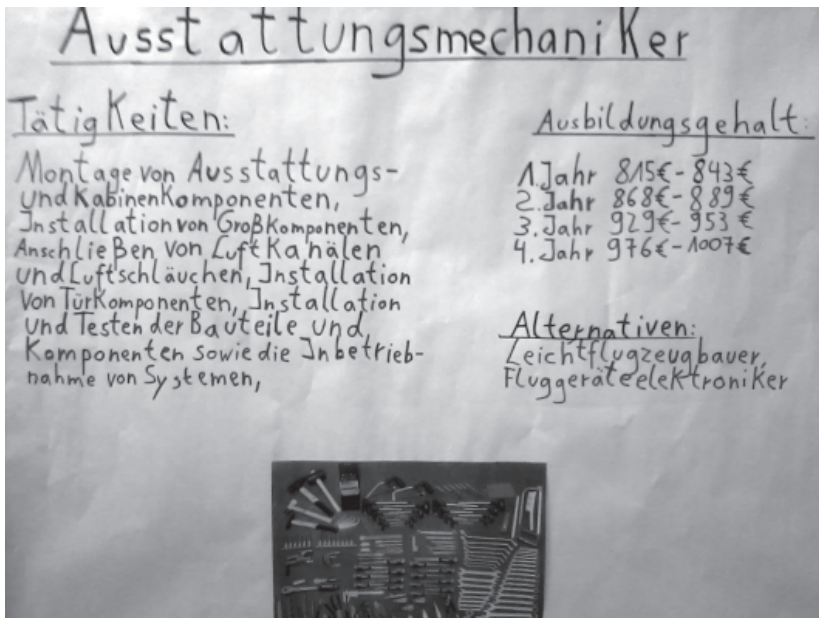
---

6 SuS = Schülerinnen und Schüler.

1. Welche beruflichen Tätigkeiten und Aufgaben beinhaltet die Ausbildung?
2. Welche persönlichen Eigenschaften muss man für die Ausübung des Berufs mitbringen?
3. Welche Ausbildungsvoraussetzungen gibt es? (Schulabschluss, Praktikum)
4. Wie kann man es schaffen, diesen Beruf mal erlernen zu können, wenn man die notwendigen Voraussetzungen derzeit nicht erfüllt?
5. Wie ist die Ausbildung gegliedert und wie lange dauert sie?
6. Handelt es sich um eine schulische oder eine duale Ausbildung?
7. Welche Ausbildungsvergütung erhält man im 1., 2. und 3. Lehrjahr?
8. Wie stehen die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten?
9. Welche Auswahlkriterien sind den Firmen in dieser Branche besonders wichtig? (Zeugnisnoten, Schulabschluss, Vorstellungsgespräch, Einstellungstest)
10. Welches Anfangsgehalt kann man nach der Ausbildung erwarten?
11. Welche Aufstiegsmöglichkeiten gibt es nach der Ausbildung in diesem Beruf?
12. Gibt es alternative oder verwandte Berufe? "

In der Sitzung vor Weihnachten werden neun verschiedene Berufe vorgestellt (vgl. Abb. 1 als Beispiel): Mechatroniker, Hebamme/Entbindungshelferin, Innenarchitekturassistent, Ausstattungsmechaniker, Tierpfleger/-in, tiermedizinische Fachangestellte, Gamedesign, Chemielaborantin, Kaufleute für Gesundheitswesen sowie Polizei: Hundestaffel, Reiterstaffel. Die Jugendlichen nutzen dabei die männliche oder die weibliche Form in Abhängigkeit vom eigenen Geschlecht, manche nennen auch beide Genusformen (insbesondere bei den Alternativen).

Abbildung 1: Plakat eines Schülers



In den verbleibenden fünf Unterrichtsblöcken lässt die Lehrerin eine Bewerbungsmappe mit Anschreiben und Lebenslauf erstellen sowie Vorstellungsgespräche als Rollenspiele durchführen. Im Zusammenhang damit wird angesprochen, welche Fragen man beantworten muss und welche nicht. Im letzten Block werden Rechte und Pflichten am Arbeitsplatz und das Jugendarbeitsschutzgesetz besprochen. Des Weiteren hebt die Lehrerin die Wichtigkeit des „ersten Eindrucks“ hervor – für den gebe es kaum eine zweite Chance. Ein „gepflegtes Äußeres“ könne entscheidend sein. Dazu führt die Lehrerin aus, das heiße, „dass man sich dem Beruf anpasst, dass man als Bürokauffrau nicht in Jogginghosen kommt.“ Dann will sie wissen: „Fällt euch noch etwas speziell für Mädels ein?“ Die Antwort eines Schülers – „Tattoos“ – kommentiert sie damit, dass dies nicht speziell für Mädchen gelte. Eine Schülerin äußert schließlich: „Keine zu kurzen Röcke. Keine zu tiefen Ausschnitte. Nicht zu stark geschminkt.“ Dieses kurze Gespräch bleibt das einzige, in dem Geschlecht explizit thematisiert wird.

### 2.3 PC-Hilfe

Insgesamt liegen Protokolle von 15 Doppelstunden vor, in denen die berufsorientierenden Themen denen in Schule A ähnelten, aber in einer anderen zeitlichen Abfolge behandelt wurden. Die Inhalte, die im Folgenden zunächst zusammenfassend referiert werden, bezogen sich über ein gutes Vierteljahr hinweg auf die Vorbereitung des Praktikums: Zunächst wurden schriftliche Bewerbungen geübt, Anschreiben und Lebensläufe wurden detailliert besprochen. Einige Firmen, in denen Schüler/-innen ihre Praktika absolvieren wollten, wurden vorgestellt. Selbst- und Fremdeinschätzungen wurden durchgeführt und fanden ihren Abschluss in Präsentationen im Englischunterricht: „That’s me.“ In vier weiteren Sitzungen wurden Vorstellungsgespräche simuliert und „Benimm-Regeln“ (z. B. Dresscodes) erläutert. Parallel dazu wurden Haltungen und Einstellungen der SuS zu Praktikum, Arbeit und Beruf besprochen; dafür wurde die Methode „Satzanfänge vervollständigen“ gewählt und die Ergebnisse wurden in der Lerngruppe reflektiert. Des Weiteren sollten die Schüler/-innen mittels eines Selbstlernverfahrens (eines sog. „Webquest“) Wissen über mögliche (Praktikums-)Berufe erwerben. Außerdem wurden Anforderungen an den Praktikumsbericht und die „Betriebliche Lernaufgabe“<sup>7</sup> besprochen. Ihren Abschluss fanden die Vorbereitungen auf das Praktikum in einem Recherche-Training, das in einer öffentlichen Bücherhalle durchgeführt wurde. Der Unterrichtsblock nach dem dreiwöchigen Praktikum diente dazu, die gesammelten Erfahrungen auszuwerten.

Das folgende Protokoll bezieht sich auf eine Unterrichtsphase zu Beginn des Schulhalbjahres, in der die Lehrerin (vermutlich) darauf abzielt, dass die SuS handwerkliche Berufe benennen; sie äußert ihr Anliegen jedoch nicht explizit:

„Die Lehrerin will dann Beispiele für Ausbildungsberufe hören, die mit dem ersten Schulabschluss erreichbar sind. Ein Schüler nennt Schornsteinfeger, eine Schülerin nennt Handwerker. Das findet die Lehrerin zu allgemein; daraufhin nennt die Schülerin Kfz-Mechatroniker. Das sei ein Beruf, für den man den

7 Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3065870/data/pdf-zsw-besondere-betriebliche-lernaufgabe.pdf>, Zugriff am 20. Juni 2014.

Realschulabschluss brauche, sagt L<sup>8</sup>, bestätigt aber, dass man in kleineren Betrieben wohl auch noch mit Hauptschulabschluss genommen werde. Als weitere Berufe nennen die Schüler Steinmetz, Maurer, Dachdecker. Eine Schülerin meint ‚Grabsteine‘, was die L kommentiert mit ‚Steinmetz, das hatten wir gerade schon‘. Ein Schüler nennt Putzfrau, was L ernsthaft mit Hinweis, dass dies kein Ausbildungsberuf sei, aufnimmt. Sie erwähnt Gebäudereiniger als Ausbildungsberuf und erläutert am Beispiel der Informatik, dass sich die Berufe auch geändert hätten. Vor einigen Jahren habe es im Bereich der Informatik noch keine anerkannten Ausbildungsberufe gegeben. Eine Schülerin sagt, sie habe im Fernsehen einen Beitrag über eine Putzfrau gesehen – da sei von Anforderungen die Rede gewesen. L vermutet, dass es um Gebäudereiniger ging, verspricht aber, das zu recherchieren. Ein Schüler fragt nach Ausbildungen in Richtung Design, L gibt an, dass dafür der Realschulabschluss nötig sei. Ein Schüler nennt Polizist. L erklärt, dass dies kein Handwerksberuf sei, sondern man sich bei der Polizei direkt bewerben müsse. Sie klärt dann den Unterschied zwischen Angestellten und Beamten. Mehrere SuS wissen dazu einiges, insbesondere zwei Schülerinnen beteiligen sich aktiv und korrekt. L kündigt an, dass die Klasse einen Besuch bei der Polizei machen werde, sie aber schon mal die Gehaltsstruktur im Hinterkopf behalten sollten.

L fragt nach weiteren Ausbildungsberufen. Ein Schüler nennt Sanitäter, L erklärt, das sei auch eine spannende Geschichte. Dann will sie erneut verdeutlichen, dass das Handwerk viele Möglichkeiten bietet, auch zum Erwerb von höheren Schulabschlüssen, man könne sogar seinen Meister machen. Sie will dann klären, was ein Meister ist. Ein Schüler fragt ‚Master?‘ Sie erklärt, Master sei ein Abschluss beim Studium, es gehe hier um Meister. Zwei Schülerinnen wissen, dass nur Meister ausbilden dürfen. L erläutert, dass man als Meister dann auch an der FH studieren könne.

L ruft die Seite der Handwerkskammer zu Praktikumsstellen auf. Dort erscheint als Erstes Anlagenmechaniker – das sei ein typischer Handwerker – ich glaube, sie greift damit die Äußerung der Schülerin zu Beginn wieder auf und spricht sie dazu an. Sie betont dann, dass es wichtig sei, auch die Interessen bei der Praktikumsuche zu beachten.“

Eine Woche später werden mithilfe eines Heftes der Bundesagentur für Arbeit erneut verschiedene Berufe angesprochen:

„L erklärt, in dem Heft seien alle Ausbildungsberufe mit Angabe der Schulabschlüsse aufgelistet. Dies finde man auch bei [planet-beruf.de](http://planet-beruf.de) unter Berufe von A-Z – sie ruft das auf und zeigt die Angaben für Anlagenmechaniker (sie nutzt die männliche Bezeichnung). Dann fragt sie, welchen Abschluss man dafür haben müsse. Ein Schüler sagt ‚mittleren Abschluss‘. Anhand der Angaben über die Zahl von m/w-Auszubildenden in verschiedenen Berufen kommt es zur Diskussion über die Geschlechterverteilung.“

Dieses Muster – die Aufzählung von Berufen – setzt sich in den folgenden Stunden fort. In der Regel greift die Lehrkraft die Berufsbezeichnungen auf und erklärt, welchen Schulabschluss man benötige, ob es sich um eine berufliche Ausbildung oder um ein Studium handle bzw. ob eine Weiterbildung in Richtung auf ein Studium möglich sei. Als die Klasse zu einer Lesung geht, nutzt die Lehrerin dies, um auch hier auf unterschiedliche Berufe zu verweisen, die bei der Entstehung eines Buches gefragt seien: Autor, Verlagskauffrau, Bibliothekarin und Übersetzer. Ferner werden von ihr insbesondere Materialien der Bundesagentur für Arbeit an die SuS verteilt. So bespricht sie anhand des Heftes „My first job“<sup>9</sup>, welche Traumberufe Jugendliche angeben. Am Beispiel ‚Fußball-Profi‘ redet sie mit den SuS darüber, welchen Abschluss ein Fußball-Profi benötige, und erläutert die Wege der Rekrutierung über spezielle Schulen. Im Rahmen eines simulierten Vorstellungsgesprächs vermutet ein Schüler, dass „es aktuell zu wenig Kitas und Erzieher gibt“, was die Lehrkraft bestätigt.

8 L = Lehrer/-in.

9 Vgl. [http://issuu.com/kpsverlag/docs/myfirstjob-hamburg\\_d1e7880ac98ae5?e=1970333/4778668](http://issuu.com/kpsverlag/docs/myfirstjob-hamburg_d1e7880ac98ae5?e=1970333/4778668), Zugriff am 20. Juni 2014.

Geschlechterfragen werden insgesamt dreimal thematisiert: In einer der ersten Stunden spricht die Lehrerin die Genderfrage am Beispiel der Auszubildendenzahl für Zimmerleute an und lässt die Jugendlichen darüber diskutieren, warum sich hier keine Frauen finden. Sie greift das Argument der vermeintlich fehlenden Kraft von Frauen auf und macht eine Differenz auf zwischen Muskelmasse und Kraft. Schließlich gibt sie den SuS den Rat, sich nicht von der Zuordnung der Berufe zum Geschlecht „abschrecken“ zu lassen.

Zwei Wochen später bringt ein Schüler eine Stellenanzeige mit, in der offenbar steht, dass Männer bevorzugt werden, und er will wissen, wieso. Das Protokoll vermerkt:

„Die L. erklärt ihm, dass das Geschlechterverhältnis ausgeglichen werden solle und dies ein Beruf sei, in dem mehr Frauen arbeiten. Ich bekomme am Rande mit, dass auch zwei Schüler über Männer- und Frauenberufe zu diskutieren scheinen. Einer sagt: ... Putzfrauen gegenüber Putzmännern ... aber ich glaube, es heißt mittlerweile irgendwas mit Reinigungsdingen ...“

Bei der Anzeige handelt es sich um den Beruf Kaufmann/-frau für Bürokommunikation beim NDR, denn der Schüler greift später in der Stunde noch einmal auf, dass der NDR hier Männer bevorzuge, um eine Geschlechterparität zu erreichen.

Im Zusammenhang mit dem Webquest, das die SuS ausfüllen sollen, bietet die Lehrerin acht Berufe zur Auswahl an und nennt diese jeweils in der männlichen und weiblichen Form: EDV-Techniker/-in, Supportmitarbeiter/-in, Bürokauffrau/-mann, Restaurantfachfrau/-mann, Köchin/Koch, Webdesigner/-in, Desktoppublisher/-in, Projektmanager/-in. Eine Frage im Webquest lautet, wie viele Männer bzw. Frauen in dem jeweiligen Beruf arbeiten. Die Lehrerin äußert dazu, „dass dies auch interessant sei: ‚Arbeite ich als Frau in einem Männerberuf oder als Mann in einem Frauenberuf?‘“

### 3 Filme im BERUFE.TV

Im Kontext der BO spielen Berufe-Videos eine zentrale Rolle: Die Agentur für Arbeit hat mit „planet-beruf.de“ und „BERUFE.TV“ Informationsportale geschaffen, auf die im Unterricht immer wieder verwiesen wird. Die folgende Materialanalyse konzentriert sich auf einige dieser Videos unter der Frage, ob die Darstellungen geeignet sind, das Spektrum der Berufswahlen von Jugendlichen zu erweitern. Ausgewählt wurden dafür Filme über „geschlechtstypische“ Berufe, d. h. solche, die von mehr als 70 % eines Geschlechts besetzt sind (vgl. Hausmann/Kleinert 2014). Bei der Auswahl der Berufe orientieren wir uns an den in Hamburg in nennenswerter Anzahl angebotenen Ausbildungsplätzen (mehr als 250 Neuabschlüsse) und deren jeweiligen Geschlechteranteilen. Von den 2012 am stärksten besetzten 30 Ausbildungsberufen erfüllen sechs „Frauenberufe“ und fünf „Männerberufe“ diese Kriterien (vgl. Tab. 2). Die „neutralen“ Berufe finden sich überwiegend im Bereich der kaufmännischen Berufe – mit Ausnahme der beiden von Frauen dominierten Berufe Bürokauffrau/-mann und Kauffrau/-mann für Bürokommunikation.

**Tabelle 2:** „Frauen“- bzw. „Männerberufe“ in Hamburg – Neuabschlüsse Ende 2012 in Hamburg

	Neuabschlüsse	von Frauen
<b>„Frauenberufe“</b>		
Medizinische Fachangestellte	354	99 %
Zahnmedizinische Fachangestellte	282	98 %
Friseur/-in	324	84 %
Kauffrau/-mann für Bürokommunikation	504	78 %
Bürokauffrau/-mann	357	76 %
Hotelfachfrau/-mann	345	70 %
<b>„Männerberufe“</b>		
Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	258	1 %
Fachinformatiker/-in	381	6 %
Kraftfahrzeugmechatroniker/-in	348	6 %
Fachkraft für Lagerlogistik	285	6 %
Koch/Köchin	282	23 %

Quelle: DAZUBI-Datenbank des BIBB, Zugriff am 20. Juni 2014 unter [www2.bibb.de/tools/db\\_aws/dtazub\\_list.php?execute\\_list=1](http://www2.bibb.de/tools/db_aws/dtazub_list.php?execute_list=1).

Die Darstellungen dieser elf geschlechtstypischen Berufe im BERUFE.TV wurden in die Analyse einbezogen. Aussagen über die tatsächliche Rezeption dieser Filme können dabei selbstverständlich nicht gemacht werden (vgl. Bohnsack 2009).<sup>10</sup> Jedoch kann man wissenschaftlich schlussfolgern, ob die Art und Weise der Berufsvorstellung im Film unabhängig von Geschlecht dazu motiviert, sich genauer mit dem jeweiligen Beruf zu befassen, oder eher nicht. Zieht man als theoretische Basis Gottfredson (2002) heran (vgl. Kap. 1), so geht es bei der Analyse erstens darum, wie Interesse am Beruf geweckt wird, und zweitens, ob dabei genderbezogene Zuschreibungen stattfinden.

### 3.1 Kriterien der Filmanalyse

Die Analyse der Filme erfolgte in Anlehnung an Werner Faulstich. Seine Methode wurde vor allem für Spielfilme entwickelt, lässt sich aber auch auf die Berufsfilme anwenden. Entscheidend dafür ist die Annahme, dass es eine Art Drehbuch gibt, der Film also einer vorab erstellten Konzeption folgt. Faulstich empfiehlt eine Analyse in vier Schritten zur Klärung des *Was*, *Wer*, *Wie* und *Wozu* (Faulstich/Strobel 2013: 28f.).

Im Kontext unseres Projekts geht es darum, *wie* die Sachinformationen über das *Was* – den jeweiligen Beruf – präsentiert werden und ob sich geschlechtliche Aufladungen finden. Eine „geschlechtliche Aufladung“ kann über die Erkenntnisse aus Studien von Anne Busch identifiziert werden. Diese hat die geschlechtlichen Konnotationen von Arbeitsinhalten herausgearbeitet (Busch 2013b) bzw. erhoben, welche Aspekte für

<sup>10</sup> Es wurden zwar einige Filme im beobachteten Unterricht eingesetzt, aber in der Regel so, dass die SuS sich einzeln Filme am Computer angesehen haben. Die Genderthematik wurde in keinem Fall reflektiert.



Mädchen bzw. Jungen jeweils im Hinblick auf ihren zukünftigen Beruf von Interesse sind (Busch 2013a, vgl. Kap. 1).

Busch (2013b) unterscheidet geschlechtsneutrale gegenüber männlich oder weiblich konnotierten Arbeitsinhalten. Als „geschlechtsneutral“ deklariert sie folgende Inhalte:

„Informationen sammeln, Recherchieren, Dokumentieren, Beraten und Informieren sowie Organisieren, Planen und Vorbereiten von (nicht eigenen) Arbeitsprozessen“ (Busch 2013b: 311).

Als „weiblich“ konnotierte Tätigkeiten werden benannt:

„Pfleger, Betreuen, Heilen sowie Bewirten, Beherbergen, Speisen bereiten“ (Busch 2013b: 311).

Als „männliche“ Arbeitsinhalte werden angegeben:

„Reparieren, Instandsetzen, Herstellen und Produzieren von Waren und Gütern sowie Überwachen, Steuern von Maschinen, Anlagen, technischen Prozessen“ (Busch 2013b: 311).

Für die Bezeichnung einer Tätigkeit als „männlich“ scheint außerdem die Betonung mathematischer Kompetenzen bedeutsam zu sein. Auch körperlich belastende Aufgaben werden als „männlich“ konnotiert:

„Im Stehen arbeiten, Heben und Tragen schwerer Lasten, bei Rauch, Staub oder unter Gasen, Dämpfen arbeiten, unter Kälte, Hitze, Nässe, Feuchtigkeit oder Zugluft arbeiten, mit Öl, Fett, Schmutz, Dreck arbeiten sowie unter Lärm arbeiten“ (Busch 2013b: 312).

Verbindet man die Filmanalyse mit diesen und weiteren Erkenntnissen zur Berufswahl, so lassen sich folgende Leitfragen für die Sichtung der Berufsfilme festlegen:

*Was:* Hier geht es insbesondere darum, zu prüfen, ob geschlechtlich konnotierte Inhalte im Vordergrund stehen und/oder ob die Aspekte, die junge Frauen bzw. junge Männer als wichtig für ihren Beruf angeben, thematisiert oder gezeigt werden.

*Wer:* Man kann unterstellen, dass sowohl diejenigen, die zu Wort kommen, als auch diejenigen, die als Akteur/-innen die Handlung tragen, im Sinne einer Orientierung relevant sind. Agieren nur Männer oder nur Frauen in einem Film oder treten beide Geschlechter auf? Wofür stehen sie dabei?

*Wie:* Analysiert werden hier die Kameraeinstellung und die Montage von Bildern. Mit der Art und Weise, wie Personen gezeigt werden, vermitteln sich vermutlich subtile, doxische Aspekte.

*Wozu:* Anders als bei Faulstich intendiert, der sich auf die Analyse von Spielfilmen bezieht (Faulstich/Strobel 2013: Kap. 5), geht es hier auch um die Frage, ob und wie die Genderthematik explizit behandelt wird. Lässt sich erkennen, ob der Film zur Verbreiterung des Spektrums der Interessent/-innen – bezogen auf Geschlecht – beitragen will oder nicht?

### 3.2 Filmanalysen

Es wurden insgesamt 15 Filme<sup>11</sup> analysiert, davon sechs zu „Frauenberufen“ und neun zu „Männerberufen“. Im Folgenden sollen zwei Beispiele vorgestellt werden, bei denen sich anhand der Analyse gezeigt hat, dass sie Identifikationsmöglichkeiten für beide Geschlechter bieten – d. h., wir beziehen uns detaillierter auf positive Beispiele und fassen die negativen Beispiele nur zusammen.

Der Film zum Beruf Kfz-Mechatroniker/-in Karosserietechnik (o. J.) ist sechs Minuten und 30 Sekunden lang. Er hat deutlich mehr als 60 Szenen, weil es sehr viele kurze Einblendungen gibt. Das Standbild, das erscheint, wenn man den Film zum Ansehen auswählt, zeigt eine junge Frau, die eine Schutzbrille, Ohrschützer und Arbeitshandschuhe trägt und mit einer Schleifmaschine eine Autokarosserie bearbeitet (vgl. Abb. 2). Als Beschreibung darunter liest man:

„Kraftfahrzeugmechatroniker und Kraftfahrzeugmechatronikerinnen mit dem Schwerpunkt Karosserietechnik reparieren Fahrzeugkarosserien. Bei diesem Schwerpunkt geht es vor allem um die Reparatur von Unfallschäden, sie sind aber auch Experten für die Instandsetzung von Schließ- oder Verdeckanlagen und fahrzeugtechnische Systeme.“

Abbildung 2: Standbild Kraftfahrzeugmechatroniker/-in



In der ersten Hälfte des Films sind der Ausbildungsleiter Martin Peetz und die Auszubildende Jana die Hauptakteur/-innen. In den meisten Fällen wird Peetz links im Bild gezeigt, während rechts im Hintergrund Jana an einem Auto arbeitet. Außerdem wird des Öfteren in Großaufnahme seine mehrfach beringte Hand gezeigt. Die Instandsetzungshalle, in der gedreht wird, macht einen sehr sauberen Eindruck. Die Arbeitsinhalte, die

11 Analysiert wurden insgesamt 15 Filme, da es zum Bereich Informatiker/-in zwei Filme (Fachinformatiker/-in Anwendungsentwicklung und Fachinformatiker/-in Systemintegration) und zum Beruf Kfz-Mechatroniker/-in sogar vier Filme (Karosserie- und Fahrzeugmechaniker/-in Karosserieinstandhaltung; Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/-in Fahrzeugbautechnik; Kfz-Mechatroniker/-in PKW-Technik und Kfz-Mechatroniker/-in Karosserietechnik) gibt.

Peetz benennt, sind männlich konnotiert: Reparieren, Instandsetzen, Überwachen und Steuern von technischen Prozessen.

Der erste mit Sprache verbundene Auftritt der jungen Frau beginnt mit einer Großaufnahme ihres Kopfes, sodass man ihre drei Ohrstecker sehen kann. Sie trägt saubere Arbeitskleidung und hat ihr langes Haar zu einem Pferdeschwanz gebunden. Sie zeigt und erklärt den Arbeitsvorgang der Spureinstellung. Später wird sie im Kontakt mit einer Kundin gezeigt, deren Auto – bei dem die Scheibe nicht mehr zu öffnen war – sie repariert hat. Sie strahlt nach der erfolgreichen Reparatur und der Anerkennung durch die Kundin.

Etwa zur Hälfte des Films taucht ein männlicher Auszubildender – Johann – auf, der im Folgenden auch einige Arbeitsinhalte präsentiert und seine Präferenzen für den Beruf erläutert – z. B., dass er gerne mit dem Hammer arbeitet. Es gibt auch Szenen, in denen Jana und Johann zusammenarbeiten.

Die Frage danach, welche Voraussetzungen man für den Beruf erfüllen sollte, beantwortet der Ausbildungsleiter mit „Interesse an Fahrzeugtechnik“. Er fährt fort, dass man auch den Wunsch haben sollte, „händisch tätig werden zu wollen“. Er verweist auf den Elan, der auch einen niedrigen Schulabschluss kompensieren würde, merkt aber an, dass ein mittlerer Abschluss von Vorteil wäre. Unmittelbar nach dieser Information wird vor dem Hintergrund einer Großaufnahme von Jana die Frage eingeblendet, ob auch weibliche Auszubildende gesucht werden. Peetz antwortet: „Alle technischen Bereiche sind mittlerweile absolut offen für alle weiblichen Kräfte.“ Er erklärt weiter: „Es ist so, dass wir viele Bereiche, die ehemals in den Tätigkeiten schwer waren, mit mechanischen oder technischen Hilfsmitteln ausgestattet haben, dass es natürlich für weibliche Kräfte gut zu schaffen und auszufüllen ist.“

Danach erläutert er die Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten. Die Schlusszene zeigt Johann, der erklärt, dass er gerne Meister werden will und auch ins Ausland – z. B. in die USA – gehen möchte.

Der Film präsentiert nahezu durchgehend vor allem eine weibliche Auszubildende, ab der Hälfte auch einen männlichen Auszubildenden, in einigen Szenen arbeiten beide zusammen. Die Frage nach Frauen in diesem Beruf wird explizit thematisiert und vom Ausbildungsleiter mit Verweis darauf, dass die schweren Tätigkeiten – dies impliziert, diese seien ein Ausschlusskriterium für weibliche Beschäftigte – mittlerweile durch entsprechende Hilfsmittel weggefallen seien. Insofern seien Frauen auch in der Lage, den Anforderungen gerecht zu werden, und der Beruf stehe ihnen offen. Die Arbeitsinhalte stammen überwiegend aus dem männlich konnotierten Bereich, aber Jana wird auch im Kontakt mit einer Kundin gezeigt. Auch die Großaufnahmen von ihren Ohrsteckern, den Ringen an der Hand des Ausbildungsleiters und die Sauberkeit der Werkstatt sind vermutlich Ansätze, um junge Frauen anzusprechen. Johann zeigt durch den technischen Vorgang des Ausbeulens und seine Begeisterung für den Umgang mit dem Hammer Arbeitsbeispiele, die sicher geeignet sind, junge Männer zu motivieren. Auch sein abschließender Verweis darauf, Meister werden zu wollen, zielt auf die Berufswerte, die eher Männer ansprechen. Insgesamt scheint der Film geeignet, beiden Geschlechtern Ansatzpunkte zu bieten.

Der zweite Film bezieht sich auf den Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau für Bürokommunikation“ (2012) und ist sechs Minuten und zehn Sekunden lang und hat etwas

mehr als 30 Szenen. Das Standbild zum Filmstart zeigt das Brustbild einer jungen Frau vor einem Computerbildschirm. Im Hintergrund steht eine Pflanze und man sieht den Ausschnitt eines modernen Bildes an der Wand. Die zu lesende Ankündigung benennt mit „Gina“ und „Steffen“ eine Frau und einen Mann und listet neutrale Arbeitsinhalte auf: „Termine machen und überwachen, Reisen planen, Veranstaltungen organisieren, Reisen abrechnen, Posteingänge- und -ausgänge bearbeiten und vieles mehr.“

Der Film beginnt mit dem gemeinsamen Auftritt der Ausbildungsleiterin Uta Bendixen und den beiden Auszubildenden Gina und Steffen. Anschließend werden sie in der Regel abwechselnd gezeigt. Gina beschreibt ihre bisherigen Arbeiten in der Personalabteilung sowie in der Werbeabteilung von Frauenzeitschriften. Sie demonstriert, wie sie mit Outlook den Terminkalender ihrer Vorgesetzten pflegt und Gewinne aus einem Gewinnspiel zur Auszahlung vorbereitet. Außerdem erzählt sie über das soziale Projekt „Opa Paul“, bei dem sie und andere Auszubildende „Senioren im Seniorenheim die neuesten Kommunikationsmittel beigebracht“ hätten. Steffen erklärt seine Arbeit bei „Sportbild“ und zeigt, wie er eine Eintragung in SAP vornimmt. Er berichtet über seine Mitarbeit bei der Erstellung von Werbespots im Tonstudio und erläutert, wie die Zeitschrift „Springerling“ für die neuen Auszubildenden entstanden ist.

Der Film präsentiert gleichberechtigt eine Frau und einen Mann in der Ausbildung. Einige der Szenen verdeutlichen eher dezent über Bilder, dass es ein weiblich dominierter Beruf ist und die Ausbildungsleiterin thematisiert – ohne dies weiter zu argumentieren –, dass es auch ein Beruf für Männer sei. Die Inhalte des Berufs wie der Ausbildung bewegen sich überwiegend im neutralen Bereich; mit „Seele der Abteilung“ oder „Herz des Büros“ tauchen weiblich konnotierte Aspekte auf. Die Aussagen von Gina bieten durch Verweise auf die Frauenzeitschrift und das soziale Projekt weiblich konnotierte Inhalte an und damit Aktivitäten, mit denen auf die vermutlichen Interessen junger Frauen gezielt wird. Die Ausführungen von Steffen sorgen durch Hinweise auf „Sportbild“, SAP und das Tonstudio für männlich konnotierte Inhalte und bedienen damit vermutliche Interessen junger Männer.

Der Film zeigt ein umfassendes und daher nicht geschlechterstereotyp eingegrenztes Bild des Berufs – wobei er gleichzeitig beiden Geschlechtern Anknüpfungspunkte und somit akzeptable Berufsmöglichkeiten im Sinne Gottfredsons (vgl. Kap. 1) bietet.

In den hier nicht besprochenen Filmen zu fünf Frauen- und acht Männerberufen werden die Arbeitsinhalte überwiegend geschlechterstereotyp vorgestellt und auch die Akteur/-innen sind auf der Ebene der Auszubildenden in den Frauenberufen junge Frauen (mit Ausnahme des Berufs Hotelkauffrau/-mann, der durch einen männlichen Auszubildenden repräsentiert wird) und in den Männerberufen junge Männer. Die Geschlechterfrage wird in keinem dieser Filme explizit thematisiert. Je nach Beruf wird entweder durchgehend die männliche oder die weibliche Bezeichnung verwendet. Insofern halten wir diese Filme für kaum geeignet, beide Geschlechter anzusprechen und damit die Zone der akzeptablen Berufe in dieser Hinsicht zu erweitern.

## 4 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden wird versucht, auf der Basis der vorgestellten Erhebungen und Analysen die Frage zu beantworten, ob sich berufsorientierende Unterrichtspraktiken sowie berufliche Informationen und Darstellungen jenseits geschlechterstereotyper Anordnungen finden lassen.

Im Unterricht der Profilklassse „PC-Hilfe“ geht es bei den Informationen zu verschiedenen Berufen vor allem um die benötigten Abschlussvoraussetzungen. Im Sinne von Gottfredson versucht die Lehrerin, die Zone der akzeptablen Berufe so einzugrenzen, dass die vertikale Dimension von den Schüler/-innen beachtet wird, d. h., sie sollen sich für Berufe interessieren, die ihren potenziellen Abschlüssen entsprechen. Da die Klasse sehr heterogen zusammengesetzt ist und sowohl Schüler/-innen hat, die nach der 9. bzw. 10. Klasse mit einem Haupt- oder Realschulabschluss abgehen werden, wie auch solche, die in die gymnasiale Oberstufe wechseln, handelt es sich um eine wichtige Information. Die Lehrerin bemüht sich dabei, das gesamte Spektrum von Ausbildungsplätzen bis Studienmöglichkeiten abzudecken. Es erfolgt allerdings keine systematische Darstellung, sondern die Berufsinformationen greifen auf, was von den Jugendlichen selbst eingebracht wird. Eine Verbreiterung ist darüber dann möglich, wenn die Nennung der Berufe zufällig auf das Interesse von einzelnen anderen stößt. Hinsichtlich der Genderdimension wird keine gezielte Bearbeitung vorgenommen. Die einzige Stunde, in der etwas ausführlicher über „Männerberufe“ diskutiert wird – am Beispiel Zimmerer –, birgt durch die Art und Weise, wie die Lehrerin damit umgeht, eher die Gefahr, dass die vorhandenen Geschlechterstereotype verstärkt werden.

Im WuB-Unterricht wird das Berufsspektrum ebenfalls nicht systematisch behandelt; durch die Auflistung von Alternativen zum jeweils gewählten Praktikumsberuf wird aber verdeutlicht, dass es ähnliche Berufe in einem Tätigkeitsfeld geben kann.

In beiden Klassen wurde also das Spektrum der genannten Berufe weitgehend von den Kenntnissen der Jugendlichen selbst bestimmt – und auf Interessen wurde nur zu Beginn des Schulhalbjahres im Zusammenhang mit Praktika Bezug genommen.

Eine explizit gendergerechte Sprachverwendung bei den Berufsbezeichnungen wurde nicht praktiziert (vgl. dazu Krewerth et al. 2004), obwohl man mittlerweile weiß, dass diese insbesondere das Interesse und Zutrauen von Mädchen stärken kann (vgl. Vervecken 2012; Vervecken/Hannover/Wolter 2013). Die schwierige Verbindung zwischen Angeboten an die Gruppe und individuellen Unterstützungen (vgl. Kahlert/Mansel 2007) wurde sehr unterschiedlich realisiert: Während in der Profilklassse die Adressierung der Gruppe überwog, war es im WuB-Unterricht die individuelle Hilfe. Eine Ausweitung der Zone der akzeptablen Möglichkeiten jenseits von Genderzuschreibungen war in keinem Unterricht zu beobachten.

Allerdings wurden die Jugendlichen im Unterricht immer wieder auf Materialien verwiesen, mit denen sie eigene Recherchen anstellen sollten, um sich über einzelne Berufe oder verschiedene Berufsbereiche zu informieren. Die Analyse entsprechender Filme, die von der Bundesagentur für Arbeit im Internet bereitgestellt werden, zeigt jedoch, dass eine Erweiterung des Spektrums der Berufswahlen jenseits von Geschlechtseinengungen insgesamt eher nicht unterstützt wird. Greift man nur Frauen- bzw. Männerberufe heraus, so sucht man fast vergebens nach Beispielen, die beide Geschlech-

ter ansprechen, indem sie die Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht ausbalancieren (vgl. Faulstich-Wieland 2004). Die beiden vorgestellten Filme bilden daher bislang noch seltene Ausnahmen. Inwieweit sie tatsächlich beide Geschlechter ansprechen, lässt sich aus dem bisher erhobenen Material nicht entnehmen, da keine gemeinsame Sichtung oder Reflexion im Unterricht erfolgte. Es bleibt also eine nach wie vor offene Forschungsfrage, wie das zur Verfügung stehende Material die Berufsinteressen beeinflusst.

## 5 Fazit

Sowohl im Hinblick auf den Unterricht als auch auf die Mehrzahl der Materialien ist kein ent-stereotypisierender Umgang mit der Kategorie Geschlecht erkennbar und die Bezugnahme auf Interessen erfolgt eingengt auf Praktika. Insofern bleiben die bildungspolitischen Ansprüche bisher unerfüllt und man kann vermuten, dass die nach wie vor bestehende Gendersegregation nach und in Berufen zumindest auch damit zu tun hat, dass ihre Bearbeitung weder explizit noch implizit in der schulischen Berufsorientierung zu finden ist. Insofern bleibt offen, wie der berufsorientierende Unterricht zu gelingenden Übergängen beitragen kann. Daraus ergeben sich Fragen nach den subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler, die im weiteren Verlauf der Studie durch Interviews und Gruppendiskussionen erhoben werden sollen (vgl. Tab. 1, Erhebung IV).

Aussagen über Kausalbeziehungen zwischen Unterrichtsinhalten und -praktiken einerseits und der Entwicklung beruflicher Interessen von Schüler/-innen andererseits werden sich nicht nur auf der Grundlage unserer Daten schwerlich machen lassen – und sind auch nicht unser Ziel. Sehr wohl aber lassen sich Strukturmerkmale berufsorientierenden Unterrichts „entdecken“. Denkbar ist, dass sich auf dieser Basis didaktische, gendersensible Konzepte für die Berufsorientierung (weiter)entwickeln lassen.

## Literaturverzeichnis

- Behörde für Schule und Berufsbildung. (Hrsg.). (2014). *Ausbildungsreport Hamburg 2014*. Hamburg: BSB.
- Bohnsack, Ralf. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Brüggemann, Tim & Rahn, Sylvia. (Hrsg.). (2013). *Berufsorientierung*. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (BMBF). (2014). *Berufsbildungsbericht 2014*. Berlin.
- Busch, Anne. (2013a). Die Geschlechtersegregation beim Berufseinstieg – Berufswerte und ihr Erklärungsbeitrag für die geschlechtstypische Berufswahl. *Berliner Journal für Soziologie*, 23(2), 145–179.
- Busch, Anne. (2013b). Der Einfluss der beruflichen Geschlechtersegregation auf den „Gender Pay Gap“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(2), 301–338.

- Creemers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens & Rohrmann, Tim. (Hrsg.). (2012). *Männer in Kitas*. Opladen: Barbara Budrich.
- Faulstich, Werner & Strobel, Ricarda. (2013). *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Fink.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. (2004). Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In Edith Glaser, Dorle Klika & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 175–191). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. (2014). Schulische Berufsorientierung und Geschlecht – Stand der Forschung. *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien*, 20(1), 33–46.
- Fiebig, Edda. (2010). *Technikzugang, Technikhaltung und Berufsorientierung bei Schülerinnen und Schülern* (unveröffentlichte Dissertation). TU München.
- Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heika; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion & Richter, Sophia. (Hrsg.). (2012). *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gildemeister, Regine. (2009). Soziale Konstruktion von Geschlecht: Theorieangebote und offene Fragen. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–44). doi: 10.3262/EEO17090022.
- Gottfredson, Linda S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In Duane Brown (Hrsg.), *Career choice and development* (S. 85–148). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hausmann, Ann-Christin & Kleinert, Corinna. (2014). Männer- und Frauendomänen kaum verändert. *IAB Kurzbericht*, (9). Zugriff am 18. Dezember 2014 unter [www.iab.de/194/section.aspx/Publikation/k140430301](http://www.iab.de/194/section.aspx/Publikation/k140430301).
- Heinz, Walter; Krüger, Helga; Rettke, Ursula; Wachtveitl, Erich & Witzel, Andreas. (1985). „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim: Beltz.
- Helbig, Marcel & Leuze, Kathrin. (2012). Ich will Feuerwehrmann werden! *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(1), 91–122.
- Hofmann-Lun, Irene & Rother, Jessica. (2012). *Sind MINT-Berufe zukunftsträchtig auch für Hauptschülerinnen?* München: DJI.
- Kahlert, Heike & Mansel, Jürgen. (Hrsg.). (2007). *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Krewerth, Andreas; Tschöpe, Tanja; Ulrich, Joachim Gerd & Alexander Witzki. (Hrsg.). (2004). *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuckartz, Udo. (2014). *Mixed Methods*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lemmermöhle, Doris; Große, Stefanie; Schellack, Antje & Putschbach, Renate. (2006). Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen; eine Längsschnittstudie. Münster: Waxmann.
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris; Arndt, Silke; Berhorst, Birgitta; Bueren, Bernadette; Dokter, Andrea; Höke, Christiane; Müller, Regina; Schmitz, Beate & Wendt, Ellen. (1992–1994). *Wir werden, was wir wollen!* 6 Bände. Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW.
- Rahn, Sylvia; Brüggemann, Tim & Hartkopf, Emanuel. (2013). Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus dem Berufsorientierungspanel (BOP). In Tim Brüggemann & Sylvia Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (S. 109–122). Münster: Waxmann.
- Ritterhoff, Carola & Kaiser, Sabine. (2013). *Gender in der Berufs- und Studienorientierung in Nordrhein-Westfalen: Band 1. Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf in NRW*. Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V.
- Schmid-Thomae, Anja. (2012). *Berufsfindung und Geschlecht*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Vervecken, Dries. (2012). *The Impact of Gender Fair Language Use on Children's Gendered occupational Beliefs and Listeners' Perceptions of Speakers* (unveröffentlichte Dissertation). FU Berlin.
- Vervecken, Dries; Hannover, Bettina & Wolter, Ilka. (2013). Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 208–220.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (Hrsg.). (2014). *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone.
- Watt, Helen M. G. & Eccles, Jacquelynne S. (Hrsg.). (2008). *Gender and occupational outcomes*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Weg, Marianne & Jurinek-Stinner, Angela. (Hrsg.). (1982). *Frauenemanzipation und berufliche Bildung*. München: Hueber.
- Wüstner, Kerstin. (2007). Mädchen und Beruf. Berufsorientierung; theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. In Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.), *Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen* (S. 231–255). Opladen: Barbara Budrich.

## Zu den Personen

*Hannelore Faulstich-Wieland*, Prof. Dr., geb. 1948, Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Koedukation, Genderforschung, Berufsorientierung.

Kontakt: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: [hannelore.faulstich-wieland@uni-hamburg.de](mailto:hannelore.faulstich-wieland@uni-hamburg.de)

*Barbara Scholand*, M. A., geb. 1959, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Ethnografische Bildungsforschung, Gender, Sozialisation.

Kontakt: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: [barbara.scholand@uni-hamburg.de](mailto:barbara.scholand@uni-hamburg.de)



Sigrid Leitner, Marina Vukoman

## Zeit, Geld, Infrastruktur?<sup>1</sup> Vereinbarkeitspolitik für pflegende Angehörige

### Zusammenfassung

Die demografische Entwicklung rückt zunehmend die Frage der Vereinbarkeit von Pflegeaufgaben und Beruf in den Blick. Die steigende Zahl pflegebedürftiger Personen und die Sorge um deren adäquate Versorgung sind eng mit der Debatte der Geschlechtergleichstellung verbunden. Aus einer gendertheoretischen Perspektive auf pflegende Angehörige geht es sowohl um das „Recht zu pflegen“ als auch um das „Recht, nicht zu pflegen“. Damit sind zentrale Fragen der arbeitsmarktpolitischen Gleichstellung von Männern und Frauen, der innerfamiliären Arbeitsteilung sowie der geschlechtergerechten Organisation von Pflegearbeit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe berührt. Der Aufsatz analysiert, welche Maßnahmen und Angebote die Vereinbarkeit von Pflege und Beruf gut unterstützen können und welche Rolle der staatlichen und der betrieblichen Sozialpolitik jeweils zukommt.

### Schlüsselwörter

Vereinbarkeit, pflegende Angehörige, Pflegezeit, Familie, Arbeitszeitmodelle, betriebliche Sozialpolitik

### Summary

Time, money, infrastructure? Reconciliation policies for care-giving relatives

The ageing society is increasingly drawing attention to how work can be reconciled with care work. Rising numbers of frail elderly and the challenge of providing nursing care are closely connected to the debate around gender equality. From a theoretical point of view, care-giving relatives need a “right to care” as well as a “right not to care”. This addresses the key questions of gender equality on the labour market, the gender division of labour within the family and the organisation of care involving the state, the market and the family. The article analyses which instruments and measures successfully help to reconcile work and care work, and discusses the impact of public policies and companies’ social policies on carers.

### Keywords

reconciliation, care-giving relatives, care leave, family, flexible working time, companies’ social policies

## 1 Einführung

In Deutschland werden 70 Prozent der 2,5 Millionen pflegebedürftigen Personen zu Hause versorgt; davon allein 1,18 Millionen ausschließlich von Angehörigen (Statistisches Bundesamt 2011). Diese Zahlen zeigen die Bedeutsamkeit der familiären Versorgung bei Eintritt einer Pflegebedürftigkeit. Die Hauptpflegepersonen sind dabei zum weitaus überwiegenden Teil Frauen (ca. 72 Prozent), aber der Anteil männlicher Hauptpflegepersonen ist angestiegen. Waren 1991 noch 17 Prozent der Hauptpflegepersonen Männer (Schneekloth/Wahl 2005), sind es 2010 bereits 28 Prozent (Schmidt/Schneekloth 2011).

1 In Anlehnung an die Veröffentlichung von Hans Bertram und Martin Bujard. (Hrsg.). (2012). Zeit, Geld, Infrastruktur – zur Zukunft der Familienpolitik. *Soziale Welt*, Sonderband 19.

Wird der Pflegebegriff relativ eng gefasst, also ausschließlich auf die Körperpflege reduziert, so verringert sich der Anteil der pflegenden Männer auf 10 Prozent (Rothgang et al. 2012). Bei einer weit gefassten Definition pflegender Angehöriger, die alle Personen in den Blick nimmt, die sich an der Versorgung und Betreuung Pflegebedürftiger beteiligen, steigt der Anteil von pflegenden Männern hingegen auf 35 Prozent (Rothgang et al. 2012). Differenzierungen zwischen Altersgruppen zeigen, dass bei pflegenden Angehörigen über 60 Jahren der Anteil männlicher Pflegepersonen mit 51 Prozent besonders hoch ist (Hammer 2012). Insgesamt ist in ganz Europa ein Anstieg männlicher informeller Pflegepersonen aller Altersgruppen zu verzeichnen, insbesondere aber im mittleren und höheren Lebensalter (OECD 2011: 89).

Die Diskussion um die Erbringung von Pflegearbeit ist unausweichlich mit der Frage „Wer pflegt?“ und der damit verbundenen Frage der Arbeitsteilung zwischen öffentlichem Dienstleistungssektor und privaten Haushalten einerseits sowie zwischen den einzelnen Mitgliedern eines Haushalts andererseits verknüpft. Aus einer gendertheoretischen Perspektive geht es sowohl um das „Recht zu pflegen“ als auch um das „Recht, nicht zu pflegen“. In den Blick kommen dabei zentrale Fragen der arbeitsmarktpolitischen Gleichstellung von Männern und Frauen sowie der geschlechtergerechten Organisation von Pflegearbeit als gesamtgesellschaftliche Aufgaben.

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich in Deutschland – den beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU folgend – eine Debatte entwickelt, die vor allem die Erhöhung der Erwerbsquote von Frauen bzw. die Beseitigung von Beschäftigungshindernissen, die sich durch die Übernahme von Sorgearbeiten stellen, in den Blick nimmt. Der neue politische Fokus auf die Vereinbarkeitspolitik zeigt sich in der Einführung des Elterngelds, dem Ausbau der Kinderbetreuungsinfrastruktur sowie in der Einführung von Pflegezeit und Familienpflegezeit. Auf der betrieblichen Ebene stehen verstärkt flexible Arbeitszeitmodelle zur Diskussion. Die Europäische Kommission warnt in ihrer Mitteilung zum „Fahrplan für die Gleichstellung von Frauen und Männern“ (2006) jedoch davor, dass weitaus mehr Frauen als Männer Teilzeitarbeit in Anspruch nehmen und somit Benachteiligungen am Arbeitsplatz sowie Dequalifizierungseffekte entstehen können. Sie weist vor allem darauf hin, Betreuungsangebote auszubauen, damit eine gelungene Work-Life-Balance ermöglicht und der Verstärkung traditioneller Rollenmuster entgegengewirkt wird. Zudem sollen vor allem Männer dazu ermutigt werden, Familienaufgaben zu übernehmen.

Während auf der EU-Ebene eine stark beschäftigungs- und gleichstellungspolitisch orientierte Perspektive auf die Vereinbarkeitspolitik angelegt wird, die zudem einen starken Bias in Richtung Kinderbetreuung aufweist, beschäftigt sich die OECD aus einer sozial- und finanzpolitischen Perspektive mit den weltweit wachsenden Pflegebedarfen. Die Frage der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Angehörigenpflege gerät hier unter Kostengesichtspunkten in den Fokus: Deutschland soll laut einer OECD-Studie (2011) im Jahr 2050 mit der Anzahl der über 80-Jährigen an zweiter Stelle (nach Japan) stehen, und die Kosten für Langzeitpflege werden sich verdoppelt haben. Deshalb fordert die OECD, dass insbesondere informelle Pflege und pflegende Angehörige stärker unterstützt werden und mehr gesellschaftliche Anerkennung erhalten sollen, damit der Pflegebedarf auch in Zukunft gesichert werden kann. Das korrespondiert überdies mit den Wünschen der meisten Pflegebedürftigen nach einer Versorgung im eigenen Haushalt.

Insgesamt zeigen die Debattenausschnitte zwei gegenläufige politische Trends im Bereich der Angehörigenpflege: Zum einen verschärft die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen wie insgesamt die Orientierung an einem Modell der allgemeinen Erwerbstätigkeit die Frage nach der zukünftigen Verfügbarkeit von pflegenden Angehörigen. Andererseits macht der zunehmende Kostendruck professioneller Pflege Maßnahmen zur Förderung von Angehörigenpflege notwendig. Beide Trends münden schließlich in die Forderung nach einer stärkeren Einbeziehung von Männern in die Angehörigenpflege. Im Folgenden soll aus einer Genderperspektive der Frage nachgegangen werden, wie das deutsche Pflegeregime in Bezug auf die Vereinbarkeit von Pflege und Beruf aufgestellt ist und welche Beispiele guter Praxis aus anderen Ländern für eine geschlechtergerechte Lösung der Vereinbarkeitsfrage herangezogen werden könnten (Kapitel 2). Diese staatszentrierte Perspektive wird in Kapitel 3 ergänzt um die Fragen, wie Vereinbarkeitspolitiken in den Betrieben umgesetzt werden und welche Rolle Unternehmen als sozialpolitische Akteure spielen können und sollen. Im Schlusskapitel werden nochmals speziell die pflegenden Männer und das Ziel einer partnerschaftlichen Aufteilung von Sorgearbeit in den Blick genommen. Grundlage der Analyse ist eine im Rahmen des Forschungsprojekts „Männer zwischen Erwerbstätigkeit und Pflege“<sup>2</sup> in 2013 durchgeführte Recherche von Beispielen guter Praxis in Bezug auf die Vereinbarkeit von Pflege und Beruf. Diese umfasste sowohl nationale und internationale Fachliteratur als auch Darstellungen von konkreten Praxisbeispielen.

## 2 Das Recht zu pflegen

In Deutschland findet die Pflege älterer Menschen – wie in den meisten mittel-, ost- und südeuropäischen Ländern – zum weitaus überwiegenden Teil in der Familie statt. Dies entspricht zum einen den Wünschen pflegebedürftiger Menschen, die so lange wie möglich in ihrem gewohnten Wohnumfeld leben möchten, zum anderen aber auch der sozialpolitisch-fiskalisch motivierten Zielsetzung von „ambulant/familiär vor stationär“ im Bereich der Pflegeversorgung. Letztere drückt sich in der rechtlichen Verpflichtung von Kindern zur Beteiligung an den Kosten der Pflege ihrer Eltern sowie einem im Vergleich zu skandinavischen Ländern „schlanken“ Versorgungssystem mit ambulanten Pflegedienstleistungen aus (Haberkorn/Szydlik 2008). Die Bereitschaft zur Übernahme wie zur Weiterführung von Pflegeaktivitäten ist insgesamt sehr hoch; je höher die Pflegestufe, und damit zumeist auch die Pflegedauer, umso geringer war die Bereitschaft, die Pflege abzugeben (Döhner et al. 2007). Allerdings bestehen bei der Bereitschaft zur Angehörigenpflege durchaus soziale Unterschiede: Hohe Bildung, hohes Einkommen und ein hoher beruflicher Status verringern diese; wohl auch, weil die Möglichkeit zur Finanzierung professioneller Pflege bei dem benannten Personenkreis stärker vorhanden ist (Blinkert/Klie 2004).

---

2 Das Forschungsprojekt „Männer zwischen Erwerbstätigkeit und Pflege“ wird von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und analysiert typische Problembewältigungsstrategien erwerbstätiger pflegender Männer in häuslichen Pflegearrangements sowie deren Ressourcen und Bedarfe (maennep.web.fh-koeln.de).

Die Erbringung von Angehörigenpflege setzt voraus, dass innerhalb der familiären Strukturen Zeitressourcen zur Verfügung gestellt werden. Diese sind zu Beginn einer Pflegesituation meist noch überschaubar, beschränken sich auf gelegentliche Unterstützungsleistungen oder Hilfe bei bestimmten Aktivitäten. Mit steigendem Pflegebedarf werden jedoch mehr und mehr Zeitressourcen notwendig, das Spektrum der benötigten Hilfeleistungen nimmt zu, die Hilfeintervalle verdichten sich und münden im Extremfall in eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung. Es kann von einer durchschnittlichen häuslichen Pflegedauer von sechs bis acht Jahren zwischen Eintritt der Pflegebedürftigkeit<sup>3</sup> und dem Umzug in ein Pflegeheim oder dem Tod der pflegebedürftigen Person ausgegangen werden (Schneekloth 2005; Runde et al. 2009).

Während noch bis in die 1970er Jahre hinein das Familienmodell der männlichen Ernährerehe die Versorgung von pflegebedürftigen Angehörigen – genauso wie die Betreuung und Erziehung von Kindern und die Erledigung aller Haushaltsdienstleistungen – durch die Nicht-Erwerbstätigkeit von Ehefrauen sicherstellte, führten die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit und die aktuelle arbeitsmarkt- und sozialpolitische Orientierung am „Adult worker model“ (Lewis 2001) zu einer Verknappung der Zeitressourcen, die in Familien für Angehörigenpflege aufgewendet werden (können). Zwar befindet sich etwa ein Drittel der pflegenden Angehörigen bereits selbst im Rentenalter und unterliegt der Norm der allgemeinen Erwerbstätigkeit nicht mehr im selben Maße wie Menschen im erwerbsfähigen Alter, die Mehrzahl der pflegenden Angehörigen ist jedoch zunehmend mit Fragen der Vereinbarkeit von Pflege und Beruf konfrontiert. Meist handelt es sich dabei um Töchter oder Schwiegertöchter (zusammen 32 Prozent aller Hauptpflegepersonen), aber zunehmend auch um Söhne: Ihr Anteil an den Hauptpflegepersonen ist zwischen 1998 und 2010 von fünf auf zehn Prozent angestiegen (Schmidt/Schneekloth 2011). Hier werden auch Verschiebungen im Geschlechterverhältnis deutlich, die nicht nur mit der Zunahme weiblicher Erwerbstätigkeit zu tun haben, sondern auch mit Veränderungen im Familienleitbild und der traditionellen männlichen Geschlechterrolle.

## 2.1 Die deutsche Vereinbarkeitspolitik: Zeit ohne Geld

Mit der Vereinbarkeitsfrage kommen zunächst Zeitrechte in den Blick, also die Bedingungen, unter denen Erwerbstätigen ermöglicht wird, ihre Arbeitszeit den Erfordernissen einer konkreten familialen Pflegesituation anzupassen. Die deutsche Sozialpolitik löst dieses „Recht zu pflegen“ (Knijn/Kremer 1997) durch unterschiedliche Maßnahmen ein. Zum einen besteht durch das *Teilzeit- und Befristungsgesetz* ein Rechtsanspruch auf eine generelle (zeitlich befristete) Reduktion der Arbeitszeit. Zum anderen bestehen unterschiedliche Möglichkeiten des befristeten Ausstiegs aus der Erwerbsarbeit speziell zum Zweck der Angehörigenpflege: Das *Pflegezeitgesetz* ermöglicht eine kurzfristige unbezahlte Beurlaubung von bis zu zehn Tagen, um in einer akuten Pflegenotfallsituation Pflege für Angehörige zu organisieren, und eine unbezahlte Beurlaubung oder Arbeitszeitverkürzung von bis zu sechs Monaten, um Angehörigenpflege zu leisten. Das *Familienpflegezeitgesetz* wiederum erlaubt die Reduktion der Arbeitszeit um (bis zu)

3 Es handelt sich hierbei um eine „weiche“ Definition von Pflegebedürftigkeit, die auch Hilfebedarfe erfasst, die unterhalb der Anerkennung durch die Pflegeversicherung liegen.

50 Prozent für bis zu zwei Jahre.<sup>4</sup> Während dieser Zeit wird der Lohn auf einem Niveau von (bis zu) 75 Prozent weitergezahlt. Nach Ablauf der Familienpflegezeit erhöht sich die Arbeitszeit auf 100 Prozent, während der Lohn so lange reduziert bleibt, bis die während der Pflegephase in Anspruch genommene Lohnsubventionierung aufgeholt ist.

Die Zeitrechte der deutschen Vereinbarkeitspolitik sind im Hinblick auf Angehörigenpflege vielfach kritisiert worden (Auth 2012; Ehm/Rinderspacher 2013; Stiegler/Engelmann 2011; Kümmerling/Bäcker 2012). Zum einen werden bestimmte Personengruppen von der Inanspruchnahme der gesetzlichen Regelungen ausgeschlossen:

- Der Rechtsanspruch auf Teilzeitarbeit ist eingeschränkt, weil er ein sechs Monate dauerndes Arbeitsverhältnis voraussetzt, nur für Betriebe ab 16 Mitarbeiter\_innen verpflichtend gilt und auch noch betriebliche Gründe gegen den Anspruch geltend gemacht werden können<sup>5</sup>. Der Rechtsanspruch auf Pflegezeit setzt ebenfalls eine Betriebsgröße von mindestens 16 Mitarbeiter\_innen voraus, und auf die Familienpflegezeit besteht gar kein Rechtsanspruch, sondern es handelt sich dabei um ein freiwilliges Angebot von Unternehmen.
- Bei der Pflegezeit wie bei der Familienpflegezeit sind nur nahe Angehörige von Pflegebedürftigen anspruchsberechtigt (Großeltern, Eltern, Schwiegereltern, Ehegatt\_innen, Lebenspartner\_innen, Partner\_innen einer eheähnlichen Gemeinschaft, Geschwister, Kinder, Schwiegerkinder und Enkelkinder). Die Pflege von weiteren Verwandten oder gar von Nachbar\_innen, Bekannten oder Freund\_innen begründet hier keinen Rechtsanspruch der Beschäftigten.

Zum anderen wird weder das Modell der simultanen noch der sukzessiven Vereinbarkeit ausreichend durch gesetzliche und/oder betriebliche Maßnahmen unterstützt:

- Die Parallelität von Erwerbsarbeit und Pflege (simultanes Modell) ist schwierig aufrechtzuerhalten, vor allem bei stärkerer Pflegebedürftigkeit, da unterstützende ambulante und teilstationäre Pflegedienstleistungen aus Kostengründen selten in Anspruch genommen und betriebliche Regelungen zu Arbeitszeit und Arbeitsorganisation oftmals nicht flexibel an individuelle Pflegesituationen angepasst werden können.
- Die möglichen (Teilzeit-)Ausstiege (sukzessives Modell) sind nicht flexibel genug handhabbar. Da die Dauer der Pflege nicht exakt vorhersehbar ist, kann die beanspruchte (Familien-)Pflegezeit im Einzelfall sowohl zu lang als auch zu kurz sein. Selbst bei einer Berechnung der Dauer der häuslichen Pflege mit dem eher hochschwelligem Pflegebedürftigkeitsbegriff des SGB XI werden nach einem Zeitraum von zwei Jahren 50 Prozent der pflegebedürftigen Frauen und 39 Prozent der pflegebedürftigen Männer immer noch zu Hause gepflegt. Müller, Unger und Rothgang schließen daraus: „Die typischen Pflegeverläufe sind kürzer als zwei Jahre. Gleichzeitig gibt es eine Vielzahl von Fällen, bei denen die Pflegebedürftigkeit in häusli-

4 Der Mindestumfang der verbleibenden Arbeitszeit muss allerdings 15 Wochenstunden betragen.

5 Als betriebliche Gründe gelten beispielsweise eine wesentliche Beeinträchtigung der Organisation, des Arbeitsablaufs oder der Sicherheit im Betrieb oder das Entstehen unverhältnismäßig hoher Kosten für die Arbeitgeber\_innen.

cher Pflege deutlich länger andauert“ (2010: 237). Ein vorgezogener Wiedereinstieg oder ein Aufschub desselben ist von den gesetzlichen Regelungen nicht vorgesehen. Die (Familien-)Pflegezeit bietet deshalb nur in einem sehr begrenzten Ausmaß für ein Teilsegment der pflegenden Angehörigen eine Lösung. Lange Ausstiege können sich zudem negativ auf Arbeitsmarktchancen und Verdienste auswirken sowie Dequalifizierungseffekte nach sich ziehen.

Schließlich führt die Tatsache, dass für die Angehörigenpflege keine lohnkompensierende Geldleistung ausgezahlt wird, zu schicht- und geschlechtsspezifischen Ungleichheiten:

- Bei einer Reduktion der Arbeitszeit oder einem Vollzeit-Ausstieg haben pflegende Angehörige den Lohnausfall selbst zu tragen. Dies gilt auch für die Familienpflegezeit, die den Lohnausfall zwar mindert, aber über eine längere Phase streckt. Teilzeitbeschäftigte oder Geringverdienende können sich eine Reduzierung ihres Einkommens schwerlich leisten, vor allem, wenn sie nicht auf ein (entsprechend hohes) Ernährer\_inneneinkommen zurückgreifen können. Das „Recht zu pflegen“ hängt damit nicht nur von Zeitrechten ab, sondern auch von „ermöglichenden Umständen“. Das Ernährermodell bietet hier keine gute Lösung, weil die Existenzsicherung der pflegenden Angehörigen durch familiäre Abhängigkeitsstrukturen „erkauft“ werden muss und sich für viele Familien dennoch deutliche Einbußen im Lebensstandard ergeben. Eine Lohnersatzleistung würde hingegen eine individuelle Existenzsicherung garantieren können und schichtspezifisch ungleiche Zugangsvoraussetzungen auf ein „Recht zu pflegen“ nivellieren.
- Fehlende Lohnersatzleistungen und geringe Pauschalsätze beim Pflegegeld begünstigen zudem die geschlechtsspezifische Inanspruchnahme von Zeitrechten für Angehörigenpflege. Aufgrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsmarktdisparitäten ist es für Männer weniger attraktiv als für Frauen, familiäre Pflegearbeit bei gleichzeitiger Reduktion der Erwerbstätigkeit zu übernehmen.
- Insgesamt betrachtet bestehen keine Anreize zur Aufteilung von Angehörigenpflege zwischen den Geschlechtern.

Die vorwiegend auf Zeitrechten beruhende deutsche Politik zur Vereinbarkeit von Pflege und Beruf bedarf demnach einer Ausweitung und Ergänzung in Bezug auf die Anspruchsberechtigten, den Ausbau der Pflegeinfrastruktur und die betriebliche Vereinbarkeitspraxis sowie hinsichtlich der finanziellen Absicherung von pflegenden Angehörigen – insbesondere, wenn der Anspruch besteht, mithilfe der (gesetzlichen) Rahmenbedingungen auch regulierende Wirkungen im Sinne einer geschlechtergerechten Aufteilung der Pflegearbeit zu erzielen. Auf der Suche nach möglichen Vorbildern lohnt sich ein Blick über die Grenzen.

## 2.2 Gibt es Modelle guter Praxis in anderen Ländern?

Auf der Grundlage einer breiten, ländervergleichenden Literaturstudie<sup>6</sup> können unterschiedliche Modelle in Bezug auf Zeitrechte und Geldleistungen für Angehörigenpflege identifiziert werden, die aus Geschlechterperspektive durchaus unterschiedliche Wirkungen haben können.

- a) *Zeitrechte*. Nur wenige Länder stellen bezahlte Freistellungsmöglichkeiten für pflegende Angehörige zur Verfügung. Die Zeiträume sind dabei eher kurz bemessen (einige Tage bis drei Monate), dafür aber mit hohen Lohnersatzraten ausgestattet. Neben Norwegen, Schweden, Dänemark und Finnland soll laut Koalitionsvertrag (CDU/CSU/SPD 2013) zukünftig auch in Deutschland die Möglichkeit einer bezahlten Freistellung im Umfang von zehn Tagen geboten werden. Daneben bestehen in einigen Ländern unbezahlte Freistellungsmöglichkeiten sowohl für kurze (bis zu drei Monate: englischsprachige Länder) als auch für mittellange (sechs Monate: Deutschland, Österreich) oder lange (ein Jahr oder länger: Frankreich, Spanien, Irland) Zeiträume. Zudem gibt es in einigen Ländern flexible Arbeitszeitmodelle (Deutschland, Österreich, Niederlande, Großbritannien, Irland, Spanien) oder Lebensarbeitszeitkonten bzw. Zeitkreditsysteme (Belgien, Deutschland), die auch zur Pflege Angehöriger genutzt werden können.

Zur Diskussion steht, welche Freistellungszeiträume aus einer Geschlechterperspektive zu befürworten wären. Kurze Freistellungsphasen decken den realen Bedarf meist nicht ab und führen zu ungeschützten (Folge-)Ausstiegen aus der Erwerbsarbeit. Längere Freistellungsphasen können Dequalifikationseffekte nach sich ziehen mit negativen Folgen für die Arbeitsmarktintegration. Ähnlich wie bei einem längeren Ausstieg wegen Kindererziehung reduzieren sich im Zeitverlauf Erwerbs- und Karrierechancen, und es kommt zu Problemen beim Wiedereinstieg in die Erwerbsarbeit. Die Lösung könnte hier bei gemischten Pflegearrangements liegen: Ausstiege sollten primär als Teilzeit-Ausstiege konzipiert werden, um die Verbindung zur Erwerbsarbeit aufrechtzuerhalten, und mit professionellen Pflegeangeboten kombiniert werden. Aus dieser Perspektive erscheinen vor allem die Lebensarbeitszeitkonten bzw. Zeitkreditsysteme interessant.

Belgien bietet beispielsweise die Möglichkeit, im Laufe des Erwerbslebens für insgesamt fünf Jahre eine (Teilzeit-)Freistellung zu erhalten, die individuell für unterschiedlichste Bedarfe genutzt werden kann, u. a. auch für Angehörigenpflege. Die Freistellung („*crédit temps*“) ist staatlich subventioniert: Bei einer vollen Freistellung beträgt die Leistungspauschale 432 € monatlich (oder 576 € ab fünf Jahren Betriebszugehörigkeit). Das Nutzungsverhalten zeigt allerdings einen starken Geschlechterbias auf: Während Frauen die Freistellung vor allem für Kinderbetreuung und Angehörigenpflege in Anspruch nehmen, gestalten Männer darüber hauptsächlich ihren vorgezogenen Ruhestand (Leitner 2013). Prinzipiell besteht eine starke Konkurrenz zwischen den verschiedenen Nutzungsmotiven der Beschäftigten: Wenn das Fünf-Jahres-Konto bereits für Kindererziehung verwendet wurde, bleibt später im Lebenslauf möglicherweise nur noch wenig Spielraum für

6 Z. B. OECD (2011); EUROFAMCARE (2006); Kümmerling/Bäcker (2012); [workcaresynergies.eu](http://workcaresynergies.eu).

Angehörigenpflege; jedenfalls wäre dafür eine sehr vorausschauende Planung notwendig.

- b) *Direkte Geldleistungen für pflegende Angehörige.* In einigen Ländern werden nur geringe Pauschalbeträge für Angehörigenpflege ausbezahlt, die eher symbolischen Charakter haben (Niederlande, Slowakei, Flandern). Andere Länder bieten bedarfsgeprüfte Leistungen für Angehörigenpflege, die wiederum nur wenigen zugutekommen und sich darüber hinaus an Niedrigstlöhnen orientieren (Australien, Großbritannien, Irland, Neuseeland).

Derartige nicht oder kaum existenzsichernde Geldleistungen bergen die Gefahr der Stärkung traditioneller Rollenmuster und Geschlechterhierarchien. Vielversprechender erscheinen – zumindest auf den ersten Blick – Modelle wie in Schweden, Dänemark, Norwegen oder Finnland, in denen pflegende Angehörige ein Beschäftigungsverhältnis bei den Kommunen eingehen können. Pflegende Angehörige sind durch den Beschäftigungsstatus voll sozialversichert und ihre Pflegearbeit erfährt gesellschaftliche Anerkennung. Das Gehalt ist hierbei zumeist vom Pflegeaufwand abhängig, orientiert sich allerdings in der Regel am Niedriglohnssektor, wodurch die Vorteile des Modells wiederum stark eingeschränkt werden bzw. geschlechtsspezifische Effekte zu erwarten sind. Auch bleiben Fragen des Wiedereinstiegs in den regulären Arbeitsmarkt nach Beendigung der Pflege ungeklärt.

- c) *Geldleistungen für die pflegebedürftige Person.* In vielen Ländern, wie auch in Deutschland, werden Geldleistungen für die Pflege durch Angehörige direkt an die pflegebedürftige Person ausbezahlt. Die Bandbreite der Leistungshöhe ist hierbei sehr groß und immer abhängig vom Grad der Pflegebedürftigkeit. Die Höhe der Leistungen variiert zwischen 80 € und 470 € pro Jahr in Tschechien sowie zwischen 154 € und 1 656 € pro Monat in Österreich. In einigen Ländern (Belgien, Spanien, Frankreich und den Niederlanden) ist der Leistungsanspruch einkommensabhängig. Derartige indirekte Geldleistungen für pflegende Angehörige sind problematisch, weil sie nicht automatisch bei diesen ankommen und keinen Rechtsanspruch der pflegenden Angehörigen darstellen. Hinzu kommt, dass die Leistungshöhe in der überwiegenden Zahl der Fälle gering ist und somit zur Verfestigung der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung sowie von finanziellen Abhängigkeitsverhältnissen innerhalb der Familie beiträgt.

Der Ländervergleich fördert wenige Beispiele guter Praxis zu Tage. Ein Arbeitszeitkontenmodell, das Teilzeit-Ausstiege speziell für pflegende Angehörige fördert und die Freistellungszeiten durch staatliche Sozialleistungen unterstützt, erscheint aus einer Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit am gewinnbringendsten. In diesem Sinne argumentiert auch das „1 000-Stunden-Modell“, welches von Barbara Stiegler und Dirk Engelmann (2011) entwickelt wurde: Pflegende Angehörige brauchen zum einen Unterstützung bei plötzlich auftretenden Pflegenotsituationen. Dafür kann eine kurzfristige Freistellung von bis zu zehn Tagen hilfreich sein. Während der Pflegephase müssen die Arbeitszeiten auf die Bedarfe der pflegenden Beschäftigten zugeschnitten werden können. Dies soll durch ein Freistellungskontingent von 1 000 Stunden ermöglicht werden. Schließlich brauchen pflegende Angehörige besondere Unterstützung gegen Ende der Pflegephase. Hierfür soll es eine Freistellung zur Sterbebegleitung geben. Alle Freistellungen sollen mit einer



Lohnersatzrate verbunden werden, und es soll einen Rechtsanspruch auf die Inanspruchnahme der Freistellungen sowie auf Rückkehr auf den alten Arbeitsplatz verankert werden.

### 2.3 Das Recht, nicht zu pflegen<sup>7</sup>: Infrastruktur

Was in dem Modell von Stiegler und Engelmann nicht weitergehend thematisiert wird, ist die Notwendigkeit einer adäquaten Pflegeinfrastruktur, die eine Grundvoraussetzung für das Funktionieren eines Teilzeit-Ausstiegs und damit für die Wahrung von Arbeitsmarktteilhabe pflegender Angehöriger darstellt. Deutschland ist – auch im internationalen Vergleich – relativ innovativ, was das Vorhandensein von unterschiedlichsten Möglichkeiten teilstationärer Versorgungsleistungen zur Unterstützung der Aufrechterhaltung von häuslichen Pflegearrangements betrifft: Es gibt Angebote der Kurzzeit- und Verhinderungspflege sowie der Tages- und Nachtpflege. Allerdings stehen diese teilstationären Unterstützungsleistungen in viel zu geringem Ausmaß zur Verfügung: Rund 95 Prozent der Pflegeplätze werden als Dauerpflegeplätze angeboten (Statistisches Bundesamt 2011).

Klein ist mit etwa einem Fünftel der zu Hause betreuten Pflegebedürftigen auch der Anteil derjenigen, bei denen die Pflege zum Teil oder vollständig durch ambulante Pflegedienste erfolgt. Ein zentrales Problem stellt dabei der Fachkräftemangel dar, der einem der Nachfrage entsprechenden Ausbau im Wege steht (Isfort et al. 2012). Hinzu kommt aber auch, dass viele pflegende Angehörige sich die Unterstützung durch ambulante Pflegedienste nicht im notwendigen Ausmaß leisten können. Die von der Pflegeversicherung bereitgestellten Pauschalleistungen decken nicht die tatsächlichen Kosten der Pflege, es muss privat zugezahlt werden. Dadurch entsteht ein Anreiz zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung analog dem männlichen Ernährermodell: Der Hauptverdiener des Haushalts erhält die Erwerbstätigkeit aufrecht, während die Geringverdienerin des Haushalts die notwendige ambulante Versorgungsleistung erbringt. In den meisten anderen Ländern sind die Zuzahlungsquoten weitaus geringer und die ambulanten Versorgungsstrukturen umfangreicher (OECD 2011).

Symptomatisch für diese kosteninduzierte „Unterversorgung“ mit ambulanten Pflegediensten ist die zunehmende – meist illegale und von ausbeuterischen Arbeitsbedingungen gekennzeichnete – Beschäftigung ausländischer Hilfskräfte mit oder ohne pflegerische Ausbildung (List/Ryl/Schelhase 2009). Dieser graue Pflegemarkt lässt sich in seinem Umfang naturgemäß nur schwer beziffern, er ist aber ein Hinweis darauf, dass es einen Bedarf an Pflegedienstleistungen gibt, der über den regulären Pflegemarkt nicht gedeckt werden kann. Aus Genderperspektive wird vor allem die doppelte Diskriminierung von Frauen in der „global care chain“ sichtbar: Pflegende Angehörige (zum Großteil weiblich) finden Entlastung auf Kosten von pflegenden Migrantinnen. An dieser Stelle lohnt sich noch einmal der Blick über die Grenzen. In Österreich ist eine 24-Stunden-Betreuung in Privathaushalten durch (ausländische) Betreuungspersonen auf legalem Wege seit 2007 möglich: Das Hausbetreuungsgesetz sieht vor, dass die Betreuung von Personen in Privathaushalten im Rahmen einer selbstständigen oder unselbstständigen Erwerbstätigkeit erfolgen kann. Im Fall der unselbstständigen Personenbetreuung gelten

<sup>7</sup> Vgl. dazu grundlegend Lewis (1997).

die Mindeststandards des Hausgehilfen- und Hausangestelltengesetzes. Die Tätigkeiten der Betreuungskraft können neben der Hilfestellung bei der Haushalts- und Lebensführung auch pflegerische und medizinische Tätigkeiten umfassen, sofern ihr diese durch eine Pflegekraft bzw. eine Ärztin/einen Arzt übertragen wurden. Das Hausbetreuungsgesetz stellt somit zumindest die rechtliche Absicherung der Betreuungspersonen sicher, indem diese aus dem Status der „Schwarzarbeit“ gehoben werden und die ausgeführten pflegerischen und medizinischen Tätigkeiten einer kontrollierten Erlaubnis unterliegen.

In Österreich hat sich die 24-Stunden-Betreuung in Privathaushalten mittlerweile zu einer festen Größe der Pflegeinfrastruktur entwickelt, insbesondere die selbstständige Personenbetreuung. Diese ist für die Klient\_innen kostengünstiger, für die Betreuungskräfte ergeben sich jedoch beträchtliche Nachteile gegenüber der unselbstständigen Personenbetreuung: Es gibt keine gesetzlichen Bestimmungen hinsichtlich der Arbeitszeiten, das Entgelt ist frei verhandelbar und an keine Mindestlohngrenze gebunden, und im Fall von Urlaub, Krankheit oder Arbeitslosigkeit ist keine Lohnersatzzahlung vorgesehen. Kritisiert wird an der 24-Stunden-Betreuung außerdem, dass es eher ein Modell für die besser verdienenden Schichten sei, da trotz staatlicher Förderung ein beträchtlicher zusätzlicher Eigenfinanzierungsbedarf bestehe, und dass die Qualifikationsanforderungen für die Ausübung der Personenbetreuung zu niedrig seien, gemessen an dem erweiterten pflegerischen und medizinischen Tätigkeitsspektrum (Kreimer 2011; Österle 2013).

Ansätze zu einer Legalisierung des grauen Pflegemarktes müssten demnach über das österreichische Beispiel hinausgehen, um die o. g. negativen Effekte zu vermeiden. Grundsätzlich zeigt der Vergleich mit den skandinavischen Ländern, dass ein ausgebauter öffentlicher Dienstleistungssektor im Pflegebereich zu einer qualitativ besseren Situation für Pflegebedürftige und pflegende Angehörige führt. Insbesondere werden die Lebensqualität und der Gesundheitszustand von pflegenden Angehörigen dadurch positiv beeinflusst (Heintze 2012).

## 2.4 Zusätzliche Unterstützungsbedarfe pflegender Angehöriger

Ausgehend von der Trias „Zeit – Geld – Infrastruktur“ stellt sich die Frage, welche Unterstützungsbedarfe pflegende Angehörige zusätzlich aufweisen, um den Spagat zwischen (Teilzeit-)Erwerbstätigkeit und (Teilzeit-)Angehörigenpflege dauerhaft bewältigen zu können. Gerade die Pflege von dementen Personen wird von vielen Angehörigen als besonders belastend erlebt und erfordert spezielle Hilfen. Dazu gehören Informations- und Beratungsangebote über Demenz und den Umgang mit Demenzerkrankten, alltagspraktische Hilfeleistungen wie Einkaufsdienste oder die stundenweise Entlastung durch Ehrenamtliche und schließlich die emotionale Unterstützung sowie die politische Vertretung der Interessen pflegender Angehöriger durch Angehörigenorganisationen. Eine bessere Unterstützung in diesen Bereichen verbunden mit der gezielten Ansprache von Männern als potenzielle Pflegepersonen könnte wesentlich dazu beitragen, dass mehr Männer dauerhaft Pflegeverantwortung übernehmen.

Einen besonderen präventiven Ansatz verfolgen diesbezüglich die Niederlande mit der POM-Methode („Preventieve Ondersteuning Mantelzorgers“). Bei der Aufnahme einer pflegebedürftigen Person in das Versorgungssystem werden gleichzei-

tig auch die pflegenden Angehörigen nach ihren Bedarfen befragt. Über Hausbesuche bieten professionelle Sozialarbeiter\_innen Information, Beratung und organisatorische Unterstützung für pflegende Angehörige an. Diese werden so Bestandteil des Pflegeplans und erhalten notwendige Hilfestellungen, bevor die Belastungen durch die Pflege übermächtig werden können (EUROFAMCARE 2006). Eine derartige ganzheitliche und systematische Einbeziehung von pflegenden Angehörigen (Frauen und Männern) als wichtigem und zu stabilisierendem Bestandteil der individuellen Pflegearrangements bietet das deutsche Pflegesystem noch nicht.

### 3 Arbeitnehmer\_innen mit Pflegeverantwortung: Vereinbarkeit im Betrieb

Um die Vereinbarkeit von Pflege und Beruf zu erleichtern, werden in Unternehmen neben den gesetzlich geregelten Zeitrechten immer häufiger zusätzliche Maßnahmen im Rahmen von Betriebsvereinbarungen angeboten (Reuyß 2012: 26). Diese umfassen zum einen strukturbezogene Angebote, wie z. B. die Flexibilisierung der Arbeitszeit und des -ortes sowie Teilzeit- und Freistellungsregelungen, und zum anderen pflegebezogene Maßnahmen, wie z. B. die Bereitstellung von Information und Beratung oder finanzielle Unterstützungsleistungen für Mitarbeiter\_innen. In geringem Umfang werden auch Kooperationen und Partnerschaften mit sozialen Dienstleister\_innen vor Ort eingegangen. Die Motive für die Einführung pflegefreundlicher Instrumente sind vielfältig und reichen von betriebswirtschaftlichem Nutzen über die Arbeitnehmer\_innenbindung in Zeiten des Fachkräftemangels bis hin zu Imagefragen des Unternehmens (Kümmerling/Bäcker 2012: 27).

#### 3.1 Die Umsetzung von Zeitrechten im Betrieb

Informelle Pflegetätigkeiten erfordern eine spezielle Konzipierung der Flexibilisierungs- und Freistellungsangebote sowie eine deutliche Differenzierung zum Thema Kindererziehung: Zum einen kommt die Pflegesituation im Gegensatz zur Kinderbetreuung meist unerwartet und ist mit einer höheren Ungewissheit in Bezug auf den Verlauf der Sorgetätigkeit verbunden. Zum anderen bleibt das Thema Angehörigenpflege sowohl am Arbeitsplatz als auch im sozialen Netzwerk häufig ein unausgesprochenes Tabu und führt schließlich dazu, dass Hilfen seltener in Anspruch genommen werden, vor allem, wenn die Betriebskultur nicht als pflegefreundlich wahrgenommen wird.

Allen genannten Maßnahmen voran sind *flexible Arbeitszeitmodelle* die zentralen Vereinbarkeitinstrumente in Unternehmen und werden am häufigsten angeboten, wie z. B. Gleitzeit, Arbeitszeitkonten und Vertrauensarbeitszeit. Insbesondere kurzfristige Arbeitszeitkonten erweisen sich laut einer Untersuchung von Reuyß et al. (2011) als ein wesentliches Instrument, um auf unvorhergesehene Anforderungen in der Pflegetätigkeit reagieren zu können, beispielsweise bei Notfällen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Zeitguthaben tatsächlich spontan nach dem Bedarf der Arbeitneh-

mer\_innen abgerufen werden können. Flexible Arbeitszeitmodelle unterstützen potenziell das Zeitmanagement pflegender Mitarbeiter\_innen, sie stehen jedoch nicht allen gleichermaßen zur Verfügung: In männerdominierten Branchen sind sie eher rar, und Arbeitnehmer\_innen in niedrigen Berufspositionen können flexible Arbeitszeiten seltener in Anspruch nehmen (Keck/Saraceno 2009).

Neben einer Flexibilisierung der Arbeitszeit ist es Beschäftigten auch möglich, *Teilzeitarbeit* oder *Freistellungen* in Anspruch zu nehmen. Die Regelungen beruhen teilweise auf den gesetzlichen Grundlagen oder sind zusätzlich in Betriebsvereinbarungen festgehalten (Reuyß 2012). Die Möglichkeit der Teilzeitarbeit weist jedoch einen geschlechtsspezifischen Bias auf: Grundsätzlich zeigen Männer seltener als Frauen die Bereitschaft, ihre Arbeitszeit aufgrund einer Pflegesituation zu reduzieren (Zulehner 2009: 22). Das Statistische Bundesamt (2009) zeigt, dass 87 Prozent aller Teilzeitbeschäftigungen durch Frauen ausgeübt werden. Männer hingegen haben vor allem aus Gründen der finanziellen, beruflichen und sozialen Risiken (vgl. dazu Kümmerling/Bäcker 2012), die mit einer Reduktion der Arbeitszeit verbunden sind, eher Hemmungen, diese in Anspruch zu nehmen.

Gut ein Viertel der Unternehmen gibt an, Arbeitsfreistellungen zur Angehörigenpflege anzubieten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013: 24). Feststellen kann man jedoch auch, dass in Unternehmen weder das Pflegezeitgesetz noch das Familienpflegezeitgesetz zum Großeinsatz kommen: Zum einen sind die Freistellungsansprüche unter Arbeitnehmer\_innen wenig bekannt und zum anderen werden die Rahmenbedingungen der Inanspruchnahme häufig als nicht förderlich beschrieben (Reuyß et al. 2011; Runde et al. 2009). In einigen Betriebsvereinbarungen werden weitergehende Freistellungsmöglichkeiten angeboten, jedoch ist der berechtigte Personenkreis zumeist stark eingeschränkt: Zum einen werden eine längere Betriebszugehörigkeit und zum anderen die unbefristete Beschäftigung als Kriterium herangezogen (Reuyß 2012: 13). Tendenziell führt dies zum Ausschluss von weiblichen Beschäftigten.

Insgesamt zeigen sich einige Bemühungen seitens der Unternehmen, wenn auch noch nicht in ausreichendem Maße, private Pflegeaufgaben der Mitarbeiter\_innenschaft im Betrieb zu thematisieren. Aufgrund der starken Schwankungen in Pflegesituationen sind insbesondere individuelle, passgenaue Lösungen notwendig, die auf die je spezifischen und sich im Zeitverlauf verändernden Interessen der pflegenden Beschäftigten zugeschnitten sind, wie Reuyß et al. (2011) in ihrem Konzept „Pflegesensible Arbeitszeit“ fordern. Das Konzept hebt neben der pflegesensiblen Arbeitszeit auch die Arbeitsorganisation und die Betriebskultur hervor.

Alle drei Faktoren sollten miteinander im Einklang stehen, flexibel und individuell anpassbar sein, um eine möglichst hohe Entlastung für die Vereinbarkeit zu gewährleisten, und sich an den drei Pflegephasen – Beginn der Pflegesituation, Pflegealltag und Sterbebegleitung – orientieren. Entscheidend sei aber letztendlich eine pflegesensible Betriebskultur, um es Arbeitnehmer\_innen zu ermöglichen und zu erleichtern, ihre Pflegetätigkeiten öffentlich zu machen und die vereinbarkeitsfördernden Maßnahmen in Anspruch zu nehmen (Reuyß et al. 2011).

### 3.2 Geld und Infrastruktur: die sozialpolitische Rolle von Arbeitgeber\_innen

Neben flexiblen Zeitrechten und einer offenen Betriebskultur können Arbeitgeber\_innen zur Unterstützung der Vereinbarkeit von Pflege und Beruf auch geldwerte Leistungen anbieten. Diese Maßnahme ist jedoch äußerst selten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013), und es stellt sich diesbezüglich die grundsätzliche Frage, inwieweit soziale Verantwortung vom Staat auf die Betriebe verlagert werden sollte. Die betriebliche Praxis zeigt, dass beispielsweise über zinslose Darlehen oder die Übernahme von Beratungskosten (Reuyß 2012: 22) für pflegende Mitarbeiter\_innen gute Erfolge für die Vereinbarkeit erzielt werden können, die zusätzlich ein offenes und pflegesensibles Betriebsklima fördern und gleichzeitig eine offene Kommunikation ermöglichen. Weitergehende Maßnahmen werden wenn, dann in größeren Unternehmen angeboten: interne oder externe Beratungsangebote für die Mitarbeiter\_innen, Informationsveranstaltungen zu den Themen Pflege und Vereinbarkeit oder Führungskräfte-schulungen zur Sensibilisierung für die Vereinbarkeitsproblematik. Aus den USA sind zudem Kooperationen zwischen großen Unternehmen und örtlichen Pflegeeinrichtungen bekannt, um sogenannte Belegplätze für pflegebedürftige Angehörige von Mitarbeiter\_innen zu reservieren (National Alliance for Caregiving 2012: 5).

Die oft geforderte Inpflichtnahme von Unternehmen in Bezug auf die finanzielle und infrastrukturelle Unterstützung von pflegenden Beschäftigten zielt zum einen auf die Erschließung von zusätzlichen Ressourcen. Zum anderen führt das diesbezügliche Engagement von Betrieben aber auch zu einer Verstärkung von sozialen Ungleichheiten zwischen pflegenden Angehörigen, denn nicht jeder Betrieb bietet in gleichem Umfang Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Pflege und Beruf an, und zumeist können nicht alle Arbeitnehmer\_innen eines Unternehmens davon in gleicher Weise profitieren. Je mehr sozialpolitische Verantwortung an die Betriebe delegiert wird, desto ungleicher gestalten sich die Handlungsspielräume von pflegenden Angehörigen; insbesondere wenn die wohlfahrtsstaatlichen Rahmenbedingungen restriktiv sind.

## 4 Fazit

Die deutsche Vereinbarkeitspolitik für pflegende Angehörige beruht vorwiegend auf der Gewährung von Zeitrechten. Die Umsetzung von flexiblen Arbeitszeitmodellen und Pflegefreistellungen erfordert jedoch individuell passgenaue Modelle, die auf Betriebsebene ausgehandelt werden müssen. Um möglichst allen Beschäftigten derartige pflegesensible Arbeitszeiten zu ermöglichen, müsste es zu einer Stärkung der Verhandlungsposition von Arbeitnehmer\_innen in den Betrieben kommen. Zudem wären lohnkompensierende Maßnahmen und die Schaffung eines kostengünstigeren Zugangs zur Pflegeinfrastruktur notwendig, um Wahlmöglichkeiten für Pflegebedürftige und ihre Angehörigen zu garantieren. Nur dann kann die Arbeitsteilung zwischen öffentlichem Dienstleistungssektor und privaten Haushalten von letzteren autonom bestimmt werden.

Pflegende Angehörige werden bislang eher stiefväterlich vom Wohlfahrtsstaat behandelt. Die Sorge gilt mehr den Pflegebedürftigen und weniger denjenigen, die die

familiären Pflegearrangements erst ermöglichen. Pflegende Angehörige müssten – wie beim POM-Modell – systematischer in den Hilfeplanprozess einbezogen und als Adressat\_innen von sozialen Unterstützungsangeboten angesprochen werden. Dies würde auch die Möglichkeit eröffnen, auf der Mikroebene des Haushalts über die Aufrechterhaltung von beruflichen Perspektiven einerseits und die Potenziale einer partnerschaftlichen Aufteilung von Pflegeverantwortung andererseits ins Gespräch zu kommen.

Eine stärkere Einbeziehung von Männern in die Pflegearbeit ist notwendig, wenn eine gerechte Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern erreicht werden soll. Heute wird Pflege vor allem von denjenigen Männern geleistet, die selbst bereits im Rentenalter sind. Pflegende Männer im erwerbsfähigen Alter gelten als eine noch weitgehend unerschlossene Ressource, als eine „stille Reserve“ der Angehörigenpflege. Um diese Potenziale im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit zu heben, braucht es die oben genannten Ermöglichungsstrukturen auf der Makroebene, aber auch einen Bewusstseinswandel und einen Sensibilisierungsprozess in den Familien, den Betrieben und der Öffentlichkeit.

## Literaturverzeichnis

- Auth, Diana. (2012). Betreuungsgeld und Familienpflegezeit: Mehr Wahlfreiheit und bessere Vereinbarkeit? *Femina Politica*, 21(1), 135–140.
- Bertram, Hans & Bujard, Martin. (Hrsg.). (2012). Zeit, Geld, Infrastruktur – zur Zukunft der Familienpolitik. *Soziale Welt*, Sonderband 19.
- Blinkert, Baldo & Klie, Thomas. (2004). Gesellschaftlicher Wandel und demographische Veränderungen als Herausforderungen für die Sicherstellung der Versorgung pflegebedürftiger Menschen. *Sozialer Fortschritt*, 53(11–12), 319–325.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2012). *Nachhaltige Familienpolitik gestalten – Wege für eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Pflegeaufgaben finden*. Berlin: BMFSFJ. Zugriff am 14. Februar 2014 unter [www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Nachhaltige-Familienzeitpolitik-gestalten,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Nachhaltige-Familienzeitpolitik-gestalten,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2013). *Unternehmensmonitor Familienfreundlichkeit 2013*. Berlin: BMFSFJ. Zugriff am 14. Februar 2014 unter [www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Unternehmensmonitor-Familienfreundlichkeit-2013,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Unternehmensmonitor-Familienfreundlichkeit-2013,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf).
- CDU, CSU & SPD. (2013). *Deutschlands Zukunft gestalten*. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode.
- Döhner, Hanneli; Lamura, Giovanni; Lüdecke, Daniel & Mnich, Eva. (2007). Pflegebereitschaft in Familien – Entwicklungen in Europa. In Gerhard Igl, Gerhard Naegle & Silke Hamdorf (Hrsg.), *Reform der Pflegeversicherung – Auswirkungen auf die Pflegebedürftigen und die Pflegepersonen* (S. 166–179). Hamburg: LIT.
- Ehm, Simone & Rinderspacher, Jürgen. (2013). Ein Jahr Familienpflegezeitgesetz – Welche Erfahrungen gibt es und wie kann es weitergehen? *Feministische Studien*, 31(2), 315–323.
- EUROFAMCARE. (2006). *Examples of Good and Innovative Practices in Supporting Family Carers in Europe*. Zugriff am 14. Februar 2014 unter [www.uke.uni-hamburg.de/eurofamcare/](http://www.uke.uni-hamburg.de/eurofamcare/).

- Europäische Kommission. (2006). *Fahrplan für die Gleichstellung von Frauen und Männern. 2006–2010* [KOM(2006) 92 endgültig]. Zugriff am 12. Februar 2014 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0092:FIN:de:PDF>.
- Haberkern, Klaus & Szydlik, Marc. (2008). Pflege der Eltern – ein europäischer Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(1), 78–101.
- Hammer, Eckart. (2012). Pflegen? – Männersache! Männer in der Angehörigenpflege. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: Vierteljahreshefte zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe*, 43(3), 42–49.
- Heintze, Cornelia. (2012). *Auf der Highroad – der skandinavische Weg zu einem zeitgemäßen Pflegesystem. Ein Vergleich zwischen fünf nordischen Ländern und Deutschland*. (WISO Diskurs). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Isfort, Michael; Weidner, Frank; Malsburg, Andrea von der & Lungen, Markus. (2012). *Mehr als Minutenpflege. Was brauchen ältere Menschen, um ein selbstbestimmtes Leben in ihrer eigenen Häuslichkeit zu führen?* (WISO Diskurs). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Keck, Wolfgang & Saraceno, Chiara. (2009). *Balancing Elderly Care and Employment in Germany*. (WZB Discussion Paper SP I 2009-401). Berlin: WZB.
- Knijn, Trudie & Kremer, Monique. (1997). Gender and the Caring Dimension of Welfare States: Toward Inclusive Citizenship. *Social Politics*, 4(3), 328–361.
- Kreimer, Margareta. (2011). Betreuung und Pflege rund um die Uhr. Zu den Schwierigkeiten der Legalisierung eines informellen Arbeitsmarktsegmentes. In Margareta Kreimer & Isabella Meier (Hrsg.), *Die Angehörigen wissen am besten was gut ist* (S. 39–58). Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Kümmerling, Angelika & Bäcker, Gerhard. (2012). *Carers@Work. Zwischen Beruf und Pflege: Betriebliche Maßnahmen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Pflegeverpflichtung*. Universität Duisburg Essen. Zugriff am 12. Februar 2014 unter [www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/2012/kuemmerling01\\_Carers@Work.pdf](http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/2012/kuemmerling01_Carers@Work.pdf).
- Leitner, Sigrid. (2013). *Varianten von Familialismus. Eine historisch vergleichende Analyse der Kinderbetreuungs- und Altenpflegepolitiken in kontinentaleuropäischen Wohlfahrtsstaaten*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Lewis, Jane. (1997). Gender and Welfare Regimes: Further Thoughts. *Social Politics*, 4(2), 160–177.
- Lewis, Jane. (2001). The Decline of the Male Breadwinner Model: Implications for Work and Care. *Social Politics*, 8(2), 152–169.
- List, Sabine Maria; Ryl, Livia & Schelhase, Torsten. (2009). Angebote der ambulanten und stationären Versorgung. In Karin Böhm, Clemens Tesch-Römer & Thomas Ziese (Hrsg.), *Gesundheit und Krankheit im Alter. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes* (S. 167–193). Berlin: Robert-Koch-Institut.
- Müller, Rolf; Unger, Rainer & Rothgang, Heinz. (2010). Reicht eine zweijährige Familien-Pflegezeit für Arbeitnehmer? *Soziale Sicherheit*, 6–7, 230–237.
- National Alliance for Caregiving. (2012). *Best Practices in Workplace Eldercare*. Bethesda.
- OECD. (2011). *Help Wanted? Providing and Paying for Long-Term Care*. Paris: OECD.
- Österle, August. (2013). 24-Stunden-Betreuung für ältere Menschen. Entwicklungen und Wirkungen der Regularisierung der Betreuung in privaten Haushalten in Österreich. *Sozialer Fortschritt*, 3, 71–77.
- Reuyß, Stefan. (2012). *Freistellungen zur Pflege und Betreuung* (2. aktual. Aufl.). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- Reuyß, Stefan; Pfahl, Svenja; Rinderspacher, Jürgen & Menke, Katrin. (2011). *Pflegesensible Arbeitszeiten. Perspektiven der Vereinbarkeit von Beruf und Pflege*. Berlin: edition sigma.
- Rothgang, Heinz; Müller, Rolf; Unger, Rainer; Weiß, Christian & Wolter, Annika. (2012). *BARMER GEK Pflegereport 2012. Schwerpunktthema: Kosten bei Pflegebedürftigkeit*. BARMER GEK.
- Runde, Peter; Giese, Reinhard; Kaphengst, Claudia & Hess, Julius. (2009). *AOK-Trendbericht Pflege II. Entwicklungen in der häuslichen Pflege seit Einführung der Pflegeversicherung*. Universität Hamburg: Arbeitsstelle Rehabilitations- und Präventionsforschung.
- Schmidt, Manuela & Schneekloth, Ulrich. (2011). *Abschlussbericht zur Studie „Wirkungen des Pflege-Weiterentwicklungsgesetzes“*. Berlin: Bundesministerium für Gesundheit.
- Schneekloth, Ulrich. (2005). Entwicklungstrends beim Hilfe- und Pflegebedarf in Privathaushalten – Ergebnisse der Infratest-Repräsentativerhebung. In Ulrich Schneekloth & Hans Werner Wahl (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung in Privathaushalten. MUG III* (S. 55–98). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Schneekloth, Ulrich & Wahl, Hans Werner. (Hrsg.). (2005). *Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung in Privathaushalten. MUG III*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Statistisches Bundesamt. (2011). *Pflegestatistik 2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2009). *Frauendomäne Teilzeitarbeit. Wunsch oder Notlösung?* (STATmag). Wiesbaden.
- Stiegler, Barbara & Engelmann, Dirk. (2011). *Zeit und Geld für pflegende Angehörige. Eckpunkte für eine geschlechtergerechte Gestaltung der Vereinbarkeit von Beruf und Pflege*. (WISO direkt). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zulehner, Paul Michael. (2009). *Who Cares? Männer und Pflege*. Zusatzauswertung der wissenschaftlichen Untersuchung „Männer im Aufbruch II“. Wien.

## Zu den Personen

*Sigrid Leitner*, Prof. Dr., Politikwissenschaftlerin und Professorin für Sozialpolitik. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Sozialpolitik als Geschlechterpolitik, Pflege- und Betreuungspolitik, Wandel von Sozialpolitik, international vergleichende Sozialpolitik.

Kontakt: Fachhochschule Köln, Gustav-Heinemann-Ufer 54, 50968 Köln

E-Mail: sigrid.leitner@fh-koeln.de

*Marina Vukoman*, M. A., Sozialarbeiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Altenhilfe, Senior\_innenarbeit, pflegende Angehörige.

Kontakt: Fachhochschule Köln, Gustav-Heinemann-Ufer 54, 50968 Köln

E-Mail: m.vukoman@gmx.de



# Das ‚feminisierte‘ Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag steht der hohe Frauenanteil im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften im Zentrum der Aufmerksamkeit. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zwei Aspekte kritisch thematisiert: Erstens wird die Frage diskutiert, ob (nur) aufgrund der hohen zahlenmäßigen Repräsentanz von Frauen von einem feminisierten Studiengang der Erziehungs- und Bildungswissenschaften gesprochen werden kann. Dabei wird die Verknüpfung zwischen der Überrepräsentanz von Frauen (als statistische Beschreibung) und der Feminisierungsthese problematisiert. Zweitens wird darüber hinaus gefragt, wie Studierende der Erziehungs- und Bildungswissenschaften Geschlecht und Geschlechterfragen thematisieren und welche Implikationen die (statistische) Repräsentation von Frauen und Männern im Studium hat. Die Diskussion dieser Fragen ist auf einer theoretischen und einer empirischen Ebene angesiedelt. Die empirischen Befunde zeigen, dass die Wahrnehmung des Studiums durch die Studierenden als numerisch und kulturell feminisiertes Studium die Art und Weise der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen maßgeblich beeinflusst.

### *Schlüsselwörter*

(De-)Thematisierung, Geschlechterfragen, Erziehungswissenschaften, Bildungswissenschaften, Feminisierungsthese, Studium

## Summary

The female-dominated field of educational studies and how students discuss gender-related topics

The article focuses, firstly, on the implications of the unequal statistical representation of women and men in educational studies and, secondly, what role this can play in regard to the relevance of gender. The findings, which are based on four group discussions with students of educational studies, reveal that the number of female students influences the way in which students discuss gender topics and gender-related issues. The article also shows that the perception of educational studies as a feminized degree course is closely linked to the rejection of the gender-based German language and the notion of gender justice and equality. Not only the representation of women within educational studies has an impact on the thematization of gender (issues), but the topic of sex and gender itself, due to its complexity, also makes it difficult to discuss the issue.

### *Keywords*

(de-)thematization, gender, pedagogy, educational studies, female-dominated field, academic studies

## 1 Einleitung

Das gegenwärtige universitäre Erscheinungsbild ist nicht mehr ohne die Erziehungs- und Bildungswissenschaften zu denken. Das Fach hat sich innerhalb der wissenschaftli-

chen Ausbildungslandschaft auf breiter Ebene etabliert (vgl. Otto/Rauschenbach/Vogel 2002: 7f.). Insbesondere bei weiblichen Studierenden erfreut sich die Disziplin großer Beliebtheit. Mehr als drei Viertel aller eingeschriebenen Studierenden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften sind weiblich (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 195). Neben dieser geschlechtsspezifischen Segregation<sup>1</sup> des Studiums (Schlüter et al. 2009: 82) ist, aus einer an geschlechterreflektierenden Bildungs- und Thematisierungsweisen interessierten Perspektive, das Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaften auch aufgrund seiner Inhalte als Forschungsgegenstand von Interesse: Sind doch Familie und Schule als Vermittlungsinstanzen und Erziehung wie auch Bildung als Tradierungsfelder von Geschlechterdifferenzen und -bildern maßgeblich an deren Aufrechterhaltung beteiligt (vgl. Rendtorff/Moser 1999: 7, 16f.). Durch die immanente Verknüpfung von Handeln und Interagieren mit der (Re-)Produktion von Geschlecht – innerhalb institutioneller Einrichtungen wie z. B. Schule, Jugendvereinen, Universität – sowie die Nähe zu Subjekten und deren Identitätsfragen scheint gerade hier die Umsetzung und Übersetzung geschlechtertheoretischer und -reflektierter Überlegungen naheliegend (vgl. Rendtorff/Moser 1999: 16f.). Angehende Pädagog\_innen sind in ihren zukünftigen beruflichen Kontexten, sei es in einer beratenden, erziehenden, lehrenden oder organisierenden Tätigkeit, in vielerlei Hinsicht mit genderrelevanten Herausforderungen konfrontiert. Deshalb ist es wichtig, bereits im Studium Wissen zum Thema erwerben zu können und Handlungsspielräume zu erproben (vgl. Schlüter/Justen 2009: 169; vgl. Klinger/Kagerbauer 2013: 135f.). Jedoch ist zu berücksichtigen, dass viele Studierende eine vorurteilsbelastete bzw. negative Einstellung zum Genderthema haben (vgl. Schlüter/Justen 2009: 169). Von diesen Annahmen ausgehend beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen. Hierfür stellt der hohe Frauenanteil dieser Disziplin, so die Ausgangsthese, eine wichtige Hintergrundfolie dar, vor der Studierende über Geschlechterfragen sprechen. Die Frage nach der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen ist demnach im Spannungsfeld der pädagogisch-praktischen Relevanz, der studentischen Fachkultur und der statistischen Repräsentation von Frauen und Männern angesiedelt. Zudem wird im Beitrag die Frage diskutiert, ob (nur) aufgrund der zahlenmäßigen Überrepräsentanz von einer Feminisierung des Studiengangs der Erziehungs- und Bildungswissenschaften gesprochen werden kann und ob die Studierenden diesen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Bohnsack 2006: 280f.; Mannheim 1980)<sup>2</sup> als feminisiert verstehen. Diesen Fragen geht

- 
- 1 Bislang lassen sich insbesondere drei Erklärungsansätze für geschlechtsbezogene Segregation in Ausbildungs- und Bildungsverläufen finden. Eine Vielzahl von Forschungsarbeiten fokussiert auf den Moment der Berufsfindung und konzeptualisiert diesen primär als individuelle Entscheidungen und Präferenzen. Andere Studien sehen die Gründe für die berufliche Segregation vor allem in institutionellen Mechanismen. Hier wird untersucht, inwiefern Institutionen geschlechtsbezogene Unterschiede voraussetzen und diese reproduzieren und verstärken. Des Weiteren wird häufig auf normative Erwartungen, insbesondere auf Geschlechternormen und -vorstellungen, als Ursache für geschlechtersegregierte Ausbildungs- und Bildungsverläufe verwiesen. Demzufolge prägen Geschlechterstereotype in Bezug auf vermeintlich natürlich unterschiedliche Fähigkeiten und individuelle Lebensziele von Männern und Frauen die Selbstbilder und Präferenzen von jungen Erwachsenen ebenso wie die Erwartungen und Zuschreibungen von Eltern, Berufscoachs oder Arbeitgebenden (vgl. Schwiter et al. 2011: 21ff.).
  - 2 Konjunktive Erfahrungsräume entstehen in verschiedenen Dimensionen: zum einen in konkreten Gruppen, wie Peergroups von Jugendlichen oder Studierenden oder in Nachbarschaften;

der Beitrag anhand einer qualitativ-empirischen Untersuchung nach, basierend auf vier Gruppendiskussionen mit Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Als Einstieg (Kapitel 2) wird zunächst die Ausgangsüberlegung überprüft, ob das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften als ‚feminisierte‘ Fachkultur adressiert werden kann. Danach (Kapitel 3) werden das zugrunde gelegte Datenmaterial vorgestellt und die Feminisierungsthese in Verbindung mit der studentischen (De-)Thematisierung von Geschlecht erörtert. Zudem wird anhand empirischer Befunde aus den erhobenen Gruppendiskussionen rekonstruiert, welchen Einfluss das spezifische Studium auf die studentische Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen haben kann. Im Fazit (Kapitel 4) werden darauf aufbauend (De-)Thematisierungseffekte von Geschlecht diskutiert. Auf der Basis der empirischen Befunde schließt der Beitrag mit den Herausforderungen (Kapitel 5), die sich für das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studium herauskristallisieren.

## 2 Erziehungs- und Bildungswissenschaften: (k)eine ‚feminisierte‘ Fachkultur?!

Die Pädagogik oder die Erziehungs- und Bildungswissenschaften<sup>3</sup>, wie das Fach an den bundesdeutschen Hochschulen mittlerweile genannt wird, ist ein weiblich dominiertes Fach (vgl. Schlüter et al. 2009: 82). Im Wintersemester 2010/11 lag in Deutschland der Anteil der weiblichen Hauptfachstudierenden bei 77,6 Prozent (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 195). Die Erziehungs- und Bildungswissenschaften besitzen somit eine herausragende Rolle für die Hochschulausbildung für Frauen. Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper (2012) stellen sich deshalb die Frage, ob Erziehungs- und Bildungswissenschaften überhaupt ein „typischer Frauenstudiengang“ seien. Sie beobachten, dass trotz der hohen Beteiligung von Frauen an Abschlüssen des Diplom- und Masterstudiums deren Anteil in den darauffolgenden wissenschaftlichen Qualifikationsschritten rückläufig ist. Frauen studieren in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zwar erfolgreicher als Männer, doch ändert sich bei der wissenschaftlichen Fortsetzung des Studiums in Form einer Promotion bzw. einer Habilitation die Geschlechterverteilung. Hier setzt sich der Erfolgskurs von Frauen nicht mehr in gleichem Ausmaß fort. Bei den Promotionen liegt ihr Anteil nur noch bei mehr als der Hälfte und bei den Habilitationen nahe an 50 Prozent. Dies mutet anfänglich sehr positiv an. Dieser Eindruck ändert sich jedoch, wenn man bedenkt, dass Männer mit nur einem Viertel an den Abschlüssen des Diplom- oder Masterstudiums beteiligt sind, und dann mit knapp der Hälfte an den Promotionen und mit über der Hälfte an den Habilitationen teilhaben. Frauen sind bei den Mittelbaustellen, die zu Promotionen führen, mit zwei Drittel vertreten. Das bedeutet aber, dass von den verhältnismäßig

---

zum anderen gibt es aber auch in größeren organisationalen Kontexten wie beispielsweise in der Bundeswehr, in Kirchen, Parteien, Sportvereinen oder Bildungsinstitutionen wie der Universität Dimensionen konjunktiver Erfahrung (vgl. Schäffer 2012: 142).

3 Beide Bezeichnungen werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

wenigen männlichen Absolvent\_innen wesentlich mehr eine Promotionsstelle bekommen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 212).<sup>4</sup> Die Diagnose lautet: Je höher qualifizierend ein Bildungsabschluss ist, desto eher finden sich Geschlechterdisparitäten zu Ungunsten von Frauen. Sie sind bei Promotionen und Habilitationen deutlich unterrepräsentiert (vgl. Rieske 2011: 73). Dieser Eindruck verstärkt sich bei den Lehrenden und Professor\_innen. Frauen sind als Lehrende an deutschen Universitäten nach wie vor zahlenmäßig nicht paritätisch vertreten. Zwar stieg der Frauenanteil beim erziehungswissenschaftlichen Personal in den vergangenen Jahren kontinuierlich. So liegt er bei den Professuren 2011 bei 43 Prozent (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 212). Zieht man jedoch die quantitative Besetzung des Studienfachs bei den Lehrenden als Kriterium für die Vergeschlechtlichung des Studiums heran, kann man nicht zu der Einschätzung gelangen, dass Erziehungs- und Bildungswissenschaften ein „Frauenstudium“ (Faulstich-Wieland 2002: 176) sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auf der Ebene einer zahlenmäßigen Repräsentanz von Frauen und Männern die Frage, ob Erziehungs- und Bildungswissenschaften ein „typischer Frauenstudiengang“ ist, unterschiedlich beantwortet werden kann. Gemessen an den Studierendenzahlen lautet die Antwort: Ja. Gemessen am universitären Mittelbau und an den Professuren ist die Frage mit Nein zu beantworten. Diese Doppelbödigkeit zeigt sich auch in den geführten Gruppendiskussionen: Hier wird zum einen die weibliche Dominanz bei den Studierenden problematisiert und das Studium von den befragten Studierenden als „typischer Frauenstudiengang“ (GD\_Holz)<sup>5</sup> wahrgenommen. Zum anderen wird jedoch auch hier kritisch festgestellt, dass es verhältnismäßig viele mit Männern besetzte Professuren im Vergleich zu den männlichen Studierenden gibt.

Diese Diskussion um die zahlenmäßige Repräsentanz der Geschlechter wirft die Frage nach der Feminisierungsthese des Faches und des Studiums auf. Jürgen Zinnecker (2004) Beschreibung des Studiums der Pädagogik geht in diese Richtung, wenn er die „ungünstige Positionierung der studentischen Fachkultur im gesellschaftlichen Raum“ (Zinnecker 2014: 544) hervorhebt. Hierbei bezieht er sich auf die „weiche“ Lernkultur der Pädagog\_innen, die „bescheidene“ Profession in der Berufswelt und auf das Studium der Pädagogik als Weg des Bildungsaufstiegs. Außerdem betont er den Ruf der Erziehungs- und Bildungswissenschaften als weiblich-studentische Fachkultur, die auf ‚Frauenberufe‘ ausgerichtet sei und in der sich für Studenten Begründungs- und Rechtfertigungszwänge ergeben (vgl. Schlüter et al. 2009: 71).

Aktuell wird die Feminisierungsdebatte insbesondere im Rahmen des Bildungswesens und der Schulstruktur thematisiert. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Diskussion auch auf das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften übertragen werden kann. Im Bildungswesen und in der Schulstruktur wird die These von der Feminisierung des Bildungswesens als Ursache für Jungenbenachteiligung rezipiert (vgl. Rieske 2011: 50). Dies ist jedoch eine verkürzte Darstellung und Verwendung

4 Schlüter et al. schlagen vor, Frauen verstärkt auf Karrieremöglichkeiten aufmerksam zu machen sowie zum Leistungsausbau im Studium zu ermuntern. Sie konstatieren, dass Frauen zu selten für eine Tätigkeit am Lehrstuhl oder zur Promotion angesprochen werden. Diese persönliche Ansprache besonders von weiblichen Studierenden kann z. B. durch Mentoring-Programme erreicht werden (vgl. Schlüter et al. 2009: 84).

5 Die Gruppendiskussionen werden mit GD abgekürzt und hinter dem Unterstrich ‚\_‘ erfolgt die Bezeichnung der Gruppe.

der Feminisierungsthese, da diese drei Dimensionen (Francis/Skelton 2005) umfasst, welche zu beachten sind: (1) eine numerische Feminisierung (d. h. ein erhöhter Frauenanteil), (2) eine kulturelle Feminisierung (d. h., als „weiblich“ klassifizierte Fähigkeiten, Interessen und Verhaltensweisen werden in einer Fachkultur höher geschätzt und stärker gefördert) sowie (3) eine politische Feminisierung (d. h., feministische Positionen und damit einhergehende Ablehnung von Jungen und Männern bzw. Männlichkeit werden verbreitet) (vgl. Rieske 2011: 50).

Übertragen auf das Studium zeigt sich, dass der numerische Aspekt der Feminisierungsthese, also ein höherer Frauenanteil bei den Studierenden, deutlich erfüllt ist. Doch lassen sich daraus nicht kausale Zusammenhänge zu einer Frauenbevorzugung ableiten. Vielmehr ist hervorzuheben, dass trotz des hohen Frauenanteils besonders eine horizontale Segregation (Vergleich zwischen Anzahl der Studentinnen und Professorinnen) existiert und damit bestehende Geschlechterhierarchien trotz Frauenüberschuss auch hier reproduziert werden. Obwohl die Mehrzahl der in Bildungsinstitutionen pädagogisch tätigen Personen weiblich ist und dieser Anteil in den vergangenen Jahrzehnten zugenommen hat, belegen Männer in Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen überproportional häufig Funktionsstellen mit Leitungs- und Entscheidungsbefugnissen. Hier sind weiterhin gesellschaftliche Tendenzen der Arbeitsverteilung wirksam, wonach Männern eher Entscheidungsmacht und Wissensvermittlung zugeschrieben und Frauen eher die Organisation des Alltags sowie Erziehungs- und Pflegetätigkeiten zugesprochen werden (vgl. Rieske 2011: 74f.). Somit wird deutlich, dass ein rein numerischer Anteil an der Teilhabe keine automatische Veränderung gesellschaftlicher Strukturen mit sich bringt (vgl. Rieske 2011: 50ff.).

Eine weitere Variante der Feminisierungsthese, die „kulturelle Feminisierung“, stellt die heutige (Fach-)Kultur als eine explizit weibliche dar, die beispielsweise mit der Sanktionierung von jungentypischem Verhalten verbunden sei. Zudem wird eine weibliche studentische Fachkultur diagnostiziert, in der sich für Studenten Begründungszwänge ergeben (vgl. Schlüter et al. 2009: 71). Demnach scheint dieser Teilaspekt einer These der kulturellen Feminisierung erfüllt, jedoch kann dies aufgrund fehlender Forschung nicht bestätigt werden (vgl. Rieske 2011: 55).

Der dritte Aspekt der Feminisierungsthese, die „politische Feminisierung“, zielt auf die Präsenz feministischer Ansichten und Pädagogiken ab. Prinzipiell kann der zweiten Frauenbewegung und deren feministischen Ansätzen sicherlich eine Mitbeteiligung an den Veränderungen im Bildungssystem der letzten 30 Jahre zugesprochen werden. Doch eine systematische Implementierung feministischer pädagogischer Konzepte kann nicht nachgewiesen werden. Zudem liegt dieser Variante der Feminisierungsthese ein undifferenzierter, eindimensionaler Begriff von Feminismus zu Grunde (vgl. Rieske 2011: 55f.). Belege für eine flächendeckende Umsetzung feministischer oder geschlechter-sensibler Pädagogik gibt es nicht (vgl. Rieske 2011: 55; vgl. Rieger-Ladich 2009; vgl. Klinger 2014).

### 3 Empirische Befunde: die Feminisierungsthe- se und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen

Das im Folgenden dargestellte empirische Material basiert auf vier Gruppendiskussionen<sup>6</sup>, an denen sich 14 Studierende (2 männlich, 12 weiblich; 7 Bachelor- und 7 Diplomstudierende) beteiligt haben. Die Teilnehmer\_innen befanden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion zwischen dem zweiten und dreizehnten Semester ihres Studiums. Das Sample ist heterogen und weit gefasst, um eine Bandbreite des Studienverlaufs abzubilden und aufzugreifen. Die Gruppendiskussionen wurden an zwei deutschsprachigen Universitäten durchgeführt. An beiden Hochschulen haben die Studierenden inner- und außerhalb ihres Fachbereiches Möglichkeiten, sich mit dem Thema Geschlecht und Geschlechterverhältnisse zu beschäftigen. Es gibt an den Universitäten Zentren für die Erforschung der Geschlechterverhältnisse und für feministische Wissenschaft, an denen die Studierenden ein Studienprogramm zu Frauenstudien/Gender Studies absolvieren können (siehe Klinger 2014: 130f.). Die Gruppendiskussionen wurden mit den Bezeichnungen ‚Holz‘, ‚Feuer‘, ‚Wasser‘ und ‚Metall‘<sup>7</sup> versehen und mit der dokumentarischen Methode<sup>8</sup> (Bohnsack 2008: 134ff.) ausgewertet (siehe Klinger 2014: 147ff.). Das Studium wird hierbei als konjunktiver Erfahrungsraum (Mannheim 1980; Bohnsack 2006) für die befragten Studierenden angenommen. Dies inkludiert den Ausgangspunkt, dass die Mitglieder dieser Erfahrungsräume gleichartige bzw. ähnliche Erfahrungen machen, die für sie selbstverständlich scheinen. Diese konjunktiven Erfahrungen stellen ein verbindendes Element der einzelnen Personen dar, und es bilden sich kollektive Erfahrungsaufschichtungen (vgl. Schäffer 2012: 142).

Im folgenden Abschnitt wird nun die Frage bearbeitet, ob beim Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften von einem „typischen Frauenstudium“ (Faustich-Wieland 2002: 173) gesprochen werden kann bzw. ob dieser konjunktive Erfahrungsraum als ‚feminisiert‘ verstanden wird. Zudem wird analysiert, ob dieser Erfahrungsraum eine Hintergrundfolie für die studentische Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen darstellt. Hinsichtlich der expliziten Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen lassen sich zahlreiche Gemeinsamkeiten rekonstruieren, wie im Folgenden anhand der empirischen Befunde aus den Gruppendiskussionen dargestellt wird. Dabei wird deutlich, dass die numerische Feminisierung des Studiums einen konjunktiven Erfahrungsraum der Studierenden darstellt, vor dessen Hintergrund die Studierenden diskutieren und der die Thematisierung von Geschlecht und Geschlech-

6 An beiden Universitäten haben sich je eine geschlechterheterogene Gruppe und eine -homogene (Frauen-)Gruppe zusammengefunden. Was die Studiendauer betrifft, waren die Gruppen durchmisch; hinsichtlich ihres Studiengangs (Bachelor- bzw. Diplomstudiengang) waren die Gruppen jedoch homogen. Somit folgt die Zusammensetzung der Gruppen dem Prinzip der „Realgruppen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 113), da diese in der Regel über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen (vgl. ebd.).

7 Näheres dazu siehe Klinger 2014.

8 Da bereits zahlreiche Veröffentlichungen vorliegen, in denen ausführlich auf das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode eingegangen wird (vgl. z. B. Bohnsack 2008; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009), konzentriere ich mich in diesem Beitrag auf Aspekte der Datenauswertung.

terfragen maßgeblich beeinflusst (Kapitel 3.1, 3.2). Weiter stimmen die Studierenden in den Diskussionen darin überein, dass es aufgrund der statistischen Überrepräsentanz von Frauen keine Benachteiligung für sie im Studium gebe. Diese Argumentationsfigur bedingt in den Gruppendiskussionen zum Teil, dass geschlechtergerechte Sprache als obsolet betrachtet wird (Kapitel 3.3, 3.4). Zudem entpuppt sich die scheinbare Überkomplexität der Geschlechterthemen als Diskussionshemmer (Kapitel 3.5).

### 3.1 Die numerische Feminisierung: „ein unglaublicher Frauenüberschuss“

In den Gruppen wird ausnahmslos die statistische Repräsentation von Frauen und Männern bei den Studierenden thematisiert. Dabei wird die Überrepräsentation von Frauen hervorgehoben und das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften als „typischer Frauenstudiengang“ bezeichnet, wie folgender Auszug<sup>9</sup> aus der Gruppendiskussion Holz (Zeilen: 937–959) exemplifiziert:

Tomke<sup>10</sup>: (...) es ist auffällig, dass wir einen unglaublichen Frauenüberschuss haben.

Mika: Ja.

Tomke: In der Erziehungswissenschaft. Also wenn da mehr als drei Männer in einem Seminar sitzen, ist das schon eine @ordentliche@ Quote.

Luan: Findest du das auffällig?

Tomke: Ja.

Mika: Ja.

(...)

Tomke: Also jetzt die Erziehungswissenschaftler, wenn man da mal guckt, ich meine aus dem Stehgreif denke ich könnten wir alle mindestens drei vier fünf Professoren der Erziehungswissenschaften nennen, was verwundert, dass aber unter den Studenten, also in meinem Semester, mit mir angefangen da wüsste ich nicht wie viele Jungs da dabei waren. Da kenne ich mal vereinzelt welche aus höheren Semestern, aber auch nicht wirklich viele, also Erziehungswissenschaften,

Mika: ↳ Maximal fünf Prozent würde ich jetzt sagen aus dem Bauch.

Tomke: ↳ Erziehungswissenschaften sind ja eindeutig eher so ein typischer Frauenstudiengang.

9 Die zitierten Passagen beginnen mit der jeweiligen Originalzeilennummerierung, diese kann jedoch im Verlauf der Passagen, z. B. aufgrund von gekennzeichneten Auslassungen, davon abweichen. Zudem wurden die zitierten Passagen zur besseren Lesbarkeit leicht geglättet, d. h., den Lesefluss störende „Ähs“, „Ehms“ und Wortwiederholungen wurden entfernt. Der Sinngehalt der Aussagen wurde durch diese Überarbeitung nicht verändert. Die Richtlinien der Transkription orientieren sich an Talk in Qualitative Social Research (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 166f.; vgl. Bohnsack 2008: 235).

10 Die Verwendung von Unisex-Namen sollte hauptsächlich für den Auswertungsprozess dienlich sein. ‚Geschlecht‘ wurde damit nicht mehr zur (unbewussten) „Leitkategorie“ (Degele 2004: 46) erhoben, sondern der Fokus liegt bei der „Ver-/Entgeschlechtlichung“ (Degele 2004: 46). In der Darstellung der Gruppendiskussionen werden diese Unisex-Namen beibehalten, jedoch nicht, um das ‚Geschlecht‘ der Sprecher\_innen zu neutralisieren oder zu camouflieren, sondern um im besten Falle auch bei den Leser\_innen und Rezipient\_innen dieser Untersuchung Irritationen und vielleicht sogar ‚Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse‘ anzustoßen und ‚Geschlecht‘ als binäre Kategorie zu hinterfragen. Ziel ist es, nicht unreflektiert jene Konstruktionen von (Zwei-) Geschlechtlichkeit zu reproduzieren (Genauerer zum Umgang mit Differenzkategorien in der qualitativen Forschung siehe auch Gildemeister 2007; Götsch/Klinger/Thiesen 2012).

Hier wird die Feminisierung des Faches betont, indem ausgeführt wird, dass Männer nicht typischerweise dieses Studium wählen, sondern eine Ausnahme darin darstellen. Um das Auffällige an der Geschlechterverteilung hervorzuheben, betont Tomke das ungleiche Verhältnis von Professoren und Studenten. Sie argumentiert, dass es gemessen an den wenigen Studenten „verwundert“, dass es so viele Professoren gibt. Indem sie hervorhebt, dass „wir alle“ mehrere Professoren nennen könnten, generalisiert sie ihre persönliche Erfahrung und verleiht ihr damit mehr Gewicht. Mika bestätigt Tomke und deren persönliche Einschätzung und Erfahrung, dass es nur wenige Studenten gibt. Das Ungleichgewicht bei der Verteilung von Studentinnen und Studenten bringt Tomke zum Ausdruck, indem sie Erziehungs- und Bildungswissenschaften als „typische[n] Frauenstudiengang“ bezeichnet.

Hier wird der Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften als ein weiblich dominiertes Fach reproduziert, indem männliche Studierende als von der erziehungswissenschaftlichen Norm abweichend dargestellt werden. Zudem werden Studenten in den Diskussionen (mit Ausnahme der Gruppe Metall) als von der männlichen (heterosexuellen) Norm abweichend konstruiert, indem die Vermutung diskutiert wird, dass die wenigen Männer im Studium „schwul“ (GD\_Feuer) seien. Damit wird die kulturelle Feminisierung, die in der Fachkultur höher geschätzten und stärker geförderten weiblichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen, verstärkt (Genaueres siehe Klinger 2014): Nicht-heterosexuelle Männer werden oftmals als ‚nicht-männlich‘ und, dem geschlechterbinären Denken folgend, als ‚verweiblicht‘ konnotiert (vgl. Hirschauer 1996). Somit lässt sich darstellen, dass die Studierenden ihr Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften als numerisch und kulturell feminisierten konjunktiven Erfahrungsraum verstehen.

### 3.2 Keine Benachteiligung im Studium aufgrund von Geschlecht

Weiter dient der hohe Frauenanteil in allen Gruppen als Argument dafür, dass es keine Benachteiligung im Studium gebe. Hier ein Beispiel aus der Gruppe Metall (Zeilen: 613–618):

Neele: Da hab ich noch ein Frage zu, weil, fühlst du dich denn jetzt in deiner- also als Frau benachteiligt? Als Studentin?

Michi: Ich wüsste nicht worin, weil

Neele: Ne ich auch nicht ((lacht))

Michi: <sup>L</sup> wir sind in einem Studiengang wo, ich weiß nicht wie viel Prozent, aber auf jeden Fall viel mehr Frauen als Männer sind (...).

Neele fragt in der Diskussion ihre Kommilitonin Michi, ob sie sich „als Frau benachteiligt“ fühle. Mit dem Nachsatz „als Studentin“ grenzt Neele den Geltungsbereich der Frage ein und beschränkt ihn auf den studiumsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum. Michi verneint diese Frage indirekt und betont, sie „wüsste nicht worin“ sie sich benachteiligt fühlen sollte. Indem sie damit antwortet, dass sie nicht wisse, in welcher Sache und unter welchen Umständen sie sich benachteiligt fühlen könnte, weist sie Benachteiligung als erlebte Erfahrung von sich. Es kann an dieser Stelle vermutet werden, dass sie annimmt, dass dies auch auf andere Studentinnen zutrifft. Mit „weil“ kündigt sie



eine Erklärung ihres Beitrags an, wird jedoch von Neele unterbrochen. Neele schließt validierend an die Bemerkungen von Michi an: Auch sie fühle sich nicht benachteiligt. In ihrer Wahrnehmung und ihrem Erleben existieren geschlechtsbezogene Benachteiligungen im Studium demnach nicht. Dies bedeutet aber nicht, dass Einzelne keine Diskriminierungserfahrungen gemacht hätten. So wird in den Gruppendiskussionen über die Nachteile und Schwierigkeiten des Frauseins außerhalb des Studiums gesprochen: In der Gruppe Holz wird dies im Zusammenhang mit der pädagogisch-professionellen Rolle der Seminarleiterin und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie exemplifiziert. In der Gruppe Wasser wird als Beispiel die schwierigere Position von Pädagoginnen in der Jugendarbeit, und hier im Speziellen in der Interaktion mit männlichen Jugendlichen, genannt. Problematisiert werden auch der Umgang mit der eigenen ‚Weiblichkeit‘ und der Wunsch, diese im äußerlichen Erscheinungsbild darzustellen, und die möglichen gesellschaftlichen Konsequenzen, wie z. B. als Frau nicht ernstgenommen zu werden.

In der Individualisierung und in der Verschiebung von realen strukturellen Problemen auf andere Bereiche, die außerhalb des Studiums liegen oder andere Studiengänge und Personen betreffen, zeigt sich ein Muster, das zu einer (De-)Thematisierung und zur Etablierung einer Gleichberechtigungsnorm führt, auch wenn sich diese nicht mit den Erfahrungen der Studierenden deckt. Hier scheint eine Art „Third Person Effekt“ (Huck/Brosius 2007: 335)<sup>11</sup> wirksam zu werden. Demnach sind andere Personen in anderen Bereichen, Institutionen und Strukturen, in denen die Studierenden nicht selbst situiert sind, von (benachteiligenden Wirkungen) der Kategorie Geschlecht stärker betroffen als sie selbst (vgl. Huck/Brosius 2007: 335). Diese Denk- und Deutungsmuster der Studierenden stehen im Gegensatz zu Thomas Rieskes Ausführungen, dass ein rein numerischer Vorsprung von Frauen keine automatische Veränderung gesellschaftlicher Strukturen mit sich bringe (vgl. Rieske 2011: 50ff.).

### 3.3 Das generische Maskulinum und die geschlechtergerechte Sprache

Andere Formen der Repräsentation bzw. Sichtbarkeit von Männern und Frauen werden auch im Rahmen geschlechtergerechter Sprach- und Sprechpraxis thematisiert. Diese Ebene wird in zwei Gruppen, Metall und Wasser, von den Gruppendiskussionsteilnehmer\_innen initiativ angesprochen; bei den anderen beiden Gruppen wird sie auf Nachfrage der Interviewerin thematisiert. In den Gruppen Metall und Wasser wird geschlechtergerechte Sprache als eine Form der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen an der Universität und im Studium dargestellt. Diese Form der Thematisierung wird teils positiv bewertet und teils als nicht notwendig oder übertrieben bezeichnet. Mit Ausnahme der Gruppe Metall dominiert die Verwendung des generischen Maskulinums; geschlechtergerechte Paarbildungen oder andere Formen geschlechtergerechter Sprache bilden die Ausnahme. Auch hier stellt das ‚feminisierte‘ Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften die im Hintergrund wirksame Argumentationsbasis dar. Eine Gruppendiskussionsteilnehmerin aus der Gruppe Holz konkludiert am Ende einer Passage (Zeilen: 1197–1201):

11 Ursprünglich beschreibt dieser Effekt ein verzerrtes Wahrnehmungsphänomen der Wirkungsweisen von Massenmedien. Er beschreibt die Tendenz vieler Menschen, zu glauben, dass die Massenmedien andere stärker beeinflussen als sie selbst (vgl. Huck/Brosius 2007: 335).

Luan: Ich denke auch manchmal, also ich meine wir sind ja in der privilegierten Situation, dass für uns schon einige weibliche Wesen was erreicht haben, und gar nicht mehr so klar-, es gibt diese Benachteiligung, aber ich finde so im Unialltag, habe ich da nicht das Gefühl ich müsse jetzt unbedingt, beweisen, dass Frauen und Männer; und Schülerinnen und Schüler oder so.

Luan hebt ihre Orientierung hervor, dass Frauen *heute* „in der privilegierten Situation“ seien und „dass für uns schon einige weibliche Wesen was erreicht haben“. Hier erkennt Luan den Erfolg früherer Frauengenerationen an. Jedoch ist zu vermuten, dass sie heute keine Notwendigkeit mehr darin sieht, die Sichtbarmachung von Frauen hervorzuheben, da *heute* zumindest im Studium alles besser und egalitärer erscheint. Der Vergleich mit *früher* deutet auf die Vorstellung modernisierter Geschlechterverhältnisse und -gleichstellung hin. Im „Unialltag“ habe Luan „nicht das Gefühl, ich [Luan] müsse jetzt unbedingt beweisen, dass Frauen und Männer und Schülerinnen und Schüler oder so“ benachteiligt werden. In dieser Logik müssen Frauen im universitären Alltag durch die Schreibweise nicht hervorgehoben werden, weil hier keine Benachteiligung bestehe. Das heißt, die Unterscheidung von Männern und Frauen sei hier nicht nötig und die männliche Norm als Verallgemeinerung angebracht. Die Argumentationsfigur lautet: Die Verwendung des generischen Maskulinums sei eine selbst gewählte Schreibpraxis und damit solle niemand ausgeschlossen werden. Dahinter steht die Annahme, dass geschlechtergerechte Sprache verwendet wird, um Frauen nicht zu diskriminieren. Eine Repräsentation von Vielfalt und das Ziel, für starre Geschlechterrollen und -hierarchien zu sensibilisieren, bleibt hierbei ganz und gar unbedacht. Es deutet sich folgende Orientierung an: Sobald eine paritätische Verteilung von Frauen und Männern erreicht ist, erscheint die männliche Norm in ihrer Verallgemeinerung legitim. In Bezug auf Geschlecht und Geschlechterfragen findet somit eine erneute Neutralisierung und Verdeckung von sozialen Ungleichheiten und deren Wirkmechanismen statt. Somit kann geschlussfolgert werden, dass die politische Feminisierungsthese bei den Studierenden nicht nachzuweisen ist.

### 3.4 Geschlecht und Geschlechterfragen – vorurteilsbehaftet

Neben dem hohen Frauenanteil lässt sich bei den Gruppendiskussionen noch ein anderes Moment erkennen, das eine Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen erschwert: Geschlecht wird vor allem als ein komplexes Thema besprochen. Einerseits bedeutet dies, dass Geschlecht für die Studierenden ein interessantes Thema ist. Andererseits scheint die Diskussion der Studierenden davon geprägt zu sein, wie schwierig es aufgrund der Komplexität des Themas sei, diesbezüglich eine ‚eigene‘ Position zu entwickeln. Immer wieder kommt es zur Vermischung von vortheoretischem Geschlechterwissen, dem modernisierten Geschlechterdiskurs und dem theoretisch-reflexiven Geschlechterwissen aus dem studiumsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum. Diese Melange aus (a) ‚Alltagswissen‘ oder vortheoretischem Wissen, das sich (implizit) an Vorstellungen bzw. an inkorporiertem Wissen von Geschlechterdifferenz und -hierarchie orientiert, (b) einer (explizit) gemachten Vorstellung von Toleranz, Egalität und Individualität und (c) dem Wissen über theoretische Konzepte zu Geschlechterkonstruk-

tionen stiftet bei den Studierenden Verwirrung. Jene Vermischung erzeugt eine thematische Überkomplexität, die es schwierig macht, darüber zu diskutieren und eine Position dazu zu finden (vgl. Klinger 2014: 267).

Auch Anne Schlüter und Nicole Justen (2009) sahen sich in ihrer Untersuchung damit konfrontiert, dass viele Studierende eine Abwehrhaltung gegenüber den Genderthemen haben.

„Es ist zu vermuten, dass die heutige Jugend- und Erwachsenengeneration, die unter den vermeintlich gleichberechtigten Voraussetzungen aufwächst, vor einem Paradox steht. Einerseits wird von ihnen erwartet, dass sie sich selbstbewusst im Alltag positionieren und vor allem die Mädchen und jungen Frauen werden dazu angehalten, sich aus klischeehaften Rollenzuschreibungen zu lösen und ihre „Frau“ zu stehen. Andererseits hören sie ebenso häufig, dass grundsätzliche Gleichberechtigung noch lange nicht erreicht ist und sie immer noch und immer wieder, vielleicht auch latenter, qua ihres weiblichen Geschlechts, in vielen Bereichen massiv diskriminiert und ausgegrenzt werden“ (Schlüter/Justen 2009: 176).

Unreflektiert könne dies zur Abwehrhaltung gegenüber Genderthemen führen. In Zeiten einer vermeintlichen Gleichberechtigung will sich keine Frau als unterdrückt und als Opfer sehen. Diese Opferrolle wird mit einer vor allem dem weiblichen Geschlecht zugewiesenen Rolle assoziiert, und in ihrer Bekräftigung liegt die Gefahr, dieses rollenklischeehafte Verhalten zu reproduzieren (vgl. Schlüter/Justen 2009: 176f.).

#### 4 Feminisiertes Studium und die (De-)Thematisierung von Geschlechterfragen

Anhand der Einblicke in die studentische Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen wird deutlich, dass der hohe Frauenanteil bei den Studierenden des Studiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaften als Argument dafür herangezogen wird, dass eine Thematisierung von Geschlecht nicht notwendig sei bzw. an Relevanz verliere (vgl. Klinger 2014: 339f.). Dies kann jedoch nicht als Indiz für eine Veränderung des Geschlechterwissens<sup>12</sup> gelesen werden, da sich die Studierenden implizit wie auch explizit an den binären Geschlechternormen und an einer kohärenten, lebenslang stabilen Geschlechtsidentität orientieren (vgl. Klinger 2014: 333f.).

Mit dem Begriff der *Thematisierung* knüpfe ich an die Überlegungen von Angelika Wetterer (2002: 149) an. Bezugnehmend auf das Konzept des *undoing gender*<sup>13</sup> präzisiert Wetterer, dass jenes eigentlich zwei unterschiedliche Weisen beinhaltet, wie die Geschlechterdarstellung und -zuordnung gerade nicht kritisch aktualisiert wird: Sie unterscheidet aktive Strategien der ‚Neutralisierung‘ von der eher passiven ‚Nicht-Thematisierung‘ von Geschlecht. Bei der Nicht-Thematisierung bleibt die Hin-

12 Genauerer zur Diskussion zum Geschlechterwissen siehe auch Wetterer 2008; Dölling 2003 und 2005.

13 Das Absehen von der Geschlechtszugehörigkeit bezeichnet Stefan Hirschauer als „eine Art soziales Vergessen“ (Hirschauer 1994: 678). Dabei handle es sich um eine konstruktive Leistung, um ein *undoing gender* (vgl. ebd.).

tergrunderwartung der Geschlechterdarstellung latent, sie wird weder thematisiert noch problematisiert. Neutralisierung und dementsprechende Strategien beziehen sich hingegen erkennbar auf die Normalitätserwartung der Geschlechtszuordnung und versuchen, ihr mehr oder weniger aktiv und mehr oder weniger absichtsvoll entgegenzuwirken (vgl. Wetterer 2002: 149). Bezogen auf die Befunde aus den geführten Gruppendiskussionen kann festgehalten werden, dass aktive Strategien der Neutralisierung dort nur am Rande rekonstruiert werden konnten. Bei der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen bleibt also die Hintergrunderwartung der Geschlechterdarstellung und -zuordnung zumeist latent und wird nicht problematisiert. Zudem zeigt sich, dass, auch wenn Geschlecht und Geschlechterfragen thematisiert werden, es zu einer Verschleierung und Verdeckung geschlechtsbezogener Ungleichheit, Hierarchien und Benachteiligungen kommt. Neben der von Wetterer angeführten Nicht-Thematisierung und Neutralisierung von Geschlechterdarstellungen lässt sich aus den Befunden meiner Studie ein weiteres Phänomen auf der Ebene des Diskurses beschreiben, das ich als ‚(De-)Thematisierung‘ bezeichne. Indem ich von einer (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen spreche, verweise ich auf die paradoxe Gleichzeitigkeit der Thematisierung von Geschlecht und der Nicht-Thematisierung von Geschlechterdarstellung und -zuordnung, geschlechtsbezogener Ungleichheit, Hierarchie und Benachteiligungen. Aufgrund des als numerisch und kulturell feminisiert wahrgenommenen Feldes, in dem sich die Studierenden bewegen, scheinen sie bestimmte Aspekte der sozialen Realität systematisch auszublenden, sodass sie eine Verdeckung von sozialen Ungleichheiten auch im Hinblick auf die Wirkmechanismen von Geschlecht praktizieren. Das hat zur Folge, dass eine feministische und gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit und eine Problematisierung von binären Geschlechterverhältnissen verhindert bzw. erschwert wird. Zudem gehen die Studierenden davon aus, dass ein hoher Frauenanteil, d. h. ein numerischer Vorsprung, die „Idee der Gleichheit“ (Koppetsch/Burkart 1999: 193) und der Gleichberechtigung automatisch erfüllt. Auf der Basis der empirischen Ergebnisse wird abschließend die Frage diskutiert, welche Schlussfolgerungen für das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studium gezogen werden können.

## 5 Herausforderungen für das Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Anhand der empirischen Befunde aus den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studien keineswegs sicherstellen, dass Geschlecht zu einem selbstverständlichen fachlich/wissenschaftlich relevanten Thema wird. Hinsichtlich der als numerisch und kulturell feminisierten Wahrnehmung des Studiums der Erziehungs- und Bildungswissenschaften erscheint es wichtig, für einen reflektierten und reflektierenden Umgang mit Geschlecht und Geschlechterfragen zu plädieren. Da angehende Pädagog\_innen in ihren zukünftigen beruflichen Kontexten, sei es in einer beratenden, erziehenden, lehrenden oder organisierenden Tätigkeit, in vielerlei Hinsicht genderrelevanten Herausforderungen begegnen, ist es wichtig, bereits

im Studium Wissen zum Thema erwerben zu können und Handlungsspielräume zu erproben (vgl. Schlüter/Justen 2009: 169).

Die Überlegungen, wie sich die Erziehungs- und Bildungswissenschaften diesen Herausforderungen stellen können, sollten ein geschlechterreflektiertes Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen beinhalten. Im Rahmen des Studiums erscheint es demnach sinnvoll, das kritische und ermächtigende Potenzial von Bildungsprozessen im Studium besser zu nutzen und geschlechterreflektierte Lehrkonzepte verstärkt anzuwenden, um den Studierenden ihr eigenes Verhalten und Verhältnis zu gesellschaftlichen und pädagogischen Kontexten stärker zu vergegenwärtigen. Hierfür sind vor allem Seminarkonzepte notwendig, die in der Auseinandersetzung und Bearbeitung von Geschlecht und Geschlechterfragen die Triade – bestehend aus theoretischer und pädagogisch-praktischer Ebene sowie einer kritischen biografischen Selbstreflexion – berücksichtigen.

Da die Genderthematik jede\_ und jeden\_ betrifft und diese biografischen Einflüssen unterliegt, die häufig unbewusst bleiben, plädieren Anne Schlüter und Nicole Justen (2009) für eine biografieorientierte Herangehensweise (171ff.). Dabei geht es um das Bewusstmachen von Denk- und Handlungsmustern sowie um das Heben und Nutzbarmachen lebensgeschichtlicher Ressourcen. Im Zentrum biografischen Arbeitens steht nicht nur das Individuum selbst, sondern auch der gesellschaftliche, historische und kulturelle Kontext.<sup>14</sup> Es ist weiter zu berücksichtigen, dass viele Studierende eine vorurteilsbelastete bzw. negative Einstellung zum Genderthema haben. Diese Tendenz muss zunächst zugelassen und thematisiert werden, um überhaupt in eine wertvolle themenbezogene Auseinandersetzung zu finden. Zudem empfehlen Schlüter und Justen (2009) eine interaktive anstatt instruktive Bearbeitung von Geschlecht und Geschlechterfragen, um individuelle Bezüge zum Thema zu erkennen und für persönliche Lernprozesse nutzbar zu machen. Der Bewusstwerdungsprozess und die Reflexion der eigenen vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Position stellt eine wichtige Voraussetzung für erziehungswissenschaftliche Professionalität und den demokratischen Umgang mit Differenzen und Identitäten sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis dar. Neben dieser selbstreflexiven Ebene sollte auch verstärkt eine Verknüpfung zwischen einer geschlechtertheoretischen und einer pädagogisch-praktischen Ebene ins Zentrum rücken.

## Literaturverzeichnis

- Bohnsack, Ralf. (2006). Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In Dirk Tänzler, Hubert Knoblauch & Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 271–291). Konstanz: UVK.
- Bohnsack, Ralf. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen, Farmington Hill: Barbara Budrich.
- Degele, Nina. (2004). *Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

---

14 Genauerer dazu siehe Schlüter/Justen 2009.

- Dölling, Irene. (2003). Das Geschlechter-Wissen der Akteur/e/innen. In Sünne Andresen, Irene Dölling & Christoph Kimmerle (Hrsg.), *Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren* (S. 113–165). Opladen: Leske + Budrich.
- Dölling, Irene. (2005). ‚Geschlechter-Wissen‘ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 23(1/2), 44–63.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. (2002). Frauen und Studium. Frauenstudium in der Erziehungswissenschaft. In Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach & Peter Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 173–183). Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne. (2012). Geschlechterverhältnisse. In Werner Thole, Hannelore Faulstich-Wieland, Klaus-Peter Horn, Horst Weishaupt & Ivo Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 194–214). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Francis, Becky & Skelton, Christine. (2005). *Reassessing Gender and Achievement. Questioning contemporary key debates*. London: Routledge.
- Gildemeister, Regine. (2007). Geschlechterforschung (genderstudies). In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Stinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 213–224). Hamburg: Rowohlt.
- Götsch, Monika; Klinger, Sabine & Thiesen, Andreas. (2012). „Stars in der Manege?“ Demokratietheoretische Überlegungen zur Dynamik partizipativer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1). Zugriff am 24. Oktober 2012 unter [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1780](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1780).
- Hirschauer, Stefan. (1996). Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In Christiane Eifert (Hrsg.), *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel* (S. 240–256). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Huck, Inga & Brosius, Hans-Bernd. (2007). Der Third-Person-Effekt. Über den vermuteten Einfluss der Massenmedien. *Publizistik*, 52(3), 335–374.
- Klinger, Sabine. (2014). *(De-)Thematisierung von Geschlecht. Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Klinger, Sabine & Kagerbauer, Linda. (2013). (De-)Thematisierungen und neoliberale Verdeckungen am Beispiel feministischer Mädchenarbeit – ein Zwischenruf. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5(2), 129–138.
- Koppetsch, Cornelia & Burkart, Günter. (1999). *Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich*. Konstanz: UVK.
- Mannheim, Karl. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas & Vogel, Peter. (2002). Zur Einführung. In Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach & Peter Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 7–10). Opladen: Leske + Budrich.
- Pfister, Gertrud. (1990). Die Feminisierung pädagogischer Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. In Siegfried Baske (Hrsg.), *Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 123–148). Berlin: Duncker & Humblot.

- Przyborski, Aglaia & Wohlrab-Sahr, Monika. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rendtorff, Barbara. (2005). Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. In Rita Casale, Barbara Rendtorff, Sabine Andresen, Vera Moser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Geschlechterforschung in der Kritik* (S. 19–40). Opladen, Bloomfield Hills: Barbara Budrich.
- Rendtorff, Barbara & Moser, Vera. (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rieger-Ladich, Markus. (2009). Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. In Edith Glaser & Sabine Andresen (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte* (S. 15–28). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Rieske, Thomas Viola. (2011). *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen*. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/Main. Zugriff am 12. Mai 2014 unter [www.gew.de/Binaries/Binary72549/Bro\\_Bildung\\_von\\_Geschlecht\\_web.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary72549/Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf).
- Schäffer, Burkard. (2012). Erziehungswissenschaftliche Medienforschung – Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. In Friedhelm Ackermann, Thomas Ley, Claudia Machold & Mark Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 135–156). Wiesbaden: Springer VS.
- Schlüter, Anne & Justen, Nicole. (2009). Pädagogische Biographiearbeit mit Studierenden zur Förderung der Genderkompetenz. In Nicole Auferkorte-Michaelis, Ingeborg Stahr, Anette Schönborn & Ingrid Fitzek (Hrsg.), *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule* (S. 169–179). Opladen, Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Schlüter, Anne; Schell-Kiehl, Ines; Krause, Sandra & Kern, Julia. (2009). *Abschlussbericht des Forschungsprojektes Studentische Fachkulturen in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaft: Immer noch „Zwischen Kantine und WG“?* Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 8. Mai 2014 unter [www.uni-due.de/imperia/md/content/gleichstellungsbeauftragte/abschlussbericht\\_faku.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/gleichstellungsbeauftragte/abschlussbericht_faku.pdf).
- Schwiter, Karin; Wehner, Nina; Maihofer, Andrea & Huber, Evèline. (2011). Zur Hartnäckigkeit geschlechtssegregierter Ausbildungs- & Berufsverläufe. Konzeptionelle Überlegungen zu einer empirischen Untersuchung. *Femina Politica*, 20(2), 20–32.
- Wetterer, Angelika. (2002). *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Wetterer, Angelika. (Hrsg.). (2008). *Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge*. Königstein: Ulrike Helmer Verlag.
- Zinnecker, Jürgen. (2004). Die studentische Fachkultur der Sozialpädagogen im Vergleich. Eine kulturanalytisch-ethnographische Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 5, 527–548.

## Zur Person

*Sabine Klinger*, Mag.<sup>a</sup>, Dr.<sup>in</sup>, M. A., 1982, Universitätsassistentin, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Abteilung Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: qualitative Sozialforschung, Bildungsforschung, Frauen- und Geschlechterforschung, geschlechterreflektierte Praxis und feministische Mädchenarbeit, Sozialpädagogik.

Kontakt: Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik, Merangasse 70/II, 8010 Graz, Österreich

E-Mail: [sabine.klinger@uni-graz.at](mailto:sabine.klinger@uni-graz.at)



## „Es war ein Opfer, welches wir erbrachten ...“ Perspektiven auf Migration in Familien

### Zusammenfassung

Im Kontext von Familie und Migration taucht in Diskursen immer wieder der Begriff des „Opfers“ auf. Dabei existieren unterschiedliche Sichtweisen, ob Migration als Opfer für die Familie gewertet wird oder ob sie Familienmitglieder zu Opfern macht. Diese unterschiedlichen Perspektiven auf den Opferbegriff werden stark durch das Geschlecht und die Rollen in der Familie beeinflusst. Anhand einer empirischen Studie wird aufgezeigt, wie Mütter, Väter und Kinder mit dem Opferbegriff umgehen.

#### *Schlüsselwörter*

Migration, Familie, Opfer, Mütter, Väter, Kinder

### Summary

Family members' perspectives on migration

In the context of family and migration there is a discourse of migration as sacrifice. However, the perspectives of who sacrifices what for the family and who is considered to have been sacrificed are highly divergent and strongly influenced by gender and family roles. Based on empirical research the article shows how mothers, fathers and children position themselves in these discourses of sacrifice.

#### *Keywords*

migration, family, sacrifice, mothers, fathers, children

## 1 Einführung

Was Familie ist oder wie sie sein soll, ist in aktuellen Diskussionen in Wissenschaft, Gesellschaft, aber auch Politik ein präsent Thema. Durch Scheidungen, Wiederverheiratungen, Todesfälle, berufsbedingte Absenzen oder Migration entstehen nämlich Querverbindungen und örtlich verschobene „Beziehungsnetze, deren Merkmal es ist, dass nicht mehr genau klar ist, wer zur Familie gehört. Stattdessen hat jeder der Beteiligten eine eigene Definition von Familie“ (Jakoby 2008: 71). Hinter diesen sich stark unterscheidenden „Formen von Familien und dem breiten Konsens über die Wichtigkeit von Familie stecken unterschiedliche Familienbilder, Vorstellungen darüber, wie Familie gelebt werden soll“ (Richter 2009: 101). Dabei werden Familienbilder als generalisierbare, allgemeine Vorstellungen Einzelner darüber verstanden, wie die Familie aussehen soll (Richter 2009: 94). Diese Ideale und Bilder zu Familien, Elternschaft, Mutterschaft usw. lassen sich auch abweichend von den gelebten Formen von Familien feststellen. Familien erreichen – sei es gewollt oder unter gewissen Umständen nicht erfüllbar – nicht in allen Fällen die von ihnen angestrebten Ideale und müssen Kompromisse eingehen. Dies gilt insbesondere auch für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Gash 2009: 571ff.). Angesichts dieser vielen Kompromisse entsprechen Familien weder dem gängigen Familienbild noch ihren eigenen Vorstellungen. Solche Kompromisse müssen zum

Teil auch aufgrund von Migration eingegangen werden. In Migrationsprozessen kann es gewollt oder ungewollt zu längeren Phasen der Trennung von Eltern und Kindern kommen, was oft dem idealen Familienbild widerspricht. In ihrer Definition zu transnationalen Familien halten Bryceson und Vuorela (2002: 3) fest, dass diese Familien trotz räumlicher Trennung zusammenhalten und ein Gefühl kollektiver Fürsorge und Einheit über nationalstaatliche Grenzen hinweg erschaffen. Solche transnationalen Familien stellen die statische und normative Sicht auf Familie infrage (Evereti/Zontini 2006), wonach es das Beste sei, wenn die Familie zusammenlebt und die Eltern sich selbst um die Kinder kümmern. Dieses normative Familienbild von Eltern und Kindern als Einheit ist weit verbreitet. Es ist in der sozialwissenschaftlichen Literatur ebenso anzutreffen wie im gesellschaftlichen Diskurs und in individuellen Narrationen. In Osteuropa (z. B. Polen, Rumänien, Moldawien, Ukraine) hat sich für Kinder, die aufgrund von Migration von einem oder beiden Elternteilen getrennt aufwachsen, seit 2008 der Ausdruck „Euro-Waisen“ oder „Sozial-Waisen“ etabliert, der mit der Skandalisierung des Phänomens einhergeht (Lutz/Palenga-Möllnbeck 2011: 14). Die Kinder seien als Quasi-Waisen Opfer der elterlichen Migration und die Eltern ließen auf der Suche nach Euros außer Acht, dass die Geldtransfers ihre Präsenz nicht ersetzen könnten (Lutz/Palenga-Möllnbeck 2011: 14). Dieser Vorwurf, dass Kinder Opfer von Migration sind, wird nicht nur in Osteuropa erhoben, sondern auch in Lateinamerika (Dreby 2010) oder auf den Philippinen (Parreñas 2005). Dabei scheint es weniger um die Problemlage der Kinder zu gehen, sondern vielmehr um die Skandalisierung der abwesenden Eltern, insbesondere der abwesenden Mütter (Lutz/Palenga-Möllnbeck 2011: 14; Parreñas 2005). Eltern, die vom dominanten Familienbild in einer Gesellschaft abweichen, stehen unter Legitimationsdruck. Sie stehen vor der Herausforderung, Erklärungen zu liefern, weshalb sie ohne Kinder migrieren und somit von der gesellschaftlichen Norm der Einheit Eltern-Kinder abweichen. Familienbilder sind aber keine statischen Größen, sondern können sich verändern, denn zwischen dem Erleben und Handeln von Familie und dem Bild, das die Familienmitglieder sich von dieser machen, besteht eine Wechselwirkung. Dadurch kann das Erleben von familiären Trennungssituationen vorhandene Bilder verstärken, verändern und/oder neue erschaffen. Im Folgenden wird dargestellt, welche Familienbilder Eltern haben, die sich migrationsbedingt von ihren Kindern trennen, und welche Erklärungsmuster sie verwenden, um dennoch ihrem Ideal des Zusammenlebens von Eltern und Kindern entsprechen zu können. Anhand einer empirischen Studie wird aufgezeigt, wie Familienmitglieder ihr Handeln und Erleben vor dem Hintergrund ihres idealen Familienbildes erklären und welche Bedeutung sie in diesem Zusammenhang dem „Opfer“ beimessen.

## 2 Methodisches Vorgehen

Im Projekt „Trennungssituationen von Eltern und Kindern in transnationalen Familien“<sup>1</sup> wurden von Mai 2010 bis Juni 2013 retrospektivisch Familien befragt, die vorüber-

1 Das Forschungsprojekt wurde vom Schweizerischen Nationalfonds finanziert und hatte eine Laufzeit von drei Jahren (2010–2013). Das Forschungsteam setzte sich zusammen aus Thomas Geisen, Luzia Jurt und Christophe Roulin.

gehend getrennt waren und mittlerweile gemeinsam in der Schweiz leben. Zentrales Auswahlkriterium war eine migrationsbedingte Trennung von Eltern und Kindern, die mindestens ein Jahr dauerte. Eine solche Situation lag vor, wenn die Kinder frühestens nach einem Jahr den Eltern ins Einwanderungsland nachfolgten oder wenn ein Kind vom Einwanderungsland für eine bestimmte Periode ins Herkunftsland geschickt wurde. Insgesamt wurden mit 19 Familien problemzentrierte Interviews (Witzel 1985) geführt, wobei jedes Familienmitglied einzeln befragt wurde, was zu 51 auswertbaren Interviews<sup>2</sup> führte. Dabei konnten 26 Gespräche mit Kindern und Jugendlichen, 15 mit Müttern und zehn mit Vätern geführt werden. Die Kinder im Sample lebten zwischen sechs Monaten und sechs Jahren von ihren Eltern getrennt, ihr Alter lag bei der Migrationsentscheidung der Eltern zwischen vier Monaten und 17 Jahren. Im Fokus dieses Artikels stehen folgende sieben Familien aus dem Sample:

Familie	Alter der Kinder bei Trennung*1	Dauer der Trennung in Jahren	Betreuungsarrangement	Rechtlicher Status Eltern
1	4 Monate (V und M)	5	Großmutter m.	Saisonniers
2	7 Jahre (M)/9 Jahre (V) 6 Jahre (M)/8 Jahre (V)	2 (V)/4 (M)	Großmutter m.	Sans-Papiers
4	15 Jahre (M) Zwei weitere erwachsene Töchter im Herkunftsland	2	Vater/Tochter	Sans-Papiers
5	4 Jahre (V und M)	6	Großmutter m. Tante m. Tante v.	Saisonniers
7	17 Jahre (V und M)	0,5	Onkel	Flüchtlinge
10	10 Jahre (M)	5	Großmutter m.	Schweizerin
16	6 Jahre (M) 13 Jahre (M)	1	Großmutter m.	Jahresaufenthalterin

\*(M) = Mutter, (V) = Vater, m = mütterlicherseits, v = väterlicherseits.

1) Lesart: 7 Jahre (M)/9 Jahre (V) = Kind war bei der migrationsbedingten Trennung von der Mutter 7-jährig, bei der Trennung vom Vater 9-jährig.

Die Befragten sollten möglichst offen über ihre Erfahrungen aufgrund ihrer Migrationsgeschichte berichten können. Dabei wurde ein Leitfaden für die Gespräche mit den Eltern bzw. mit den Kindern entwickelt. Die Leitfäden fokussierten auf die zentralen Forschungsfragen im Projekt: a) weshalb Eltern ohne ihr(e) Kind(er) migrieren, b) wie sie während der Trennungsphase die Beziehung zu ihren Kindern bzw. die Kinder zu ihren Eltern gestalten und c) aus welchen Gründen und zu welchem Zeitpunkt die Kinder nachgezogen sind. Dabei wurde thematisiert, wie Eltern und Kinder während der Trennungsphase die Beziehung zueinander gestalteten und versuchten, familiäre Praxen zu erhalten bzw. neue zu etablieren.

2 In einigen Familien konnte nicht mit allen Familienmitgliedern gesprochen werden, da einzelne Familienmitglieder die Teilnahme am Interview verweigerten. Die Interviews wurden mehrheitlich in der Muttersprache der befragten Personen geführt. Dazu wurden mehrere fremdsprachige Interviewende eingesetzt, die zuvor geschult worden waren.

Die Auswahl des Samples war von theoretischen Überlegungen geleitet (Strauss/Corbin 1996: 148ff.). Ausgehend von der ersten Analyse wurden theoretisch geleitet Kriterien festgelegt, um kontrastierende Fälle auszuwählen. Dabei wurden laufend bestimmte Muster bezüglich der Migrationsentscheidung und der Kontaktaufrechterhaltung während der Trennung identifiziert und entsprechend nach weiteren Migrationsmustern gesucht. So migrierte z. B. in einigen Familien zuerst ein Elternteil, dann folgte der zweite und nach einer gewissen Zeit die Kinder (Familie 2). In den anderen Familien migrierten beide Eltern gemeinsam und ließen die Kinder vorübergehend zurück. Ein weiteres Samplingkriterium waren die Gründe für die Migration bzw. den Familiennachzug. Zur Trennung kam es u. a. aufgrund von politischer Verfolgung, ökonomischen Notlagen, Heirat in die Schweiz oder aufgrund des Wunsches nach einer Besserstellung der Familie. Im Sample sind dadurch Familien mit unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Bewilligungen vertreten, wie z. B. anerkannte und vorläufig angenommene Flüchtlinge, Familien ohne Aufenthaltsbewilligung (Sans-Papiers), Saisoniers, aber auch Personen mit regulären Aufenthaltsbewilligungen. Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen standen deshalb die Migrationsmuster im Vordergrund und nicht die Pluralität nach Herkunftsregionen oder Nationalität. Ein kultur- bzw. nationalitäts- oder ethnizitätsbezogener Vergleich wurde bewusst nicht angestrebt, um den „methodologischen Nationalismus“ (Wimmer/Glick-Schiller 2002: 305) zu vermeiden. Die angestrebte Heterogenität in der Zusammensetzung des Samples sollte dazu beitragen, möglichst vielfältige Praxen zu identifizieren und in ihren Wirkungen zu analysieren.

Für den Familiennachzug ist zu beachten, dass staatliche Regulationen vorgeben, wer zur Familie gehört. Im europäischen Kontext wird unter Familie hauptsächlich die Kernfamilie verstanden, wobei diese gesetzlichen und sozioökonomischen Kriterien für die Heiratmigration, den Familiennachzug und/oder für die Migration von ganzen Familien den familialen Möglichkeiten Grenzen setzen. Auffällig beim Familiennachzug im Sample ist, dass auch Eltern ohne gültige Aufenthaltsbewilligung (Sans-Papiers) den Familiennachzug vollziehen. Jenseits von staatlichen Regulationsversuchen zeigt sich bei den Familien im Sample, dass eine Fokussierung auf juristische und ökonomische Aspekte der Komplexität familiärer Entscheidungen nicht gerecht wird. Auch Familien, die nach rechtlichen und ökonomischen Aspekten den Familiennachzug vollziehen könnten, machen diese Entscheidung von anderen relevanten Faktoren abhängig: den Bedürfnissen der weiteren Familienmitglieder im Herkunfts- und Ankunftsland, den Wünschen der betroffenen Kinder sowie von den Perspektiven und Urteilen der Eltern. Hier war entscheidend, was die Eltern als sicher, angemessen, möglich oder gut für ihre Kinder betrachten, wobei auch das Alter und das Geschlecht der Kinder Einfluss hatten (Orellana et al. 2001: 587).

Die Interviews wurden aufgezeichnet, wortgetreu verschriftlicht und mittels Verfahren der Grounded Theory in Anlehnung an Glaser und Strauss (2005) ausgewertet. Das heißt, die Trennungssituationen wurden unter Einbeziehung und Berücksichtigung des jeweiligen familiären Kontextes auf der Basis von Einzelinterviews untersucht. Die Analyse ermöglichte die Rekonstruktion von Perspektiven auf die Migrationsgeschichte der einzelnen Familienmitglieder. Die geschilderten Erfahrungen in den Trennungssituationen wurden zuerst innerhalb und dann zwischen den Familien verglichen. Dies ermöglichte es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu benennen, ebenso ließen sich

auch Differenzen und Widersprüche im Erleben nachweisen. Diese unterschiedlichen Perspektiven lassen sich an der Verwendung des Opferbegriffs in einigen Familien veranschaulichen. So interpretierten einige Elternteile die migrationsbedingte Trennung von ihren Kindern als Opfer, während einige Kinder dieser Familie für sich ebenfalls den Opferbegriff im Zusammenhang mit der Trennung von ihren Eltern anwendeten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wer in der Familie den Opferbegriff mit welcher Bedeutung thematisiert.

### 3 Opfer im Migrationskontext

Die Figur des Opfers beruht sowohl im Familien- als auch im Migrationskontext auf geschlechtsspezifischen Stereotypen. Im Familienkontext wird die Idee des Opfers u. a. eingeführt in die Diskussion, wie sich Beruf und Familie vereinbaren lassen und dass es insbesondere die Frauen sind, welche die Karriere für die Familie opfern (Gash 2009). In der deutschen Migrationsforschung zeigt sich, dass Migrantinnen in gesellschaftlichen Diskursen vor allem als Mütter und Ehefrauen und/oder als Opfer „patriarchaler Ehre“ dargestellt werden, wobei sich beide Figuren durch Abhängigkeit und Unfreiwilligkeit charakterisieren lassen (Hess 2005: 127). Auch wenn Morokvasic (1984) schon in den 1980er Jahren auf diesen *male bias* in der Migrationsforschung hingewiesen hat und in der Zwischenzeit zahlreiche Studien entstanden sind, die auf Migrantinnen als Akteurinnen fokussieren und ihre Handlungsspielräume beleuchten (Metz-Göckel/Morokvasic/Münst 2008), ist das Bild der Migrantin als Opfer im gesellschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskurs stark präsent. Dies gilt sowohl für Deutschland (Hess 2005; Huth-Hildebrandt 2002) als auch für die Schweiz. Die Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (2009) zeigt, dass das Bild der Migrantin als Opfer im medialen und politischen Diskurs weit verbreitet ist. Bei den Migranten steht im medialen Diskurs das Bild des schlechten und kriminellen Ausländers im Vordergrund, dessen Migrationsmotive auf Eigeninteressen beruhen und bei den SchweizerInnen zu Lohndumping und Arbeitslosigkeit führen. Im Unterschied dazu werden Migrationsmotive von Frauen mit persönlichen Notlagen in Verbindung gebracht und allfällige illegale Aktivitäten werden nicht als wirtschaftlicher Schaden – wie bei den Männern –, sondern als Überlebensstrategie interpretiert (Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen 2009: 21). Auch in den politischen Debatten zu Migrantinnen dominiert das Bild der verletzlichen Frau, die Opfer von kulturellen, sozialen und rechtlichen Bedingungen ist und besonderen Schutz benötigt (Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen 2009: 22). Die Viktimisierung der Migrantinnen – sowohl in der Forschung als auch im politischen und medialen Diskurs – verstellt nicht nur den Blick auf die Kompetenzen und Ressourcen dieser Frauen, sondern blendet auch Erfahrungen erfolgreicher Migrantinnen aus (Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen 2009: 36). Diese Ambivalenz zwischen der Fokussierung auf Migrantinnen als Opfer und dem Thematisieren ihrer Autonomie ist auch in neueren Studien zu Migrantinnen in der Schweiz ersichtlich (u. a. Baghdadi 2012). Dies hat nicht nur mit der Forschungsperspektive zu tun, sondern ist auch der Tatsache geschuldet, dass Migrantinnen vielfach unter schwierigen Bedingungen leben

müssen und von Ausschluss und Diskriminierung betroffen sind. Schwenken (2008) hat in die Diskussion über die Migrantin als Opfer neben der Figur des „schönen Opfers“ die Figur der sich „aufopfernden Heldin“ eingebracht. Während erstere oft mit Frauenhandel und Zwangsprostitution assoziiert wird, wird letztere mit Müttern in Verbindung gebracht, die für ihre Familien migrieren und diese aus der Ferne unterstützen. Trotz der Unterschiedlichkeit der beiden Opferbilder zeigt sich einmal mehr, dass Geschlecht eine zentrale Differenzkategorie ist. Beim Bild des „schönen Opfers“ ist das Opfer des Menschenhandels weiblich, während der Täter männlich ist. Ebenso wird beim Bild der sich „aufopfernden Heldin“ auf geschlechtsspezifische Unterschiede verwiesen. Die unterschiedliche familiäre Stellung der Geschlechter und das Rollenverständnis führen zu einem unterschiedlichen Verständnis der Erwerbsarbeit und der Verwendung des erzielten Einkommens. So würden Rimessen der Frauen als natürliche Erweiterung von Mutterschaft interpretiert, während Männer das verdiente Geld in ihr Geschäft investieren oder für ihren Statusgewinn verwendeten (Schwenken 2008).

Die Herausforderung für die Migrationsforschung besteht also darin, Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen von Migrantinnen zu analysieren, ohne dabei zu vergessen, dass Migration für die Frauen auch Entscheidungsmöglichkeiten und Chancen bieten kann. Die Darstellung schwieriger Lebensumstände verleitet aber dazu, dass die Migrantinnen als Opfer wahrgenommen werden, während gleichzeitig unberücksichtigt bleibt, dass auch Migranten unter Ausgrenzung und Diskriminierung leiden können.

#### 4 Opfer sein – Opfer erbringen

Der Begriff des Opfers im Bereich Migration wird im medialen, politischen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs verwendet. Wie die Ergebnisse des Datenmaterials zeigen, findet er sich auch in individuellen Narrationen. Dabei muss unterschieden werden, ob der Opferbegriff mit „Opfer erbringen“ oder mit „Opfer sein“ konnotiert wird. Im Englischen ist die Unterscheidung mit „sacrifice“ (Opfer erbringen) und „victim“ (Opfer sein) hingegen deutlich. Diese unterschiedlichen Konzeptionen von Opfer zeigen sich auch in den Theorien verschiedener Disziplinen. Während sich z. B. die Kriminologie und Psychologie im Rahmen von Viktimisierungstheorien vor allem mit „Opfer sein“ auseinandersetzen, stehen in der Kulturanthropologie und Soziologie Theorien zu „Opfer erbringen“ im Vordergrund.

Shilling und Mellor (2013: 321) verstehen unter Opfer in Anlehnung an Mauss (2009) eine „totale soziale Tatsache“, die gleichzeitig religiös, juristisch, moralisch und ökonomisch ist, die sich sowohl auf die Politik als auch auf die Familie bezieht, durch verschiedene Institutionen, Werte und Handlungen hindurchgeht und jeden Aspekt des sozialen Systems durchdringt. Dabei hat jedes Opfer seine eigene intrinsische Struktur. Unser Verständnis dieses Phänomens ist stark davon abhängig, wo wir innerhalb dieser Struktur positioniert sind (Hubert/Mauss 1968). Gemeinsam ist den unterschiedlichen Ansätzen, dass die (Opfer-)Handlung auf ein Ziel in der Zukunft gerichtet ist. Dabei wird das Opfern als eine Handlung interpretiert, die von essenziellen menschlichen Bedürfnissen und Wünschen geleitet wird, als Auftakt für eine bestimmte Art

von Befriedigung oder Gewinn. Beim Gewinn kann es sich um Beschwichtigung oder Herstellen von Gemeinschaft, um Versöhnung oder Sühne sowie um Transzendenz oder Empowerment handeln (Mayblin 2013: 6). In jedem Fall ist die opferbringende Person von einer Austauschlogik geleitet. Dabei muss das, was gegeben wird, nicht äquivalent sein mit dem, was erhalten wird, aber es wird nichtsdestotrotz eine reziproke Beziehung etabliert. Ein Opfer zu erbringen beinhaltet immer, dass ein Individuum ein Objekt oder etwas von sich selbst aufgeben muss bzw. auf etwas verzichtet, das ihm viel bedeutet (Mayblin 2013). Für unseren Kontext heißt dies, dass das gemeinsame Familienleben von Eltern und Kindern der Migration geopfert wird. Dabei wird das erbrachte Opfer gesellschaftlich gewertet und verlangt nach spezifischen Praktiken. Für Kinder, die ohne Eltern in den Heimatländern zurückbleiben, müssen demnach Praktiken gefunden werden, wer sich während der elterlichen Abwesenheit um sie kümmert. Ebenso müssen Eltern und Kinder Praktiken entwickeln, wie sie mit dieser Trennung umgehen wollen und können. Diese Praktiken werden sowohl von den Eltern und Kindern als auch von der Gesellschaft im Herkunfts- wie im Aufnahmeland bewertet. Indem die dargebrachten Opfer Eingang in die Narrationen der einzelnen InterviewpartnerInnen finden, können bislang nicht wahrgenommene Opferhandlungen sichtbar werden und die getroffenen Entscheidungen in einem neuen Licht erscheinen lassen. Dabei bleibt zunächst offen, was die Interviewten damit verfolgen. Das kann von Gefallen an der Dankbarkeit der anderen über Anerkennung und materiellen Gewinn bis hin zu sozialem Prestige reichen. Mayblin (2013) betont, dass dies zwar bewusst angestrebt werden kann, aber nicht zwingend so erfolgen muss. Vielmehr kann es sich bei der Sichtbarmachung des Opfers auch um zufällige Nebenerscheinungen handeln. Wenn also die interviewten Personen Bezug auf ein Opfer nehmen, das sie erbracht haben, kann dies geschehen, um vergangene Handlungen zu legitimieren.

## 5 Opferperspektiven in Familien

Während im gesellschaftlichen Diskurs die „Euro-Waisen“ oder zurückgelassenen Kinder als Opfer der elterlichen Migration wahrgenommen werden, verweisen im Sample einige Migrantinnen und Migranten auf ihre aufopfernde Rolle als Eltern. Sie argumentieren, dass sie im Herkunftsland den Kindern nicht das Leben bieten konnten, das sie sich für sie erhofft haben. Migration ist dabei nicht nur eine Strategie, um ein höheres Einkommen zu generieren, sondern sie ist auch stark mit der Hoffnung auf soziale Mobilität (Dreby/Stutz 2011) oder auf Schutz vor Verfolgung verbunden. Die Eltern im Sample begründen ihre Entscheidung, ohne Kinder zu migrieren, damit, dass sie die Kinder nicht aus der gewohnten Umgebung reißen und einer ungewissen Zukunft aussetzen wollen, dass die Einreise- und Aufenthaltsbestimmungen nicht gegeben waren und dass die Trennung nur für kurze Zeit sei, bis die finanzielle Situation in der Familie sich etwas entspannt habe. Dafür trennen sie sich von ihren Kindern und verabschieden sich von ihrem idealen Familienbild. Die Eltern verzichten also auf ein gemeinsames Familienleben mit ihren Kindern mit dem Ziel, ihnen in Zukunft ein besseres Leben zu ermöglichen. Ein Vater, der sein Kind in der Heimat zurückgelassen hat und mit

seiner Frau in die Schweiz migrierte, erklärt: „Es war ein Opfer, welches wir erbrachten, diese Jahre, vier Jahre oder fünf, man musste dieses Opfer erbringen, so war es“ (Familie 5\_Vater). Diese Eltern betrachten die Migration und die damit verbundene Trennung von den Kindern als Opfer, das sie für die Kinder vollbringen. Dabei verbinden sie dieses Opfer eng mit der Hoffnung, dass es sich in Zukunft für ihre Kinder auszahlt (Dreby 2010: 2). Hier zeigt sich deutlich, dass der Verzicht auf ein Familienleben in Zukunft einen „Gewinn“ in Form eines besseren Lebens bringen soll. So will der Vater von Familie 2 seinen Kindern durch die Migration eine gute Schulbildung ermöglichen, während er für sich und seine Frau auf ein unbeschwertes Alter hofft.

In den Interviews zeigte sich, dass sich der Migrationsprozess nur schlecht planen lässt. Zwar hatten viele Eltern klare Vorstellungen, wie lange sie wegbleiben wollten, aber diese Pläne konnten in den wenigsten Fällen realisiert werden. Vielmehr tauchten immer wieder unvorhergesehene Ereignisse auf, welche die Migrationspläne durchkreuzten und die Trennung zwischen Eltern und Kindern verlängerten. So migrierte die Mutter aus Familie 4, weil sie eine Operation für ihr Enkelkind finanzieren wollte. Ihre jüngste Tochter war zu diesem Zeitpunkt 15 Jahre alt. Kurz nach der erfolgreichen Operation des Enkels hatte die zweite Tochter einen schweren Unfall, der längere Spitalaufenthalte notwendig machte. Fast gleichzeitig erkrankte eine weitere Tochter an Krebs, wobei die Mutter für all diese Kosten aufzukommen hatte und sich ihre Rückkehr dementsprechend verzögerte. Viele mussten immer wieder neue Opfer erbringen bzw. ihr Opfer – Trennung von den Kindern – verlängerte sich zeitlich.

## 5.1 Mütter und Opfer

Die Trennung von Eltern und Kindern wird im gesellschaftlichen Diskurs geschlechtsspezifisch bewertet. Eine Mutter, die ohne Familie migriert, gilt als „schlechte“ und egoistische Mutter, die ihre Kinder im Stich lässt. Eine „gute Mutter“ hat bei den Kindern zu bleiben, diese zu umsorgen (Horton 2009: 30), rund um die Uhr verfügbar und somit omnipräsent zu sein. Mütter, die diesem ideologisch geprägten Bild der guten Mutter nicht entsprechen können, empfinden oft Schuld, Bedauern und Hilflosigkeit, weil sie ihre Kinder verlassen müssen (Lulle 2014: 247), und berichten über Traurigkeit und Depressionen. Migration wird von diesen Müttern mit dem Verzicht auf ein Familienleben in Verbindung gebracht. Die Mütter unternehmen deshalb große Anstrengungen, um aus der Ferne im Leben der Kinder präsent zu sein und zu bleiben (Anh hoang/Yeoh 2012: 311). Schmalzbauer (2013: 4) weist darauf hin, dass das emotionale Engagement transnationaler Eltern für das Familienleben den kulturellen Kontext und Gendererwartungen widerspiegelt. Dieses emotionale Engagement beruht auf der Konstruktion und dem Verständnis von Mutterschaft, das von einem fürsorgenden und umsorgenden Verständnis ausgeht. Auch in den Interviews betonten die migrierten Mütter, dass eine Mutter für die Kinder da sein müsse. Wie dies auszusehen hat, kann jedoch unterschiedlich interpretiert und umgesetzt werden. Eine interviewte Mutter (Familie 10) verstand darunter regelmäßige finanzielle Überweisungen und Nachhilfestunden für ihren Sohn. Ihre Sorge um den Sohn drückte sie so aus, dass sie telefonisch sein schulisches Wissen überprüfte und sich bei seinem Nachhilfelehrer erkundigte, welche Fortschritte er machte. So kann Migration aus einer elterlichen Perspektive durchaus ein Mittel sein,



besser für die Kinder zu sorgen. Aber bei beiden Geschlechtern zeigt sich, dass nicht ausschließlich ökonomische Gründe oder der Wunsch nach einer besseren Bildung für die Kinder für die Migrationsentscheidung verantwortlich sind, sondern dass auch persönliche Gründe eine Rolle spielen können, wie z. B. eine unbefriedigende Ehe, der Wunsch nach Selbstverwirklichung oder Abenteuerlust (Dreby 2010: 26). So migrierte die Mutter aus Familie 4 als Erste in ein Nachbarland, um dort eine Ausbildung zu machen und ein selbstständigeres Leben führen zu können. Sie wollte Distanz zu ihrem Mann gewinnen, da die Ehe für sie unbefriedigend war. Nach Abschluss der Ausbildung kehrte sie zurück, versuchte es erneut mit ihrem Mann und migrierte dann erneut. Die Begründung dafür war, wie erwähnt, einerseits die Finanzierung einer Operation für ihren Enkel und andererseits, „weil [...] die Familie schon kaputt war“ (Familie 4\_Mutter). Diese Gründe sind gesellschaftlich aber wenig anerkannt, vor allem dann, wenn es sich um Mütter handelt. Mütter, die ohne Kinder migrieren, sehen sich oft gezwungen, die Beweggründe für ihre Migration zu erklären. Eine Mutter berichtet: „Mein Gedanke war das Glück zu bringen, natürlich, und für mich, um bei ihm zu sein, weil ein Kind muss bei der Mutter sein, auch wenn es nicht am Anfang ist, aber eines Tages musste dies passieren“ (Familie 10\_Mutter). Hier zeigt sich, dass die Mutter auf das Glück des Kindes in der Zukunft fokussiert und dafür eine temporäre Trennung in Kauf nimmt. Die befragten Mütter betonen, dass sie das Ideal der präsenten und umsorgenden Mutter im Leben des Kindes nie aus den Augen verloren, sondern dieses nur auf unbestimmte Zeit verschoben hätten.

Nicht nur die Mütter, sondern auch die Väter in der Studie entwerfen dieses Bild der idealen Mutter. Kann eine Mutter diesem Ideal nicht entsprechen, wird ihre Abwesenheit problematisiert: „Ja, denn sie hat ihre Tochter zurückgelassen, und nachher, wenn sie nach Hause kam, dann fehlte sie ihr, etwas fehlte ihr. Ihr mehr als mir, da sie mehr erlebte, sie war im Moment der Geburt da. Im Gegensatz dazu, für mich war es meine erste Tochter, ich hatte nicht diese Beziehung, diese ganze Intimität der Frau, die die Mutter war“ (Familie 1\_Vater). Die enge Beziehung, welche die Mutter mit dem Kind seit der Geburt verbinde, führt aus dieser Sicht dazu, dass die Mutter mehr vermisst wird, weil sie den Kindern besonders nahesteht. Durch die Vorstellung, dass die Kinder auf jeden Fall bei ihrer Mutter sein müssen, setzen sich zum einen die Mütter selber unter Druck, zum anderen wird dieser Druck durch andere Familienmitglieder, durch die Medien oder je nach nationalstaatlichem Kontext auch durch kirchliche Institutionen verstärkt (Horton 2009: 31).

Mütter, die ohne Kinder migriert sind, können ihr ideales Familienbild nicht erreichen und sind gezwungen, Kompromisse einzugehen. Ein solcher Kompromiss kann sich in der Strategie zeigen, die physische Abwesenheit mit materiellen Gütern aufzuwiegen. Dies stellt eine Möglichkeit dar, sich aus der Distanz um die Kinder zu kümmern und so auf eine andere Weise dem Ideal der fürsorgenden Mutter zu entsprechen. In diesem Zusammenhang wird auch von einer „commodification of love“ (Moors 2003) gesprochen, wobei diese Praxis der Mütter oft negativ bewertet wird (Boccagni 2012: 269). Eine andere Möglichkeit, sich aus der Distanz um die Kinder zu kümmern, sind regelmäßige Telefon- oder Skypegespräche. Diese Praxis erscheint zumindest aus der Sicht der Erwachsenen eine gewisse Nähe zu ermöglichen, aus Sicht der Kinder trifft dies jedoch kaum zu (Boccagni 2012: 267). Während die Mutter aus Familie 10 die

regelmäßigen Anrufe als positiv erlebte, berichtete der Sohn von spärlichen Kontakten und weigerte sich während mehrerer Jahre, zur Mutter in die Schweiz zu fahren.

## 5.2 Väter und Opfer

Die Migration von Männern, die zum Wohl der Familie auf ein gemeinsames Familienleben verzichten, ist – im Unterschied zu den Frauen – gesellschaftlich breit akzeptiert. So wird in ärmeren Gebieten in Mexiko von den Männern Migrationsbereitschaft erwartet, die Migration wird zum einen als Passageritus und zum anderen als Symbol von Männlichkeit gewertet (Boehm 2008).

Transnationale Väter unterstützen die Familie aus der Ferne finanziell, kommunizieren mit ihr und greifen bei den Kindern disziplinierend ein (Parreñas 2008). Das emotionale Engagement der Väter beruht dabei auf einem Verständnis vom Vater als Ernährer und Autoritätsperson. Schmalzbauer (2013: 4) geht jedoch davon aus, dass im Gegensatz zu den Müttern kein kulturelles Skript existiert, wie Väter die emotionale Beziehung zu ihren Kindern bei einer Trennung aufrechterhalten sollten. Dies führe dazu, dass das Verständnis von Vaterschaft vielfältiger sei als dasjenige der Mutterschaft und auch vielfältiger, als es die Stereotypen zu Vaterschaft vermuten ließen. Dreby (2010) und Parreñas (2005) stimmen überein, dass Väter in Bezug auf die Trennung von ihren Kindern kaum über Schuldgefühle und emotionales Leiden berichteten. Bei den Vätern in unserem Sample zeigt sich diesbezüglich kein einheitliches Bild. Während der Vater aus Familie 2 stark unter der Trennung der Kinder litt und dann das Risiko einging, die Kinder illegal in die Schweiz zu holen, war die Trennung für den Vater aus Familie 1 weniger schwierig. „[Der Frau fehlte die Tochter] mehr als mir. [...] Sie war im Moment der Geburt da, im Gegensatz zu mir. Für mich war es meine erste Tochter, ich hatte nicht diese Beziehung mit dieser ganzen Intimität der Frau“ (Familie 1\_Vater). Daraus darf jedoch nicht geschlossen werden, dass die Trennung von den Kindern für die Väter kein Opfer darstellt. Sowohl in den eigenen Daten als auch bei Schmalzbauer (2013: 8) bezeichnen Väter die Trennung von ihren Kindern als Opfer, das sie für diese erbringen. Einige Väter verweisen darauf, dass sie die Migration und die damit verbundene Trennung von den Kindern als Opfer und somit totale soziale Tatsache erleben, da sie zentrale Ereignisse im Leben ihrer Kinder, wie z. B. Geburt, erster Schultag oder sogar die gesamte Kindheit, unwiderlich verpasst haben. Sie betonen aber immer wieder, dass sie diesen Verzicht auf sich nehmen, damit es die Familie in Zukunft besser hat. Die Väter sehen sich also deutlich in der Rolle derjenigen, die ein Opfer erbringen. Im Gegensatz zu den Müttern scheinen die Väter in Bezug auf die Trennung von den Kindern auch weniger Schuldgefühle zu entwickeln. Sie betonen, dass es für sie tröstlich sei zu wissen, dass sie für ihre Familie kämpften und dass das Opfer dieser zugute komme (Schmalzbauer 2013: 9).

## 5.3 Kinder und Opfer

Während Eltern betonen, dass die Migration für sie ein Opfer darstelle, das sie für die Familie und insbesondere die Kinder erbringen, verweisen die Kinder in den Interviews ebenfalls auf das Bild des Opfers. Allerdings sind es aus dieser Perspektive nicht die Eltern, die sich aufopfern, sondern die Kinder. Ein Junge, der aufgrund von Einreisebe-

stimmungen seine Familie zunächst nicht in die Schweiz begleiten konnte, beschreibt die Situation wie folgt: „Natürlich wollte ich das selbst, ich wollte, dass sie gehen, weil – wenn ich nicht gehen kann, dann sollten sie wenigstens gehen. Das heißt, wenn einer diese Opferbereitschaft, ich sagte, dann bringe ich dieses Opfer und wenn ich kann, gehe ich dann später“ (Familie 7\_Sohn). Es sind also nicht nur die Eltern, die sich für die Kinder aufopfern, sondern es können auch Kinder sein, die zugunsten der übrigen Familienmitglieder auf die physische Präsenz der Familie verzichten. Auch diese Kinder hoffen, dass es der Familie in Zukunft besser geht.

Während einige Kinder betonen, dass sie ein Opfer für die Familie erbringen, heben andere hervor, dass sie sich als Opfer fühlen. Eine Tochter, die einen großen Teil ihrer Kindheit ohne die physische Präsenz der Mutter aufgewachsen ist, hat diese Erfahrung stark geprägt: „Deshalb rebellieren Kinder gegen Eltern, es gibt nur großen Hass und ein Respektmangel, so ist es. Die Eltern denken mehrmals, es sei Rebellion, aber es ist mehr als Rebellion, es ist Leiden und Ablehnung. Ich fühlte mich von meiner Mutter abgelehnt, ich dachte, deshalb ist sie gegangen, wegen mir, obwohl sie mir erklärte, es sei nicht so“ (Familie 4\_Tochter). Versuche von Betreuungspersonen oder von Eltern, Verständnis für die Migrationsentscheidung zu wecken, scheinen oft schwierig zu vermitteln und sind in den Augen der Kinder unzulängliche Erklärungsmuster (Boccagni 2012: 270). Ob sich die Kinder als Opfer fühlen oder selber bereit sind, ein Opfer zu erbringen, hängt zu einem großen Teil davon ab, ob sie die Migrationsmotive der Eltern nachvollziehen können, welches Verhältnis sie zu den Betreuungspersonen haben, wie sie die Beziehung zu den Eltern während der Trennungsphase gestalten können und ob sie in irgendeiner Art und Weise an der Migration und den damit verbundenen Entscheidungen partizipieren konnten (Roulin/Jurt 2014).

#### 5.4 Anerkennung des Opfers

Sowohl Eltern als auch Kinder wünschen sich, dass ihr Opfer für die Familie von dieser auch anerkannt wird. Die Eltern hoffen, dass die Kinder die Mühen schätzen, welche sie durch die Migration auf sich nehmen. Boccagni (2012: 269f.) zeigt für Ecuador auf, dass Mütter den Migrationsentscheid als notwendiges Opfer erachten, um den Kindern ein besseres Leben zu ermöglichen. Diese Argumentation ist für die betroffenen Kinder aber oft gar nicht oder erst zu einem späteren Zeitpunkt nachvollziehbar. Eine inzwischen jugendliche Tochter berichtete über ihre Trennung von den Eltern: „Sie mussten entweder allein –, also mussten uns eben sozusagen vernachlässigen und sich sozusagen opfern oder aufopfern, ich weiß nicht, damit wir eben jetzt so leben können, von dem her werfe ich das meinen Eltern nicht vor. Klar das war schwierig und ich denke, meine Eltern hatten es hier auch nicht leicht. Ich habe schon ziemlichen Respekt vor dem, was sie gemacht haben. Weil ich denke, für sie war es auch sicher nicht, nicht einfach“ (Familie 2\_Tochter).

Diese Tochter erkennt das Opfer der Eltern an, indem sie Leiden und den Verzicht der Eltern thematisiert. Sie verweist auf die Schwierigkeiten der Eltern durch die Migration, ohne sie für die „Vernachlässigung“ der Kinder verantwortlich zu machen. Vielmehr ist dieser Tochter klar, dass es erst durch das Opfer der Eltern möglich war, den aktuellen Lebensstandard zu erreichen. Für die Eltern aus Familie 2 erwies sich der

Verzicht auf ein gemeinsames Familienleben für zwei (Vater) bzw. vier Jahre (Mutter) als richtig, weil sie damit für die Zukunft der Kinder nicht nur ein besseres Leben erreichen konnten, sondern auch noch mit der Anerkennung des erbrachten Opfers durch die Tochter belohnt werden.

Während in der Literatur oft Kinder als Opfer beschrieben werden, deren Gefühle durch die elterliche Migration von Einsamkeit, Verletzlichkeit und Unsicherheit geprägt sind (Parreñas 2005: 120), können einige Kinder aufgrund der materiellen Güter und der guten Versorgung durch die Betreuungspersonen dieser Opferperspektive nicht zustimmen. „Ich war zuerst traurig, aber ich wusste nicht so viel, was sie machen würde und so, deshalb habe ich mich nicht groß eingemischt. Ich habe von ihr Geschenke bekommen, fühlte mich nicht alleine“ (Familie 16\_Tochter).

Einige Kinder erkennen das Opfer der Eltern an, andere sehen gar kein Opfer und wieder andere Kinder werten das elterliche Opfer nicht als solches. Eine Mutter, die sich seit Jahren ohne Aufenthaltsbewilligung in der Schweiz aufhält, ihre Kinder und Enkel finanziell unterstützt und ihre jüngste Tochter trotz ihrer prekären Situation zu sich in die Schweiz geholt hat, hofft immer noch, dass diese ihr Opfer anerkennt. „Ich denke, im Inneren, sieht sie schon, wie ich mich anstrengte, aber sie sagt nichts. Sie sieht mein Leiden, mein Opfer, aber ich glaube auch, dass hier das Leben uns härter macht“ (Familie 4\_Mutter). In diesem Fall verweigert die Tochter der Mutter die Anerkennung des erbrachten Opfers. Die Mutter leidet unter diesem Umstand und stellt resignierend fest: „Die Kinder haben eine andere Haltung gegenüber den Eltern. Du bist schuld, du bist weggegangen, es ist wegen dir!“ Ich spreche aus eigener Erfahrung. „Du bist gegangen, du hast mich verlassen, wenn ich etwas brauchte, du warst nicht da!“ Solches zu hören ist sehr hart und sehr traurig!“ (Familie 4\_Mutter). Solche Vorwürfe schmerzen nicht nur die Mütter, sondern auch die migrierten Väter. Während sich im Sample keine solchen Vorwürfe gegenüber den Vätern finden, weist Schmalzbauer (2013) darauf hin, dass die Väter solche Vorwürfe und Ressentiments der Kinder als Teil des Opfers betrachten, welches sie für ihre Kinder erbringen.

Während einige Kinder nicht die Eltern, sondern sich selbst in der Opferrolle sehen, sprechen andere Kinder den Eltern die Opferrolle ab, indem sie das vermeintliche Opfer der Eltern nicht als solches anerkennen bzw. umdeuten. Für sie ist die harte Arbeit im Ausland, die Trennung von den Kindern und auch das finanzielle Engagement für die Kinder kein elterliches Opfer, sondern sie werten dies als Investition der Eltern in die Zukunft ihrer Kinder. Dabei gehen die Kinder davon aus, dass den Eltern diese Investition zu einem späteren Zeitpunkt wieder zugutekommt (Dreby/Stutz 2011: 84). Diese Argumentation knüpft zwar an die Reziprozität an, die dem Opferbegriff auch inhärent sein kann, spricht den Eltern aber dennoch das „vermeintlich“ erbrachte Opfer ab, indem auf eine zu erwartende und leistende Austauschbeziehung zwischen Eltern und Kindern verwiesen wird.

Auch die Kompromisse, die Eltern eingehen, indem sie die Kinder durch materielle Güter für ihre physische Abwesenheit entschädigen wollen, finden bei Kindern nicht immer Akzeptanz. Zwar nehmen die Kinder diese materiellen Güter an, sprechen ihnen aber den kompensatorischen Charakter ab (Horton 2009: 34). So führte etwa die Tochter aus Familie 4 aus: „Das Geld füllt keine Lücke, manchmal sagt man: ‚Mama gibt mir so viel Geld‘, aber im Inneren ist man nicht zufrieden. Du willst manchmal wie dein armer

Freund sein, weil er seine Familie dabei hat. [...] man ist allein, Materielles tat mir nicht gut“ (Familie 4\_Tochter). Die Hoffnung der Eltern, dass sie durch diese materiellen Güter als fürsorgliche Eltern anerkannt werden, wird nicht immer erfüllt, da die Kinder diese Kompensationsstrategie zurückweisen. Im besten Fall „zahlen“ die Kinder das Opfer der Eltern durch gute Schulleistungen, durch verbale Anerkennung und durch Erfüllen der in sie gesetzten Erwartungen zurück. Auch Suarez-Orozco (1995: 157) stellt fest, dass Migration und das damit verbundene elterliche Opfer die Kinder motiviert, kompensatorische Erfolgeleistungen im Bildungssektor zu erbringen.

## 6 Schlussfolgerung

Je nach Perspektive, Familienbild und Erfahrungen werden unterschiedliche Familienmitglieder als Opfer wahrgenommen bzw. als Personen identifiziert, die für die Familie und in deren Interesse Opfer vollbringen. Hier zeigt sich einmal mehr, dass Familien nicht als Einheit analysiert werden dürfen, sondern dass sich Wahrnehmungen und Erfahrungen auch in Bezug auf Opferrollen unter den einzelnen Familienmitgliedern stark unterscheiden können. Aber nicht nur die individuelle Verortung in der Struktur des Opfers, sei es als wahrgenommenes Opfer und/oder als Person, die ein Opfer für die Familie erbringt, unterscheidet sich, sondern auch die gesellschaftliche Bewertung „des Opfers“ weist große Differenzen auf. Eine zentrale Rolle in der Bewertung spielt das Geschlecht. Für die Männer ist Migration eine anerkannte und teilweise erwünschte Strategie, um das Wohl der Familie zu sichern oder zu verbessern. Dafür erbringen sie Opfer, hoffen auf Anerkennung, verwehren sich aber dagegen, selbst als Opfer wahrgenommen zu werden. Wenn Frauen zum Wohl der Familie migrieren, ist diese Strategie kaum anerkannt. Anstatt „das Opfer“ zu würdigen, werden ihnen auf gesellschaftlicher Ebene und teilweise auch intrafamiliär die Vernachlässigung ihrer Kinder und Egoismus vorgeworfen. Das dominante Rollenverständnis der sorgenden und omnipräsenten Mutter lässt sich demnach im gesellschaftlichen und familiären Diskurs (noch) nicht mit der Rolle der Mutter als Versorgerin der Familie in Einklang bringen. Die Uminterpretation der Mutterrolle, dass Fürsorge auch Versorgung beinhalten kann, scheint eher eine individuelle Bewältigungsstrategie der Frauen zu sein und keine gesellschaftlich und familiär anerkannte Praktik. Denn auch Väter und Kinder im Sample scheinen die Kernfamilie als dominantes Familienideal im Blick zu haben. Die doppelte Verortung der Mütter, die sich sowohl in der Rolle des Opfers sehen als auch in der Rolle der Aufopfernden, hat in diesem dominanten Familienideal keinen Platz.

Fest steht jedoch, dass durch die migrationsbedingte Trennung von Eltern und Kindern eine totale soziale Tatsache geschaffen wird, die nicht nur das familiäre Leben betrifft, sondern auch politische und rechtliche (Familiennachzug), wirtschaftliche und moralische Auswirkungen hat und alle Aspekte des Lebens der Mütter, Väter und Kinder durchdringt. Durch die Trennung werden totale soziale Tatsachen geschaffen, die unhintergebar sind in dem Sinne, dass ein verpasstes Aufwachsen von Kindern seitens der Eltern nie mehr nachgeholt werden kann. Umso mehr lässt sich mit Mizruchi aufzeigen, dass in der Konzeption des Opfers als totale soziale Tatsache das „Soziale“ als

das definiert wird, „was aufgegeben wird, um es zu reproduzieren“ (Mizruchi 1998: 23, zitiert in Shilling/Mellor 2013: 333). Für die Mutter bedeutet das, dass sie ihre Rolle als gute Mutter opfert, um eine gute Mutter zu sein.

## Literaturverzeichnis

- Anh Hoang, Lan & Yeoh, Brenda S. A. (2012). Sustaining Families across Transnational Spaces: Vietnamese Migrant Parents and their Left-Behind Children. *Asian Studies Review*, 36(3), 307–325.
- Baghdadi, Nadia. (2012). *Und plötzlich bist du DIE Muslimin: Migrantinnen zwischen Karrieresprung und Ausschluss Erfahrung*. Berlin: Frank & Timme.
- Boccagni, Paolo. (2012). Practising Motherhood at a Distance: Retention and Loss in Ecuadorian Transnational Families. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(2), 261–277.
- Boehm, Deborah. (2008). “Now I Am a Man and a Woman!” Gendered Moves and Migrations in a Transnational Mexican Community. *Latin American Perspectives*, 35(1), 1–16.
- Bryceson, Deborah F. & Vuorela, Ulla. (2002). Transnational Families in the Twenty-first Century. In Deborah F. Bryceson & Ulla Vuorela (Hrsg.), *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks* (S. 3–30). Oxford: Berg.
- Dreby, Joanna. (2010). *Divided by borders. Mexican Migrants and their children*. Berkeley: University of California.
- Dreby, Joanna & Stutz, Lindsay. (2011). Making something of the sacrifice: gender, migration and Mexican children’s educational aspirations. *Global Networks*, 12(1), 71–90.
- Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen. (2009). *Frauen in der Migration. Das Bild der Migrantin in der öffentlichen und politischen Wahrnehmung und in der aktuellen Forschung*. Bern: EKM.
- Evergeti, Venetia & Zontini, Elisabetta. (2006). Introduction: Some critical reflections on social capital, migration and transnational families. *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1025–1039.
- Gash, Vanessa. (2009). Sacrificing Their Careers for Their Families? An Analysis of the Penalty to Motherhood in Europe. *Social Indicators Research*, 93, 569–586.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm. (2005). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
- Hess, Sabine. (2005). *Globalisierte Hausarbeit: Au-pair als Migrationsstrategie von Frauen aus Osteuropa*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Horton, Sarah. (2009). A Mother’s Heart is Weighed Down with Stones: A Phenomenological Approach to the Experience of transnational Motherhood. *Cultural Medical Psychiatry*, 33, 21–40.
- Hubert, Henri & Mauss, Marcel. (1968). Essai sur la nature et la fonction du sacrifice. In Marcel Mauss (Hrsg.), *Œuvres. Les fonctions sociales du sacré* (S. 113–128). Paris: Les éditions de minuit.
- Huth-Hildebrandt, Christine. (2002). *Das Bild von der Migrantin: Auf den Spuren eines Konstrukts*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Jakoby, Nina. (2008). *(Wahl-)Verwandschaft – Zur Erklärung verwandtschaftlichen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Konferenz der Ostschweizerischen Justiz- und Polizeidirektoren und -direktorinnen. (2011). *Praxisharmonisierung*. Zugriff am 10. November 2014 unter [www.vof.ch/documents/PraxisharmonisierungVOF2011.PDF](http://www.vof.ch/documents/PraxisharmonisierungVOF2011.PDF).
- Lulle, Aija. (2014). Shifting notions of gendered care and neoliberal motherhood: From the lives of Latvian migrant women in Guernsey. *Women's Studies International Forum*, 47, 239–249.
- Lutz, Helma & Palenga-Möllnbeck, Ewa. (2011). Das Care-Chain-Konzept auf dem Prüfstand. Eine Fallstudie der transnationalen Care-Arrangements polnischer und ukrainischer Migrantinnen. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 3(1), 9–27.
- Mauss, Marcel. (2009). *Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mayblin, Maya. (2013). The Untold Sacrifice: The Monotony and Incompleteness of Self-Sacrifice in Northeast Brazil. *Ethnos*, 1–23. doi: 10.1080/00141844.2013.821513.
- Mayblin, Maya & Course, Magnus. (2013). The Other Side of Sacrifice. *Ethnos*, 1–13. doi: 10.1080/00141844.2013.84170.
- Metz-Göckel, Sigrid; Morokvasic, Mirjana & Münst, A. Senganata. (2008). *Migration and mobility in an enlarged Europe: A gender perspective*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Moors, Annelies. (2003). Migrant Domestic Workers: Debating Transnationalism, Identity Politics, and Family Relations: A Review Essay. *Comparative Studies in Society and History*, 45, 386–394.
- Morokvasic, Mirjana. (1984). Birds of Passage are also Women... *International Migration Review*, 18(4), 886–907.
- Orellana, Marjorie; Thorne, Barrie; Chee, Anna & Lam, Wan S. (2001). Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, 48(4), 572–591.
- Parreñas, Rhacel. (2005). *Children of Global Migration: Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford: University Press.
- Parreñas, Rhacel. (2008). Transnational Fathering: Gendered Conflict, Distant Disciplining and Emotional Gaps. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(7) 1057–1072.
- Richter, Rudolf. (2009). Familienbilder – Möglichkeiten der empirischen Bestimmung. In Olaf Kapella, Christiane Rille-Pfeiffer, Marina Rupp & Norbert F. Schneider (Hrsg.), *Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung* (S. 93–102). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Roulin, Christophe & Jurt, Luzia. (2014). Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei familiären Migrationsentscheiden. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (2), 199–209.
- Schmalzbauer, Leah. (2013). Temporary and transnational: gender and emotion in the lives of Mexican guest worker fathers. *Ethnic and Racial Studies*. doi: 10.1080/01419870.2013.857033.
- Schwenken, Helen. (2008). Beautiful victims and sacrificing heroines: Exploring the role of gender knowledge in migration policies. *SIGNS*, 33(4), 770–776.
- Shilling, Chris & Mellor, Philip A. (2013). Making things sacred: Re-theorizing the nature and function of sacrifice in modernity. *Journal of Classical Sociology*, 13(3), 319–337.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Suarez-Orozco, Carola & Suarez-Orozco, Marcelo. (1995). *Transformations: immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford: University Press.

- Wimmer, Andreas & Glick-Schiller, Nina. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2(4), 301–334.
- Witzel, Andreas. (1985). Das problemzentrierte Interview. In Gerd Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim, Basel: Beltz.

## Zu den Personen

*Luzia Jurt*, Prof. Dr., Hochschule für Soziale Arbeit. Arbeitsschwerpunkte: Familie und Kinder im Kontext von Migration.

Kontakt: Hochschule für Soziale Arbeit, FHNW, Von Rollstrasse 10, 4600 Olten, Schweiz

E-Mail: [luzia.jurt@fhnw.ch](mailto:luzia.jurt@fhnw.ch)

*Christophe Roulin*, lic. phil., Hochschule für Soziale Arbeit. Arbeitsschwerpunkte: Migration und Soziale Arbeit, Differenzenerfahrungen professioneller Sozialer Arbeit.

Kontakt: Hochschule für Soziale Arbeit, FHNW, Von Rollstrasse 10, 4600 Olten, Schweiz

E-Mail: [christophe.roulin@fhnw.ch](mailto:christophe.roulin@fhnw.ch)



Susanne Richter

## Geschlechteridentitäten von Jugendlichen im Kontext von Social Media.

Jahrestagung der Fachstelle Gender NRW (FUMA) am 26. Juni 2014 in der Volkshochschule Düsseldorf

### Zusammenfassung

Auf der Tagung der Fachstelle Gender NRW (FUMA) „Geschlechteridentitäten von Jugendlichen im Kontext von Social Media“, die am 26.06.2014 in Düsseldorf stattfand, stand der Umgang mit neuen Medien im Mittelpunkt. Diskutiert wurden die Praktiken von Jugendlichen in sozialen Netzwerken und die Herausforderungen, die sich hieraus für Mitarbeitende der Kinder- und Jugendhilfe ergeben. Dabei wurde auch der Frage nach Auswirkungen auf Geschlecht und Geschlechtsidentitäten nachgegangen.

### *Schlüsselwörter*

Internet, Neue Medien, Web 2.0, Pädagogik, Jugendarbeit, Geschlechtsidentität

### Summary

Adolescent Gender Identities in the Context of Social Media. Annual conference of the specialist department Gender NRW (FUMA), Düsseldorf, 26 June 2014

The conference "Adolescent Gender Identities in the Context of Social Media" was held in Düsseldorf on 26 June 2014 and was hosted by the specialist department Gender NRW (FU-MA). It focused on the use of new media. Participants discussed adolescents' practices in social networks and the resulting challenges for youth work professionals. The influence on gender and gender identity was also investigated.

### *Keywords*

internet, new media, web 2.0, science of education, youth services, gender identity

Am 26. Juni 2014 fand die landesweite Fachtagung „Geschlechteridentitäten von Jugendlichen im Kontext von Social Media“ in der Volkshochschule Düsseldorf statt. Veranstalterin war die Fachstelle Gender NRW (FUMA). Als Qualifizierungs- und Beratungsstelle unterstützt die FUMA Geschlechtergerechtigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe und verfolgte auch mit ihrer Jahrestagung das Ziel, Informationen, Praxisansätze und Kontakte in NRW zu vermitteln. Etwa 80 Teilnehmende, hauptsächlich aus verschiedenen Bereichen der pädagogischen Praxis, kamen zusammen, um sich über aktuelle Forschung, methodische Möglichkeiten, neue Projekte und ihre eigenen Erfahrungen auszutauschen.

Ziel der Tagung war eine intensive Auseinandersetzung mit den Praxen der Selbstdarstellung von Jungen und Mädchen in den sozialen Netzwerken und neu entstehenden Räumen des Internets. Zentral waren die Fragen, ob in den vielfältigen neuen Möglichkeiten zur Inszenierung von geschlechtlichen Identitäten eine Möglichkeit zum Wandel der klassischen Geschlechterbilder liege und ob eine Schwächung oder eine Festigung von deren Bedeutung beobachtet werden könne. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt

war die Frage nach den Gefahren der Neuen Medien für die Jugendlichen und nach Möglichkeiten des Umgangs damit.

Auf dem Programm standen zwei Hauptvorträge, die theoretische Modelle der Identitätsentwicklung von Jugendlichen im Kontext der sozialen Medien beleuchteten. Im Anschluss fanden vier parallel verlaufende Workshops statt.

Das Konzept der Tagung wies einige methodische Besonderheiten auf. So gab es nach den Vorträgen zunächst keine Diskussionsrunde mit dem Plenum, stattdessen wurde das Publikum auf vier Transfergruppen aufgeteilt. Ziel des Formats war es, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Eindrücke mit mehr Ruhe zu reflektieren und in einem kleineren Raum zu artikulieren, um die Hemmschwelle für Wortbeiträge zu reduzieren. Außerdem sollten die Diskussionen in den Transfergruppen besondere Punkte oder Fragen vorfiltern, die in der anschließenden, gemeinsamen Fishbowl-Diskussion<sup>1</sup> mit den Expert\_innen diskutiert werden konnten. Als eine weitere Besonderheit wurde das Internet während der Tagung nicht nur thematisch behandelt, sondern auch konzeptuell genutzt. Ein tagungseigenes Schlagwort, ein ‚Hashtag‘ und eine Twitterwall wurden eingerichtet, sodass Tweets von Teilnehmenden systematisch auf Twitter gesammelt und visualisiert werden konnten. Für unerfahrene oder kurzentschlossene neue Nutzer\_innen der sozialen Netzwerke standen „Twitter-Scouts“ zur Verfügung, die Hilfe bei der Einfindung in die Dienste anboten.

Franz Josef Röhl (Hochschule Darmstadt) referierte über „Wahrnehmungsdispositive und Geschlechter-(Identitäten) in digitalen Lebenswelten“. Eine zentrale These seiner Betrachtung des Wandels der Kommunikationskultur war, dass eine Sozialisation mit Neuen Medien Effekte auf die Wahrnehmung habe. So habe sich die klassische sequenzielle Wahrnehmung – vergleichbar mit der linearen Lektüre eines Buches – gewandelt. Die charakteristische Textform im Internet als zentralem Medium für Jugendliche sei der Hypertext<sup>2</sup> und somit der nicht-lineare, nicht-abgeschlossene Diskurs; die Wahrnehmung sei daher weniger fokussiert und eher fragmentarisch. Entscheidend sei der Wunsch nach Zugehörigkeit – die aktive Teilhabe gewinne vor konkreten Inhalten an Bedeutung. Für Röhl besitzen die mit dem Internet vertrauten Jugendlichen „andere Gehirne, die andere Zugänge zur Welt“ hätten. Von dieser Überlegung zog Röhl eine Parallele zur Postmoderne, in der Identitäten ebenfalls nicht mehr kohärent, sondern vielmehr spektral organisiert seien. Die neu entstehenden Formen der Selbstdarstellung der Internetnutzer\_innen verstand er als Ausdruck postmoderner Verunsicherung. Vernetzung, Austausch, Teilnahme und Beziehungen charakterisierten für ihn die Kommunikation der jugendlichen User\_innen. Wenn auch die einzelnen Beziehungen schwächer ausgeprägt seien als in traditionelleren Milieus, so liege ihre Stärke in ihrer dichten Vernetzung. Die sich wandelnde Kommunikationskultur betrachtete Röhl auch im Zusammenhang mit ihrem Einfluss auf Geschlecht. Neben starken generationalen Unterschieden machte er deutliche geschlechtliche Unterschiede in der Internetnutzung

1 Fishbowl-Diskussionen sind durch einen zentralen Stuhlkreis gekennzeichnet, auf dem sich neben den Expert\_innen und ggf. der Moderation auch freie Plätze befinden, die flexibel vom Publikum eingenommen und wieder verlassen werden können. Ein Vorteil der Methode kann darin bestehen, dass die Teilnehmenden mehr Kontrolle über ihre eigenen Beiträge haben als in einem klassischen Plenum, da das Format z. B. Rückfragen oder Entgegnungen erlaubt.

2 Dieser Begriff bezeichnet Texte, die Verweise auf andere Texte beinhalten und den direkten Zugriff darauf ermöglichen, beispielsweise durch das Anklicken von Links.

aus. Er stellte die These auf, dass sich in den Selbstnarrationen der Nutzer\_innen des Internets das Geschlecht reproduziere und sprach ihm eine Bedeutung als Element im „Patchwork der Selbstinszenierung“ zu.

Unter dem Titel „Gender Web. Genderreflexionen im Social Web“ verknüpfte Britta Hoffarth (Universität Bielefeld) theoretische Grundlagen und verschiedene Ansätze der Geschlechterforschung mit Überlegungen bezüglich der fachlichen Praxis. Dabei plädierte sie für eine queere, intersektionale Pädagogik und ein starkes Bild von den Nutzer\_innen des Webs als aktiven und kreativen Teilhabenden an der Produktion von Bedeutung. Hoffarth zufolge liegt in den Neuen Medien die Möglichkeit, nach neuen Geschlechtsentwürfen zu fragen. Auch sieht sie hier Potenzial für einen pädagogischen Ansatz, um hegemoniale, heteronormative Satzungen zu brechen. Um sich diesen Fragen zu nähern, betonte sie die doppelte Verfasstheit von Geschlecht als in Interaktion hergestellt und als Strukturmoment gesellschaftlicher Ordnung. Den Medien schrieb Hoffarth zu, Geschlecht gleichermaßen zu stabilisieren und zu destabilisieren: Medien transportierten soziale Kategorien der Differenz; ohne Medien sei die Produktion von Geschlechterwissen unmöglich. Medien formieren den Blick, sie fungieren als Aufmerksamkeitsleiter. Damit naturalisieren sie das Gezeigte und vernachlässigen das Ungesagte. Jugendliche im Web 2.0 beschrieb Hoffarth als nicht primär wissensorientiert, sondern spielerisch motiviert. In der bildlichen Selbstthematisierung innerhalb der Netzkommunikation sei der Körper von hoher Bedeutung. Analysen von Körperposen zeigten, dass Teenager für ihre Repräsentationen auf die heteronormative Matrix<sup>3</sup> zurückgreifen. Schlüsselfragen in Hoffarths Ausführungen waren die nach der pädagogischen Relevanz der Neuen Medien und nach Möglichkeiten, den mit diesen Medien verbundenen Herausforderungen zu begegnen. Sie räumte ein, dass es zwar bereits Untersuchungen dazu gebe; der tatsächliche Einfluss von Medien auf die Geschlechtersozialisation sei aber noch unklar. Ein Dilemma liegt Hoffarth zufolge in der Aufgabe der Pädagog\_innen, Geschlecht, geschlechtliche Selbstkonzepte und Selbstrepräsentationen der Kinder einerseits zu respektieren, andererseits aber auch eine Öffnung der Vorstellungen und Möglichkeiten geschlechtlicher Identitäten und Darstellungen zu unterstützen. Ein Lösungsangebot sah sie darin, die praktischen Strategien von den Heranwachsenden selbst entwickeln zu lassen und auszuhalten, dass diese aus pädagogischer Sicht ambivalent ausfallen könnten. So plädierte Hoffarth für stetige Selbstreflexion und „vorsichtiges Entdramatisieren“. Weiterhin schlug sie vor, gemeinsam mit den Heranwachsenden Medienkritik mit der Möglichkeit eigener Mediengestaltung zu verbinden. Sie schloss mit dem Appell, sich selbst Kontingenzbewusstsein zu gönnen: „Wir wissen nicht alles.“

Der methodisch experimentelle Teil der Tagung begann mit der Diskussion in den vier Transfergruppen und ging im Anschluss in eine gemeinsame Fishbowl-Diskussion über. In der Debatte wurde durch die Vielzahl der angesprochenen Themen deutlich, wie umfangreich herausfordernd der pädagogische Umgang mit den Neuen Medien als Selbstverständlichkeit im Leben der Heranwachsenden ist, und dass der Bedarf, darüber allgemein miteinander in den Austausch zu treten, die ursprünglich gesetzte Thema-

3 Damit bezieht sich Hoffarth auf das Konzept der heterosexuellen Matrix von Judith Butler zur Analyse des normativen gegenseitigen Bezugs von heterosexuellem Begehren und Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Butler, Judith. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp).

tik der Geschlechteridentitäten überlagerte. So wurden verschiedene positive Aspekte (wie das Ausbilden wertvoller Kompetenzen im Netz, Empowerment und bestärkende Erfahrungen durch den virtuellen Kontakt mit Gleichgesinnten, informative und kommunikative Möglichkeiten und Gemeinschaftlichkeit) und negative Aspekte (Gefahren, mögliche Abhängigkeit, Kontrollverlust, Überforderung) von den Teilnehmenden erwähnt, diskutiert und miteinander ins Verhältnis gesetzt. Hoffarth konstatierte, dass diese thematisierten Differenzen zwischen den Pädagog\_innen und ihren Klient\_innen sowohl eine generationale als auch eine institutionelle Dimension hätten und gab zu bedenken, dass eine unverständliche oder abwertende Äußerung einer/eines Erwachsenen bezüglich der vermeintlichen Irrelevanz sozialer Netzwerke immer auch eine subjektive, aber wirkmächtige Setzung von „sinnvoll“ sei. Stattdessen plädierte sie für eine anerkennende Sichtweise der Funktion von Medien für ihre Nutzer\_innen: So würden diese selbstständig Relevanzen und Verbindungen zum „wirklichen Leben“ in ihrem Internetkonsum herstellen und „ihre Narrationen selber stricken wie eine Fernsehserie“. Auf die Frage, wo die durchschnittlichen drei Stunden, die Jugendliche pro Tag im Netz verbringen, fehlen würden, regte sie zu einem alternativen Blickwinkel an: Diese könnten auch als tägliche drei Stunden Beziehungsarbeit gesehen werden, in denen Kontakte und Informationen verarbeitet und selektiert würden. Was allerdings wirklich in dieser Zeit geschehe, so Hoffarth, sei eine empirische Frage, deren wissenschaftliche Bearbeitung noch ausstehe. Auch Röhl plädierte für eine Anerkennung der aktiven Leistung, die dem Netzkonsum innewohne, und sprach von einer flanierenden Wahrnehmung mit „punktuellem Konzentration“, einer ständigen Suchbewegung, während der die Nutzer\_innen auf Impulse reagierten, die ihr „Ich ins Zentrum setzten“. Das emanzipative und empowernde Potenzial der Medien und Rölls Thesen vom „Entfleuchen der hegemonialen Kultur“ und der „Entflachung von geschlechtlichen Hegemonien“ kontrastierte Hoffarth mit einer warnenden Einschränkung: Auch wenn den Medien große Potenziale attestiert werden könnten, seien sie allein nicht ausreichend. Wünschenswerte, queere Ansätze müssten auch konkret vorgelebt werden: „Vor dem Screen“, so Hoffarth, „geht es schon los mit der geschlechtersensiblen Medienpädagogik.“

Im Anschluss an die Fishbowl-Diskussion fanden parallel vier Workshops statt. Claudia Wallner und Christoph Damm (beide [meinTestgelände.de](http://meinTestgelände.de), Hannover) stellten das Webportal „[meinTestgelände.de](http://meinTestgelände.de)“ vor, auf dem Jugendliche mit unterschiedlichsten Geschlechtsidentitäten ihre Einstellung zu und Erfahrungen mit Gleichberechtigung äußern und diskutieren sowie eigene Themen platzieren können. Anna Stach (Universität Wuppertal) präsentierte eine Methode zur selbstreflexiven Medienarbeit am Beispiel der Fernsehsendung „Germany’s Next Topmodel“. Stephanie Weber (Praxis für angewandte Sexualpädagogik, Köln) gab eine Einführung in die Praxis des Cross Dressing als Möglichkeit zur Dekonstruktion von Geschlecht in der Arbeit mit Mädchen und Jungen. Berti Kamps (FUMA e.V., Düsseldorf) und Nadine Tournier (Universität Trier) widmeten sich dem Thema Apps für Kinder und Jugendliche und beleuchteten Nutzungsmöglichkeiten, Chancen und Gefahren von mobiler Mediennutzung für Heranwachsende.

Der Workshop „Sehen – Fühlen – Aussprechen. Selbstreflexive Medienarbeit am Beispiel von „Germany’s Next Topmodel“ von Anna Stach berührte zwar streng genommen thematisch nicht den Bereich Internet, war den tagungszentralen Fragen nach dem Zusammenhang von Medienkonsum und Geschlechtsidentität junger Mäd-

chen und Frauen aber so nahe, dass er dem Kontext angemessen schien und auf reges Interesse stieß. In einem kurzen Input stellte die Referentin zunächst das Format „Germany’s Next Top Model“ (kurz GNTM) vor, bevor sie zu einem Selbstversuch der von ihr entwickelten Methode der selbstreflexiven Introspektive einlud. GNTM, eine Unterhaltungssendung und Reality Show des Privatsenders Pro7, sei zu charakterisieren durch seine klar konturierten Weiblichkeitsbilder – sowohl in der Inszenierung seiner Figuren als auch in der eindeutig gegenderten Zielgruppe, die auf jugendliche Zuschauerinnen aus höheren, leistungsorientierten Bildungsschichten ausgerichtet sei. Dem dargestellten Lebensentwurf „Karrierefrau“ entsprechend inszeniere die Sendung ein, so Stach, „weibliches Powerplay“. Wie viele andere Reality Shows auch sei die Sendung hochemotional arrangiert, wobei authentische und inszenierte Elemente kombiniert würden. So ist eine dekodierende Lesart für Lai\_innen, und insbesondere für die jugendliche Zielgruppe, kaum zu leisten. Für ihre medienpädagogische Arbeit nimmt Stach Untersuchungen zum Ausgangspunkt, nach denen das Publikum der Sendung sehr medienkompetent ist, diese Kompetenzen aber während des Konsums der Sendung nachließen, sodass emotional triggernde Reize vor den kognitiven Filtern Vorrang zu haben scheinen. Auf dieser Beobachtung basiert die von Stach entwickelte Methode der selbstreflexiven Introspektive. Deren Kern bildet ein Wahrnehmungsprotokoll, in dem emotionale Empfindungen während der angesehenen Sendungsausschnitte notiert werden, wobei eventuell auftretende medienkritische Einwände ignoriert werden sollen. So werde ein Eindruck offenbar, wie die Sendung auf ihr Publikum wirke, wo ihr Reiz liegen könne und von welchen Szenen sich die Zuschauenden auf welche Weise angesprochen fühlen. Im Anschluss könne auf Grundlage des Wahrnehmungsprotokolls mit Heranwachsenden über deren Rezeption der Sendung gearbeitet werden. Dabei erlaube die Methode einen Zugang zu eigenen Gefühlen, Assoziationen und Affirmationen und öffne somit für die Jugendlichen gleichermaßen einen Raum, auszudrücken, was sie in der Sendung sehen, an ihr mögen und was sie sich in Anlehnung daran für ihr eigenes Leben wünschen. Ebenfalls besteht die Möglichkeit zur kritischen Annäherung an problematische, abschreckende oder unrealistische Aspekte innerhalb der Sendung. Stach betont, dass es so möglich sei, die affirmative Zuneigung der Jugendlichen ernst zu nehmen, gleichzeitig aber Distanzierung und Kritik zu ermöglichen. Eigene Positionierungen von pädagogischen Bezugspersonen (z. B. „Ich würde so etwas nicht machen.“) gäben die Möglichkeit zur Intervention. Der Erfolg dieser Methode liegt Stach zufolge darin begründet, dass bereits das explizite Aussprechen eigener Wahrnehmungen diese beeinflussen und verändern kann.

In einer Abschlussrunde wurden finale Erkenntnisse und Eindrücke des Tages zusammengetragen. Dabei wurde deutlich, dass die Inputs und Diskussionen des Tages als hilfreich dafür empfunden wurden, die eigene Mediensozialisation zu reflektieren und eine ethnologisch-interessierte Perspektive der Bedeutungsanalyse im Austausch mit den Jugendlichen einzunehmen. Zudem zeigten sich Teilnehmende zuversichtlich, dass, ganz im Sinne von Britta Hoffarths Anregung zur „Entdramatisierung“, mit dem gewonnen Wissen auch mehr Gelassenheit bei der Thematik einhergehe.

Mit Bedauern wurde allerdings angemerkt, dass die Genderthematik der Tagung von der generational orientierten Auseinandersetzung mit den Neuen Medien überlagert wurde, obwohl sie ebenfalls großer Aufmerksamkeit bedürfe. Diesbezüglich sehe ich

zum einen großen Bedarf an empirischer Forschung über Einflüsse und Zusammenwirken von konkreter Betätigung Jugendlicher im Netz und der Ausbildung von Geschlechteridentitäten. Zum anderen scheint mir die Frage von Bedeutung, wie in heterogenen Räumen wie dieser interdisziplinären Tagung über Geschlecht und verschiedene Ansätze der Geschlechterforschung gesprochen werden kann. So kann es – wie hier geschehen – passieren, dass dekonstruktivistische, queerfeministische Theorien mit der auf Zweigeschlechtlichkeit basierenden Beobachtung kollidieren, wie sich Jungen und Mädchen im Internet verhalten, ohne dass es gelingt, die Verschiedenartigkeit zugrunde liegender Vorannahmen greifbar zu machen und eine gemeinsame Sprache zu erarbeiten.

Durch die rege Beteiligung an den Debatten und den praxisorientierten Schwerpunkt der Diskussionsbeiträge wurde deutlich, dass die Tagung eine hochaktuelle Thematik angeschnitten hat, die einen großen Bedarf an Austausch und empirischer Erkenntnis generiert. Das bedeutet auch, dass weiterhin Orte und Methoden gefunden werden müssen, um dieses Wissen in praxisnahe Felder zu transferieren und anwendungsbezogene Praktiken zu entwickeln, da die hier verhandelten Fragen auch in Zukunft von großer und wahrscheinlich steigender Bedeutung für Forschung und Praxis sein werden.

Das intermediale Design der Tagung mit Hashtag, Twitterwall und sogar Twitter-Scouts war nicht nur der Thematik angemessen, sondern wäre generell als sich etablierender Standard für die Kommunikation vor, während und auf wissenschaftlichen Veranstaltungen sehr wünschenswert.

### Zur Person:

*Susanne Richter*, M. A. Gender Studies, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Weiblichkeiten, Schönheit, Gender Studies, Online-Forschung, Diskursanalyse.

Kontakt: Arbeitsgruppe VIII Gender, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

E-Mail: [susanne.richter@uni-bielefeld.de](mailto:susanne.richter@uni-bielefeld.de)

Christiane Bomert

## Gender-Ungleichheiten und ihre Folgen. Wie arbeiten und wirtschaften wir weiter?

2. Gender Studies Tagung des DIW Berlin in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung am 25. September 2014 in Berlin

### Zusammenfassung

Am 25. September 2014 fand die 2. Gender Studies Tagung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung statt. Die Folgen geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktstrukturen wurden aus wissenschaftlicher Perspektive präsentiert und mit VertreterInnen aus Politik und Wirtschaft sowie den 600 Tagungsgästen diskutiert. Aus dieser Konferenz gingen konkrete Inhalte und Ziele für eine Debatte über eine geschlechtergerechte und zukunftsfähige Wirtschaft und Gesellschaft hervor.

### Schlüsselwörter

Genderungleichheit, Chancengleichheit, Erwerbsarbeitszeiten, Fürsorgearbeit, Vermögen, gesellschaftlicher Wandel

### Summary

Gender Inequalities and their Consequences. How will we Work and Manage our Economy in the Future? Second Gender Studies Conference of the DIW Berlin and Friedrich Ebert Foundation, 25 September 2014, Berlin

The second gender studies conference of the German Institute for Economic Research (DIW Berlin) organized in cooperation with the Friedrich Ebert Foundation took place on 25 September 2014. The conference focused on the effects of gender-specific labor market structures that were presented from a scientific perspective and subsequently discussed with representatives from politics, business, academia and around 500 conference participants. The conference produced concrete overarching aims that have been identified as essential in the debate on gender equality, a sustainable economy and society.

### Keywords

gender inequality, equal opportunities, employment periods, care work, wealth, social change

Die bis heute nachwirkende traditionelle binäre Zuweisung von Frauen zur privaten und Männern zur öffentlichen Sphäre bildete den thematischen Ausgangspunkt der 2. Gender Studies Tagung in Berlin, die am 25. September 2014 vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung, vertreten durch Christina Schildmann, veranstaltet wurde. Richtete sich der Blick während der ersten Gender Studies Tagung (2012) auf „Institutionelle Rahmenbedingungen und Geschlechterverhältnisse“, thematisierte die diesjährige Tagung „Gender-Ungleichheiten und ihre Folgen“ und behandelte die drängende Frage „Wie arbeiten und wirtschaften wir weiter?“. Mit Keynotes, verschiedenen Sessions, einem Impulsvortrag (mit Kommentar) sowie einer abschließenden Podiumsdiskussion bot die Veranstaltung

eine Plattform für einen Austausch zwischen Wissenschaft und Politik, der von Claudia Neustüb (compassorange) moderiert wurde.

## Zum Tagungsprogramm

Begrüßt wurden die ca. 600 Tagungsgäste zunächst durch die Vorsitzende des Kuratoriums der Friedrich-Ebert-Stiftung, Ingrid Matthäus-Maier, durch Marcel Fratzscher (Präsident des DIW Berlin) sowie durch die inhaltliche Leiterin der Tagung, Elke Holst (DIW Berlin). Thematisch eröffnete Manuela Schwesig (Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) das Tagungsprogramm mit einer ersten Keynote, in der sie das Konzept der partnerschaftlichen Familienarbeitszeit vorstellte. Vor dem Hintergrund des familiären Wandels und des vermehrten Wunsches nach einer partnerschaftlichen Arbeitsteilung in der Familie (60 Prozent der berufstätigen Väter würden laut aktueller Studie der IG Metall gerne ihre Arbeitszeit zugunsten der Familie verkürzen) seien eine selbstbestimmte Zeitznutzung und die Berücksichtigung des gesamten Lebensverlaufs unabdingbar, so die Ministerin. Letzteres betreffe insbesondere die sogenannte „Rush Hour des Lebens“ im dritten und vierten Lebensjahrzehnt, die – gekennzeichnet durch Beruf, Kinderwunsch, Ehrenamt und beginnende Pflegebedürftigkeit der Eltern – durch die Verringerung der Wochenarbeitszeit auf ca. 30 Stunden entzerrt werden könne. Voraussetzungen für diese Familienarbeitszeit seien ein Kulturwandel hin zu mehr Anerkennung und Wertschätzung der Sorge- und Pflegearbeit (etwa in Form eines Rückkehrrechts) sowie eine finanzielle Unterstützung für alle Paare, die die Ministerin beispielsweise im Elterngeld Plus sieht. Partnerschaftlichkeit und Chancengleichheit – als zwei Seiten einer Medaille – machten eine passgenaue (Gleichstellungs-)Politik erforderlich, an deren Beginn auch heute noch eine ganzheitliche Familienpolitik stehe, resümierte Schwesig.

Aus wissenschaftlicher Perspektive beleuchtete die nachfolgende Session verschiedene Genderungleichheiten und stellte die Frage, „was vom (Erwebs-)Leben übrig bleibt“, in den Mittelpunkt ihrer Analysen und Ergebnisse. Einleitend widmete sich Markus Grabka (DIW Berlin) dem Thema Geld und informierte über die Geldverwaltung in Partnerschaften. Durch die Tatsache, dass die Kontrolle über das Vermögen sowohl die Konsumfähigkeit als auch die Machtverteilung in Partnerschaften beeinflusse, erhalte das Thema der „Gender Wealth Gap“ besondere Relevanz. Aufgrund von Geschlechterunterschieden in der Vermögensakkumulation (u. a. unterschiedliches Sparverhalten und differentes Ausgangsvermögen) liegt die Vermögensungleichheit laut SOEP-Daten von 2002 bei ca. 33 000 Euro (28 Prozent) bzw. bei 50 000 Euro bei verheirateten Paaren zugunsten der Männer. Ebenfalls alarmierende Zahlen lieferte Christina Boll (Hamburgisches WeltWirtschaftsinstitut) in ihrem Vortrag zur Gender Pay Gap. Die unbereinigte Einkommenslücke zwischen männlichen und weiblichen ErwerbsteilnehmerInnen beträgt in Deutschland 22 Prozent, die sich u. a. auf die geschlechtsspezifische Berufs- und Branchenwahl sowie auf unterschiedliche Führungs- und Qualifikationsansprüche zurückführen lässt. Anhand einer berechneten Simulation bezifferte Boll die verlorene Bruttolohnsumme einer Frau mittlerer Bildung mit Erstgeburt im Alter von 30 Jahren, die aufgrund von Sorgetätigkeiten 6 Jahre lang ihren Beruf



zeitweise eingeschränkt (3 Jahre Auszeit, 3 Jahre Teilzeit) ausübt, auf 180 000 Euro im Gegensatz zu einer vollzeitbeschäftigten Referenzfrau. Besonders deutlich werde hier die positive Bewertung der Erwerbsbeteiligung, wie auch die „Gender Pension Gap“ zeige, was den Umstand bezeichnet, dass die Rentenansprüche von Frauen geringer sind als die der Männer – aktuell durchschnittlich 48 Prozent. Zur Überwindung der Lohn- und der damit einhergehenden Rentenlücke bedürfe es des Ausbaus von Ganztagsbetreuungen, eines väterfreundlichen Elterngeldregimes sowie des Abbaus von Genderstereotypen in der Berufswahlorientierung, erklärte Boll. Die Präsidentin des Deutschen Juristinnenbundes, Ramona Pisal, zeigte in ihrem Beitrag sieben „sehr standhafte Mythen“ auf, die Frauen bis heute aus der Führungs- und Managementebene fernhielten. So nahm sie die Hintergründe des Arguments „Frauen wollen gar nicht in Führungspositionen!“ in den Blick und führte die Hemmnisse potenzieller Bewerberinnen darauf zurück, dass sie die (u. a. betrieblichen und strukturellen) Rahmenbedingungen bei ihrer Entscheidung für oder gegen eine Stelle stärker berücksichtigten. Sie forderte eine Anpassung dieser Bedingungen an die Bedürfnisse von Frauen und Männern. Wenn darüber hinaus die Auswahl- und Besetzungsprozesse von Führungspositionen reflektiert und objektiviert würden, ließe sich der Überzeugung „Wir besetzen einzig und allein nach Qualifikation!“ entgegenwirken. Da Mythen dieser Art jedoch nicht von selbst verschwänden, befürwortete Pisal das 2014 auf den Weg gebrachte Gesetz zur Förderung von Frauen in Führungspositionen und forderte, dass Frauen ihr Potenzial stärker ausschöpfen, um ihre berufliche Mobilität über verschiedene Ebenen eines Unternehmens hinweg zu verbessern.

Mit ihrer Keynote erweiterte Phyllis Moen (University of Minnesota, USA) die Tagung um eine internationale Perspektive. Sie interpretierte die Ungleichheit der Geschlechter in den USA und Europa als Ergebnis einer andauernden Orientierung der Arbeitsmarkt- und Organisationspolitik an dem Breadwinner-Model der 1950er Jahre, das Erwerbsarbeit losgelöst von möglichen anderen Pflichten wie der Sorgearbeit versteht. Auf die Frage, wie sich Unternehmen verändern müssten, um Geschlechterungleichheiten auszuräumen, postulierte Moen eine Veränderung der Arbeit (und nicht der Menschen selbst) hin zu mehr Flexibilität gegenüber Bedürfnissen der ArbeitnehmerInnen und forderte die hierfür notwendige Unterstützung durch die Unternehmensleitung sowie eine größere Ergebnisfokussierung, die im Gegensatz zur bisherigen Betonung des aufgetragenen Zeitaufwands stehen sollte. Durch diese Neudefinition von Arbeit auf der Ebene der Organisation ließen sich positive Effekte auch auf individueller Ebene, wie die Verbesserung der Lebensqualität der ArbeitnehmerInnen, erzielen.

Die stagnierenden und die sich verändernden Bedingungen gesellschaftlicher Strukturen waren Inhalt der nachfolgenden Session. Vor dem Hintergrund, dass nur ca. 14 Prozent der Familien mit Kindern eine gleichberechtigte Aufteilung der Erwerbsarbeit erreichen, beleuchtete Katharina Wrohlich (DIW Berlin) zunächst das Modell der Familienarbeitszeit auf seine Umsetzbarkeit hin. Der geringe Anteil an Paaren mit gleicher Verteilung der Erwerbsarbeit steht den im Vortrag von Bundesministerin Schwesig genannten 60 Prozent, die sich eine Reduzierung der Erwerbsarbeit zugunsten der Familie wünschten, drastisch gegenüber. Wrohlich sieht die Gründe für das Auseinanderklaffen von Wunsch und Wirklichkeit insbesondere in den unzureichenden finanziellen (Unterstützungs-)Leistungen des bestehenden Systems sowie in den sozialen Normen, die eine

partnerschaftliche Arbeitsteilung bis heute verhinderten. Als Resultat dieser sozialen Rollenzuschreibungen registrierte Ursula Kessels (FU Berlin) in ihrem Vortrag Vorurteile und Geschlechterstereotype, die einerseits dazu führten, dass beispielsweise das Führungspotenzial von Frauen angezweifelt werde. Andererseits ließen sich diese sogenannten Backlash-Effekte auch in der negativen Bewertung des Führungsverhaltens von Frauen in Leitungspositionen beobachten, wenn dieses nicht konform zur klassischen Frauenrolle ausfiel. Damit Frauen beim Karriereaufstieg nicht befürchten müssten, Abwertungen ausgesetzt zu sein, die Männer nicht in diesem Maße beträfen, riet Kessels zur Aufklärung über deren Ursachen und diskriminierende Konsequenzen. Inwieweit bereits ein Wandel in Bezug auf Geschlechter- und Erwerbsverhältnisse in den männlichen Lebenslagen stattgefunden hat, schilderte Michael Meuser (TU Dortmund) in seinem Vortrag. Ausgehend vom gegenwärtigen Strukturwandel beschrieb er die gravierenden Veränderungen in den Lebenslagen von Männern, die die tradierten Muster männlicher Lebensführung herausforderten und daher medial in Form eines Krisendiskurses dargestellt würden. Die (häufig ambivalenten) Suchbewegungen der Männer, die sich aus der zunehmenden Diskontinuität männlicher Erwerbsbiografien und dem neuen Verständnis von Vaterschaft ergäben, erzeugten zunehmend auch bei Männern eine Vereinbarkeitsproblematik zwischen Erwerbs- und Familienarbeit. Meusers aktuelle Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass Männer in den Programmen der Unternehmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf bisher nicht berücksichtigt werden.

Mit der Rolle der Europäischen Union bei der Durchsetzung einer geschlechtergerechten Wirtschaft und Gesellschaft beschäftigt sich Gesa Böckermann (Referat Gleichstellung für Frauen und Männer der Europäischen Kommission). Als ein wesentliches gleichstellungspolitisches Instrument benannte sie die EU-Wachstumsstrategie „Europa 2020“, die u. a. auf eine gleiche wirtschaftliche Unabhängigkeit für Frauen und Männer, ein gleiches Entgelt für gleiche und gleichwertige Arbeit sowie die Gleichstellung in (beruflichen) Entscheidungsprozessen abzielt. Um zur Weiterentwicklung der Verknüpfung von „Europa 2020“ und Gleichstellungspolitiken beizutragen, verwies Böckermann auf die öffentliche Konsultation<sup>1</sup>, deren eingegangene Antworten die Kommission Anfang 2015 für Verbesserungsvorschläge der bisherigen Strategie nutzen werde.

Ausgehend von dem Problem, dass die moderne Arbeitsgesellschaft von sozialen Voraussetzungen, d. h. Sorgetätigkeiten, zehrt, die sie selbst nicht hervorbringen kann, erläuterte Eva Senghaas-Knobloch in ihrem Vortrag „Perspektiven für eine nachhaltige Organisation gesellschaftlicher Arbeit“: Als ein möglicher Ansatz zur Überwindung dieser Krise fürsorglicher Praxis in der sozialen Marktwirtschaft, die vornehmlich Frauen treffe, wurde das Übereinkommen 189 der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) vorgestellt, welches erstmals auf internationaler Ebene die private Sphäre als Ort von Beschäftigungsverhältnissen thematisiert. Dieses Übereinkommen über menschenwürdige Arbeit für – zumeist weibliche – Hausangestellte strebt die Gleichstellung von Hausangestellten mit allen anderen ArbeitnehmerInnen im Rahmen von Arbeitsschutz, Mutterschutz, Mindestentgelten, Entgeltzahlungsformen und Arbeitszeitregelungen an. In Kraft trat das ILO-Übereinkommen in Deutschland im September 2014, jedoch vor dem Hintergrund wesentlicher Herausforderungen bei der Umsetzung. Senghaas-

1 Der Konsultationszeitraum endete am 31. Oktober 2014.

Knobloch forderte eine für Sorgetätigkeiten aufgeschlossene Gesellschaftspolitik, die fürsorgliche Praxis aus einer Haltung öffentlicher Verantwortung betrachten (z. B. durch infrastrukturelle Unterstützung) und gleiche gesellschaftliche Anerkennung verschiedener Berufe vorsehen sollte. Das Beispiel der Sorge- bzw. Pflegearbeit zeigt für Staatssekretär Jörg Asmussen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), der den Vortrag aus politischer Perspektive kommentierte, sehr deutlich, vor welchen Herausforderungen die Gesellschaft durch den demografischen Wandel stehe. Diese Tatsache sei zwar bereits politisch erkannt, erfordere jedoch weitere als die bisher durchgesetzten Maßnahmen bzw. eine gesamtgesellschaftliche Lösung. Es gehe um einen gesellschaftlichen Konsens über „gute Pflege“ und damit schlussendlich auch um ein *neues* Normalarbeitsverhältnis, das – so der Staatssekretär – „im Lebenstakt atmet“.

## Diskussion und Resümee

Insgesamt ermöglichte das Tagungsprogramm einen spannenden und mehrperspektivischen Austausch von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft über die Effekte der bestehenden Strukturen auf die geschlechtsspezifische Verteilung von Arbeitsmarktchancen, Arbeitszeiten, Vermögen, Einkommen und Rente. Das übergroße Baustellenschild mit dem Vermerk „Overcome the Gap“ (anstelle von „Mind the Gap“) bot eine beeindruckende Kulisse für die Diskussionen, bei denen es ausgehend von wissenschaftlichen Analysen und Erkenntnissen darum ging, zukunftsfähige Impulse für einen Abbau dieser Genderungleichheiten zu entwickeln. Besonders spannend und bereits konkret waren die praktischen Strategien aus der Wirtschaft, die beispielsweise Sigrid Evelyn Nikutta als Vorstandsvorsitzende der Berliner Verkehrsbetriebe in der abschließenden Podiumsdiskussion vorstellte. Als ein Element der Frauenförderung benennt sie den 2003 entwickelten Frauenförderplan der BVG, der u. a. die Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch familienfreundliche Arbeitszeitmodelle unterstützt und der auf die Erhöhung des Frauenanteils – speziell in Führungspositionen – durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zielt. Neben allgemeinen strukturellen Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitswelt, die auch die Lebenswelt der ErwerbsarbeiterInnen berücksichtigen sollten, postulierten die VertreterInnen aus Politik und Wirtschaft einen grundlegenden (Werte-) Wandel in Bezug auf Arbeit. Elke Holst hob die Notwendigkeit hervor, diese Sichtweise mit den vorgestellten Ansätzen der Wissenschaft zusammenzudenken. Vor dem Hintergrund der im Tagungsverlauf vorgestellten Ergebnisse und gewonnenen Erkenntnisse müssten beispielsweise Ungleichheitsfaktoren entlang der Geschlechtergrenzen auf dem Arbeitsmarkt reflektiert werden, die sich etwa in stereotypisierenden Haltungen oder in hierarchischen ökonomischen und symbolischen Konnotationen von Berufen zeigten. Nicht weniger wichtig sei die häufig zu kurz kommende Diskussion über die differente Bewertung bezahlter und unbezahlter Arbeit, betonte eine Tagungsteilnehmerin. Auch die zunehmende Ausweitung der Vermittlung von Dienstleistungen über Internet-Plattformen („Plattform-Kapitalismus“), die zur Vermarktung von Sorgearbeit geführt habe, sowie Vertragsverletzungen, die Deutschland in Hinblick auf bestehende Gleichberechtigungsgesetze vorgeworfen wurden, wurden in der abschließenden Diskussion durch TagungsteilnehmerInnen kritisch thematisiert. Hinsichtlich der Kernfrage

der Tagung „Wie arbeiten und wirtschaften wir weiter?“ plädierten die VertreterInnen einstimmig für eine Umgestaltung von Arbeit dahingehend, dass sie die Herausforderungen, denen Frauen und Männer auch außerhalb der Erwerbsarbeit ausgesetzt sind, mit berücksichtigt. Diese Bestrebung erfordert jedoch zweifelsfrei einen kontinuierlichen Austausch von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft. Die 2. Gender Studies Tagung des DIW Berlin bot hierfür bereits eine gelungene Plattform, die jedoch zugleich alarmierend darauf aufmerksam machte, dass der Abbau von Genderungleichheiten mit ihren komplexen und vielschichtigen Wirkungsweisen auch weiterhin eine höchst anspruchsvolle Aufgabe bleibt.

## Zur Person

*Christiane Bomert*, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin des Zentrums für Europäische Geschlechterstudien (ZEUGS) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterverhältnisforschung, Soziale Ungleichheits- und Intersektionalitätsforschung, Wandel von Privatheit und Öffentlichkeit.

Kontakt: Zentrum für Europäische Geschlechterstudien (ZEUGS), Institut für Politikwissenschaft, Scharnhorststraße 100, 48151 Münster

E-Mail: [c.bomert@uni-muenster.de](mailto:c.bomert@uni-muenster.de)

## Rezensionen

Claudia von Braunmühl

Barbara Holland-Cunz, 2014: *Die Natur der Neuzeit. Eine feministische Einführung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. 165 Seiten. 14,90 Euro

---

Dieses Buch ist eine kleine Preziose, schön in der Hand zu halten, mit Genuss an feiner Sprache zu lesen, keinesfalls eine feministische Einführung, eine Streitschrift vielmehr, die an die große Tradition der klugen, zornigen Traktate unserer französischen Nachbarnation erinnert. Der Autorin, am Ich als Subjekt erkennbar, gerät das Plädoyer gelegentlich zur Polemik, eine scharfzüngige, essayistische Polemik, nicht ohne wissenschaftliche Diszipliniertheit, aber mit bemerkenswerter Unbekümmertheit hinsichtlich Ausgewogenheit und Differenziertheit. Barbara Holland-Cunz nimmt sich gewissermaßen das Recht auf einen erkenntnistheoretischen Filzstift heraus. Mit breitem Strich präsentiert sie den radikal subjektiven Narrativ ihres Blicks auf die Wege und Irrwege – sie spricht von *Abwegen* (S. 7) – feministischer Debatten.

Der Narrativ: Knapp 50 Jahre feministischer Debatte lassen sich folgendermaßen summieren: anderthalb Jahrzehnte ökofeministischer Dominanz, radikale Abkehr, zwei Jahrzehnte postmoderner Dominanz, der kürzlich ausgerechnet durch postmoderne Theoretikerinnen ausgerufenen „material turn“ als neuerliche Abkehr (S. 9). Es geht also darum, den Neuankömmlingen im Feminismus Irr- und Abwege zu ersparen und ihnen „einen kritisch-feministischen Blick auf die neuzeitlichen Naturverhältnisse“ (S. 12) zu eröffnen. Dazu bedarf es der „Renaissance eines ökologisch orientierten Feminismus“ (S. 13) und dazu wiederum des Rückgriffs auf die zu Unrecht vergessene Literatur der 1980er Jahre, sowohl wissenschaftlicher Texte als auch in utopischer Perspektive verfasster Prosa. Das dort gezeichnete freundschaftliche Verhältnis zur Natur fällt, deutlich ablesbar an den beiden Rio-Konferenzen von 1992 und 2012, in der Folge „Kommodifizierung und Monetarisierung der Natur“ (S. 30) anheim. „Die Visionen vom Ende des materiellen Wachstums sind in Konzepte eines grünen Wachstums umgeschlagen“ (S. 39), die sich mit technokratischen, vermeintlich geschlechtsneutralen Definitionen und postdemokratischen Inszenierungen umgeben.

Um zu erkunden, wie es zu dem bedrückenden Gleichschritt hat kommen können, ist es erforderlich, sich den Wurzeln des neuzeitlichen Naturverständnisses zuzuwenden. Das leisten in herausragender Weise Carolyn Merchant und Carol Gilligan. Insbesondere Merchant rekonstruiert anhand des Werks von Thomas Bacon die Umwertung von der Natur als „nahrungsspendender Mutter zur unbezähmbaren Gewalt“ (S. 50). Später haben Evelyn Fox Keller, Sandra Harding und Donna Haraway auf je ihre Weise „systematische Verbindungen von (androzentrischem) Wissen und patriarchaler Macht“ (S. 60) offengelegt. Die entscheidenden Weichenstellungen in den zurückliegenden 500 Jahren lassen sich, so auf unterschiedliche Weise bei Thomas Hobbes, John Locke und Jean-Jacques Rousseau, als Auszug aus der Natur begreifen. Carole Pateman deckt auf, dass und wie der vertragstheoretisch begründete „Demokratie-Fortschritt [...] mit neuen Formen herrschaftlicher Natur- und Geschlechterverhältnisse“ (S. 82) einhergeht.

Im fortschrittsgläubigen, dem Wachstumsparadigma ergebenden 19. Jahrhundert zieht sich die Reproduktion in die Enge des bürgerlichen Hauses zurück. Dem treten zunächst die Ideen des utopischen Sozialismus (Fourier, Saint-Simon, Owen) entgegen. Mit der Durchsetzung des wissenschaftlichen Sozialismus und seinen Fortschrittsvisionen indes reproduziert die ‚neue‘ Klasse die Denkweise der alten. Wieder sind es Utopien, die aus der Enge auszubrechen suchen, jedoch ohne dass es ihnen gelingt, „Befreiung von Natur- und Geschlechterherrschaft gleichzeitig zu denken“ (S. 95). Das von Karl Marx „bereitgestellte, vergleichsweise naturfreundliche Bild vom ‚Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur‘“ (S. 96) wurde von den sozialen Bewegungen, auch von den frühen Frauenbewegungen, nicht wirklich aufgegriffen und inhaltlich gefüllt. Das 20. Jahrhundert wurde zum „baconschen Jahrhundert“ (S. 97).

Es waren zunächst Zivilisationskritiken wie die von George Orwell und Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, aber auch die Theorien von Hannah Arendt und Michel Foucault, die „die Verleugnung der Natur im Menschen“ (S. 99) zum Thema machten. Ende der 1960er Jahre dann stellten Frauen- und Ökologiebewegung das baconsche Programm radikal infrage. Zu Beginn der 80er Jahre war der Ökofeminismus „zum Kern des Feminismus avanciert“ (S. 112), wurde aber, wie auch der Gleichheitsfeminismus, für noch anderthalb Jahrzehnte vom kulturellen Differenzfeminismus überstrahlt. Gleichwohl, dem zunächst eher gefühlsmäßigen Aufbruch folgte bald eine Theorie Rezeption, die sich vom Fokus auf patriarchale Zerstörung (Eaubonne, Griffin, Daly) bis hin zur „Sakralisierung des Weiblichen“ (S. 116) steigerte. Der vielerorts irritierende Spiritualismus brachte eine reiche Fülle theoretisch gestützter praktischer Kritik an zerstörerischen gesellschaftlichen Praktiken hervor. In Süden (z. B. V. Shiva) wie Norden („die Bielefelderinnen“) entwickelte sich, voneinander angeregt und auf Katastrophen reagierend (Tschernobyl, Three Miles Island), ein internationaler Ökofeminismus, der in Deutschland über die Grünen Einzug in den offiziellen politischen Diskurs hielt.

Die sympathiegeleitete Kritik von Donna Haraway, die mit ihrem Cyborg-Manifest und Begriffsschöpfungen wie ‚Biosozialität‘ und ‚naturecultures‘ „Bedeutungsfelder“ (S. 129) umreißt, hätte der Fortentwicklung des ökofeministischen Diskurses einen Rahmen bieten und die „postmoderne Marginalisierung des Ökofeminismus“ (S. 126) aufhalten können. Indes, die Zeitgleichheit des historischen Ereignisses Mauerfall und des Theorieereignisses des Erscheinens von Judith Butlers „Gender Trouble“ speisen eine „wissenspolitische Naturvergessenheit“ (S. 130) von 20-jähriger Dauer. Der ‚linguistic turn‘ gebiert „Entmaterialisierung“ und „Entnaturalisierung“ (S. 133) und damit die Rückkehr zum baconschen patriarchalen Denken. Es bedurfte der unabwiesbaren Dringlichkeit einer als multiple Krisen diskutierten Krisenhaftigkeit, um die Abwege zu verlassen und erneut Materialität zur Kenntnis zu nehmen und zu theoretisieren. So kehrte auch der Ökofeminismus zurück, mit Karen Barad prominent, wenn auch eigentlich unzulässig geschichtslos vertreten. Letztendlich aber bleibt der „eklatante politische Zeitverlust“ (S. 144) der „post-modernen Jahre, in denen kaum politische und gedankliche Fortschritte gemacht wurden“ (S. 145), bedauerlich, ja, zornregend. Eine den Erfordernissen demokratischen Regierens folgende Bewältigung ökologischer Problemlagen braucht unverzichtbar einen ökofeministischen Naturbegriff, der die Dimensionen von Subjektivität, Sozialität, Materialität und Historizität zum Ausgangspunkt nimmt.

Über die Art, wie die Debatten in der Frauenbewegung geführt werden, ist Barbara Holland-Cunz eher ungehalten. Denn diese seien einerseits von scharfer Abkehr, andererseits von einer Insistenz gekennzeichnet, die dem Stand gewonnener Erkenntnisse entgegenläuft. In ihren Augen gelingt es dadurch nur unzureichend, kritische Auseinandersetzung mit Anerkennung zu verbinden. Diese Beobachtung ließe sich auf die unglückliche Beziehung zwischen PraktikerInnen und TheoretikerInnen von Frauen- und Genderpolitik ausweiten, denen es allzu oft an gegenseitigem Respekt und Verständigungsbereitschaft mangelt.

Die Auswahl der als debattenrelevant in den Band aufgenommenen Strömungen allerdings bleibt anfragebedürftig. Die Diskussion um Lohn für Hausarbeit, die theoretischen Anstrengungen rund um die (re)produktive Rolle von Frauen, um nur zwei Theoreiansätze zu nennen, die ihrerseits aus gesellschaftskritischer Perspektive wesentliche geschlechterpolitische Aspekte in den Themenbereich Stoffwechsel des Menschen mit der Natur einbrachten, fehlen gänzlich. Vor allem aber: War der Ökofeminismus jemals der Mainstream feministischer Suchbewegungen? Waren die großen internationalen Debatten um Frauenrechte als Menschenrechte, um den aus dem globalen Süden kommenden Begriff Empowerment, um die aus der Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus entstandene umfassende Kritik an Kommodifizierung nicht viel prägender? Und: Sind feministische Theoriedebatten im Geringsten für die realpolitischen Niederungen internationaler Verhandlungsergebnisse verantwortlich zu machen? Findet hier nicht ein unzulässiger Sprung von Theoriedebatten zu praktischer Politik statt?

Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, hier bemisst sich die Debattenbreite an der Beteiligung der Autorin, die Wertung an ihren Erwartungen und Enttäuschungen. Insofern sie als „Zeitzeugin“ (S. 14) auftritt, ist das völlig legitim und kann eine faszinierende Perspektive abgeben. Es ist nur eben keine Einführung. Ohne den irreführenden Untertitel aber öffnet sich der Blick auf eine zornige, liebevolle, ungeduldige Zwischenbilanz und den dringlichen Wunsch von Barbara Holland-Cunz, mit geeignetem theoretischem Instrumentarium zu der geschlechterdemokratischen Bewältigung „dramatischer ökologischer Problemlagen“ (S. 144) beizutragen.

## Zur Person

*Claudia von Braunmühl*, Prof. Dr., 1944, unabhängige entwicklungspolitische Gutachterin, Honorarprofessorin für Internationale Politik an der FU Berlin. Arbeitsschwerpunkte: feministische Theorie, Gender Mainstreaming, Entwicklungstheorie, Entwicklungspolitik, Global Governance. E-Mail: cvb@zedat.fu-berlin.de

## Michael Tunç

Katrin Huxel, 2014: *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule*. Wiesbaden: Springer VS. 280 Seiten. 29,90 Euro

---

Katrin Huxel rekonstruiert in ihrer Dissertation mittels ethnografischer und biografischer Methode Präsentationen von Zugehörigkeit im Geflecht von Geschlecht und Ethnizität männlicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund, die die Abschlussklassen zweier Hauptschulen einer deutschen Großstadt besuchen. Den Ansatzpunkt ihrer Fragestellung begründet Huxel mit kursierenden, stereotypen Diskursen über (junge) Männer mit Migrationshintergrund, die sie als ethnisierend und reduktionistisch kritisiert, weil in aktuell dominanten Ansätzen „die Präsentation von Männlichkeit ausschließlich als Effekt ethnisch-kultureller Zugehörigkeit betrachtet“ (S. 13) und so determiniert werde. Es ist dieser Mainstream von Debatten um „die ‚problematische Andersartigkeit‘ junger Männer mit Migrationshintergrund“ (S. 12) mit seiner „diskursiven Dramatisierung“ (S. 13), dem sie mit ihrer qualitativen Studie „eine differenzierte, sozialwissenschaftliche Darstellung und Analyse ihrer Positionierungen“ entgegenstellen möchte (S. 12). Huxel richtet im Forschungsansatz ihrer Arbeit das Interesse auf die Schulform Hauptschule, weil sie „dieses Klientel als besonders betroffen von Zuschreibungen identifizierte“ (S. 125).

Die Autorin wählt für die Untersuchung eine intersektionale Perspektive, in der das wechselseitige Beeinflussen und die Ko-Konstruktion der Dimensionen Männlichkeit und Ethnizität im Mittelpunkt stehen, offen dafür, welche weiteren Dimensionen im komplexen Wechselspiel der jugendlichen Selbstverortungen wirksam sind. Ihre Untersuchung fokussiert aber auch darauf, wie strukturelle und individuelle Ebenen miteinander verbunden sind, denn die „Positionierungen junger Männer mit Migrationshintergrund finden innerhalb gesellschaftlicher Strukturen statt und werden durch diese beeinflusst“ (S. 13). Zu diesen Strukturen zählt Huxel „Ausgrenzung, Rassismus und Einschränkungen auf struktureller wie diskursiver Ebene“ (S. 16).

Der Aufbau der Arbeit spiegelt Huxels theoretische wie methodische Zugänge wider: In der Einleitung (Kap. 1) entwickelt die Verfasserin ihre Forschungsfrage, die sie im Kapitel zum Forschungsstand (Kap. 2) kontextualisiert. Nach einer kritischen Durchsicht identitätstheoretischer Ansätze beschreibt Huxel ihren Zugang zu Identitäten in Anlehnung an Stuart Hall (Kap. 3). Um subjektive Konstruktionsprozesse im Spannungsfeld aus aktivem Positionieren und passivem Positioniert-Werden fassen zu können, begreift sie Identitäten als „eingenommene und zugewiesene Positionierungen“ (S. 54). Ihren zentralen Begriff von Zugehörigkeiten versteht sie im Sinne des Konzepts ‚Belonging‘ nach Nira Yuval-Davis. Zugehörigkeiten werden demzufolge „durch soziale Verortungen, durch Identifikationen und emotionale Bindungen sowie auch durch bestimmte Wertvorstellungen ausgedrückt und (re-)konstruiert“ (S. 60). Die Autorin schlägt daran anknüpfend vor, von Identitäten als „Positionierungen im Geflecht von Zugehörigkeiten“ (vgl. S. 56 ff.) zu sprechen, um die Verbindung der identitätstheoretischen und zugehörigkeitstheoretischen Ebene zu konzipieren. Auf dieser Basis ana-



lysiert sie dann Jugend, Geschlecht und Ethnizität als Dimensionen von Zugehörigkeit, die sie in ihrer Verschränktheit untersucht (vgl. S. 84). Ihr Forschungsfeld Schule (Kap. 4) betrachtet Huxel als soziales Feld im Sinne Pierre Bourdieus, denn „Schule fungiert [...] als ‚Platzanweiserin‘, sie weist Plätze im sozialen Raum zu, [...] auch in Bezug auf die Zugehörigkeitsdimensionen Geschlecht und Ethnizität“ (S. 109).

Empirisch arbeitet Huxel mit zwei methodischen Zugängen qualitativer, interpretativer Forschung (Kap. 5): mit teilnehmender Beobachtung (Ethnografie) und mit biografischen Interviews (Biografieforschung). Ihr Sample umfasst die Abschlussklassen zweier Hauptschulen einer deutschen Großstadt, d. h. 15 bis 16 Jahre alte männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund der neunten und zehnten Klasse. Biografische Interviews führte sie mit elf Jungen dieser zwei Klassen. Im Anschluss an die teilnehmenden Beobachtungen in den beiden Hauptschulklassen nimmt Huxel fallrekonstruktive Analysen der erstellten Beobachtungsprotokolle vor, in denen sie Interaktionen der Jugendlichen im Feld Schule rekonstruiert. Bei der Interviewauswertung arbeitet sie mit der Methode der biografischen Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal, ergänzt um Aspekte biografischer Diskursanalyse.

Im ersten der beiden empirischen Hauptkapitel („Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule“, Kap. 6) präsentiert Huxel die ethnografischen Fallrekonstruktionen entlang der Themen körperliche Ausdrucksformen von Differenz und Zugehörigkeit, Sport als Instrument von Männlichkeits- und Zugehörigkeitsinszenierungen, Zärtlichkeit und Homophobie, heterosexuelles Begehren und Jugendlichkeit. Das zweite Kapitel der qualitativen Auswertung enthält zwei detaillierte Fallanalysen der biografischen Interviews mit Jamal und Mehmet (Kap. 7). Huxel folgt bei der Fallauswahl „kontrastiven Prinzipien in Bezug auf den Umgang der vorgestellten Jungen mit biographischen Ereignissen und Zugehörigkeit“ (S. 172). Auch wenn in den Auswertungen der beiden Jugendlichen unterschiedliche biografische Bewältigungsstrategien erkennbar sind, ist in beiden Fällen die Herausforderung an die Akteure kennzeichnend, Erfahrungen von Exklusion und Rassismus zu bewältigen.

In der Schlussbetrachtung (Kap. 8) führt Huxel die Ergebnisse der ethnografischen und biografischen Auswertung zusammen. Dort diskutiert sie die randständige Thematisierung des Feldes Schule bei beiden Jugendlichen, was nachvollziehbar ist, denn „Schule ist für die Jungen kein Ort, der Möglichkeiten eröffnet, sondern diese verschließt“ (S. 268). Ein weiteres Fazit der empirischen Analyse ist, dass im Auswertungsverlauf die Zugehörigkeitsdimension der Jugend gegenüber den beiden Dimensionen Männlichkeit und Ethnizität an Bedeutung gewonnen hat. Ein Schlaglicht auf die vielen facettenreichen Verflechtungen der jugendlichen Präsentationen von Männlichkeit und Ethnizität soll hervorgehoben werden: „Mit der Zuschreibung des ‚ethnisch Anderen‘ ist gleichzeitig die Aberkennung von Zugehörigkeit verbunden: Als ‚ethnisch Andere‘ sind die Jungen nicht der deutschen Mehrheitsgesellschaft zugehörig“ (S. 262). Die Autorin bezeichnet die von den Jungen präsentierten Positionierungen als „divers, vielschichtig und heterogen“ und als „Resultat von Selbst- und Fremdzuschreibungen, sie sind abhängig von diskursiv vorhandenen Positionen und Reaktion auf Exklusionsmechanismen“ (S. 264).

Die Dissertation von Katrin Huxel ist für zukünftige Arbeiten im Feld intersektional ausgerichteter Geschlechterforschung ertragreich, weil sie die Kontextabhängigkeit von

Akzentuierungen unterschiedlicher Zugehörigkeitsdimensionen (wie Geschlecht, Ethnizität und Jugend) als zentrales Ergebnis herausstellt. Mit dem Verständnis von Identitäten als „Positionierungen im Geflecht von Zugehörigkeiten“ gelingt es, das Potenzial kritischer Ethnizitäts-/Rassismusforschung von Hall in Verbindung mit dem Zugehörigkeitskonzept von Yuval-Davis für intersektionale Geschlechterforschung fruchtbar zu machen. Huxels Analysen der Positionierungen im Geflecht von Zugehörigkeiten im Feld Schule erscheinen als theoretisch wie empirisch gewinnbringend und enthalten Impulse zur Reformulierung theoretischer Konzepte von Männlichkeiten in intersektionaler Perspektive. Zukünftig weiter zu vertiefen wären Rekonstruktionen der Verhältnisse von Männlichkeit(en) und Rassismus sowie ein Vergleich von Hauptschülern mit Besuchern anderer Schulformen wie Gymnasien, um die Dynamiken von Bildungsverläufen zu differenzieren.

Alle, die an Debatten um Heterogenität in der Schule oder in der Geschlechterforschung und -pädagogik interessiert sind, finden in Huxels Ansatz und ihren Erkenntnissen spannende Anregungen<sup>1</sup>. Der Studie ist eine breite Rezeption zu wünschen, denn sie ist gleichermaßen für weitere intersektionale (Forschungs-)Aktivitäten sowie für diversitätsbewusste Pädagogik/Soziale Arbeit und Geschlechter-/Männerpolitiken wertvoll und zu empfehlen.

## Zur Person

*Michael Tunç*, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung, Universität Duisburg-Essen (2013–2014). Arbeitsschwerpunkte: Männlichkeit, Väterlichkeit, Migration und Interkulturalität, Intersektionalität und Diversität, Väterarbeit, Evaluation.

Kontakt: Paffrather Mühle 1, 51469 Bergisch Gladbach

E-Mail: [post@michael-tunc.de](mailto:post@michael-tunc.de)

## Ulrike Vogel

Thomas Bischof, 2014: *Angewandte Mathematik und Frauenstudium in Thüringen*. Hrsg. v. Martin Hermann: *Bildung in Europa, Teil I*. Jena: Garamond. 257 Seiten. 18,90 Euro

Thomas Bischof stellt in seiner Studie mit dem Titel „Angewandte Mathematik und Frauenstudium in Thüringen“ das Leben und Wirken von Dorothea Starke vor, der einzigen Frau, die in Jena bis zum Zweiten Weltkrieg in Mathematik promoviert hat. Mit ihrer Arbeit im Bereich der relativ neu etablierten Angewandten Mathematik betrat sie

<sup>1</sup> Zukünftig sollten intersektionale Ansätze der Männlichkeitsforschung, die an Huxels Studie anknüpfend insbesondere an Fragen von Diversität bzgl. Migration, Interkulturalität und Rassismus interessiert sind, das Spannungsfeld aus Männlichkeitskritik und Empowerment vertiefend diskutieren (vgl. dazu Michael Tunç 2012: *Männlichkeitsforschung und Intersektionalität*. URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Tunc.pdf>).

inhaltlich und methodisch Neuland. Mit dieser Studie wird sie erstmals für die Forschung entdeckt.

Dorothea Starke promovierte 1929 nach mehrjähriger Förderung durch ihren Doktorvater Max Winkelmann, bei dem sie seit 1928 als Assistentin am Lehrstuhl für Angewandte Mathematik beschäftigt war. Ihre Stelle wurde in dieser Zeit von der Carl-Zeiss-Stiftung finanziert (S. 11). Anlässlich ihrer Heirat gab sie 1931 zwar die Tätigkeit als Assistentin auf (S. 115), war jedoch in ihrem bisherigen „Nebenfach“, der Astronomie, weiter wissenschaftlich tätig. Sie arbeitete an der Sternwarte Jena im Bereich Theoretische Astrophysik (S. 116) sowie an der Sternwarte Hamburg-Bergedorf (S. 118). Mit ihrem Mann, Helmut Werner, der ebenfalls Forscher und Astronom sowie später Leiter des Planetariums Jena war (S. 119), teilte sie ihre wissenschaftlichen Interessen. Sie arbeitete und veröffentlichte jedoch – auch als Mutter eines Kindes – selbstständig und kontinuierlich bis zu ihrem Tod 1943 (S. 118 f. u. S. 152).

Die Relevanz der Studie von Thomas Bischof liegt in der Sichtbarmachung des Zusammenwirkens von drei Entwicklungen, das der Autor innerhalb der Biografie von Dorothea Starke herausarbeitet: Bei diesen Entwicklungen handelt es sich erstens um die Etablierung der Angewandten Mathematik als Folge der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsreform seit Ende des 19. Jahrhunderts, die im Sinne von mehr Praxisnähe von Industriellen und Ingenieuren auch in Thüringen gefordert wurde; zweitens um die Förderung von Angewandter Mathematik und Physik durch die ortsansässige Industrie, hier die Carl-Zeiss-Stiftung; und drittens um den Beginn des Frauenstudiums an der Universität Jena als damals einziger Universität in Thüringen (S. 7f.). Dabei werden im Wesentlichen die Jahre 1902 bis 1949 betrachtet (S. 39ff.).

Die Bedeutung dieser drei Entwicklungen für die Biografie von Dorothea Starke spiegelt sich auch in der Gliederung des Buches wider. So schließen sich an die Einführung (1) die Kapitel „Regionale Industrie und Universität“ (2), „Mathematisch-Naturwissenschaftliches Frauenstudium in Thüringen“ (3), „Angewandte Mathematik in Jena“ (4) und der umfangreichste Abschnitt über „Die Mathematikerin Dorothea Starke“ (5) an. Nach den „Schlussbemerkungen“ (6) findet sich ein Verzeichnis von fast 20 Seiten zu Literatur, Archivalien und Internetquellen sowie ein Abbildungs- und Tabellenverzeichnis (S. 159–178). Zum Buch gehört darüber hinaus ein fast 80 Seiten umfassender Anhang mit Dokumenten zur Diskussion um das Frauenstudium in Thüringen, zu Frauen, die in Jena zwischen 1924 und 1945 das Lehramtsexamen abgelegt haben, zu Promotionen von Frauen in Mathematik und Naturwissenschaften in Jena in den Jahren 1904 bis 1948, zu Mathematikprofessoren in Jena von 1789 bis 1945 sowie mit Material zum Leben von Dorothea Starke: vier von ihr selbst verfasste Lebensläufe, davon zwei jeweils für das Promotionsverfahren und die Dissertation, einer für das Lehramtsexamen und einer für ihre Tätigkeit für das Mathematische Wörterbuch. Weiter finden sich: ein Verzeichnis der von ihr besuchten Vorlesungen, Unterlagen zu ihrer Doktorprüfung, Zeugnisse, Fotos und ein Verzeichnis ihrer Publikationen einschließlich der Reproduktion einzelner Arbeiten (S. 179–257).

Die Arbeit von Thomas Bischof zeichnet sich durch eine akribische wissenschaftshistorische Vorgehensweise aus. Auf der Basis von Literatur, Statistiken und unveröffentlichten Archivalien, zu denen neben amtlichen Dokumenten auch solche aus persönlichen Nachlässen gehören, mit eigenen Auswertungen von Daten sowie selbstständigen

Befragungen von ZeitzeugInnen und ExpertInnen (S. 11f., S. 39, S. 105ff. u. S. 115) können neue Erkenntnisse gewonnen werden. So wird beispielsweise der Nachweis über zwei bisher in der entsprechenden Datenbank für die 1920er Jahre in Jena nicht dokumentierte promovierte Frauen erbracht sowie Einblick in die weitere wissenschaftliche Tätigkeit von Dorothea Starke nach dem Ausscheiden aus ihrer Assistentinnenstelle gegeben (S. 58 u. S. 116 Anm. 18). Der Wechsel zwischen der Interpretation von Tabellen und Grafiken (S. 48ff.) auf der einen und der exemplarischen Skizzierung von Einzelfällen auf der anderen Seite, u. a. mit Hinweisen auf andere Wissenschaftlerinnen zu dieser Zeit (S. 40ff. u. S. 67ff.), erhöht die Anschaulichkeit und Zugänglichkeit der präsentierten Forschungsergebnisse. Der Autor greift für seine Darstellung nicht nur auf die zehn Thesen der Mathematikhistorikerin Renate Tobies<sup>1</sup> zu günstigen Bedingungen für den Zugang von Frauen zum Studium von Mathematik und Naturwissenschaften zurück (z. B. S. 39). Er erarbeitet auch eine eigene Systematisierung zur Entwicklung der Anzahl von Studentinnen an der Universität Jena zwischen 1902 und 1945 (S. 52f.).

In seinen Schlussbemerkungen gibt Bischof Ausblicke auf mögliche weitere Forschungsbereiche; dazu zählt er vor allem zusätzliche Analysen von Frauenkarrieren in Mathematik und Naturwissenschaften und hier insbesondere im Vergleich zu denen von Männern. Auch in der Untersuchung der Bedeutung des Ehemanns von Dorothea Starke für die Astronomie der 1930er und 1940er Jahre sieht der Autor Potenzial für darüber hinausgehende Erkenntnisse. Als wichtig stellt er zudem eine intensivere Analyse der Zusammenhänge zwischen der Carl-Zeiss-Stiftung und dem Studium bzw. den Berufskarrieren von Frauen in Mathematik und Naturwissenschaften in Jena heraus sowie eine entsprechende Gegenüberstellung zu anderen Universitäten (S. 37 u. S. 152ff.).

Die wissenschaftshistorische Studie von Thomas Bischof arbeitet in dieser Form bisher nicht erforschte Materialien und Zusammenhänge heraus, doch hätten bei einzelnen Befunden die Diskussionen in der Frauen- und Geschlechterforschung sowie die Verbindung zu dieser deutlicher hervorgehoben werden können. So werden z. B. die Schwierigkeiten von Mathilde Vaerting, die 1923 als erste Frau einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften an der Universität Jena erhielt, allein darauf zurückgeführt, dass bei der Besetzung durch die Landesregierung die Fakultät übergangen worden sei (S. 40f.). Ein Hinweis darauf, dass der Widerstand vonseiten der Hochschule gegenüber der Förderung von Frauen durch die Politik ein Muster auf dem Weg von Frauen in Hochschulkarrieren war, bleibt jedoch aus. Ebenso wird der Widerspruch zwischen der heftigen Ablehnung Mathilde Vaertings als Frau in einer Führungsposition insbesondere durch Ludwig Plate, Professor der Zoologie (S. 41), und dessen gleichzeitiger Förderung von Doktorandinnen (S. 63) nicht als ein Muster benannt, nach dem Frauen in der Wissenschaft akzeptiert werden, solange sie „Schülerinnen“ sind.

Insgesamt ist es dem Verfasser jedoch gelungen, in seiner durch Renate Tobies angeregten Analyse eine bis dahin so nicht beleuchtete Verflechtung von Wissenschaftsentwicklung, Förderung durch die Industrie und Chancen für Frauen in der Wissenschaft als Rahmen für die Laufbahn einer Vorreiterin anschaulich und gut lesbar darzustellen. Der Materialreichtum dieser Arbeit könnte zudem als Anregung für weitere Untersuchungen im Bereich von Hochschule und Wissenschaftsentwicklung unter Berücksich-

1 Tobies, Renate. (2008). *„Aller Männlichkeit zum Trotz“: Frauen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag, S. 18–56.

tigung von Einflüssen durch die Industrie und insbesondere mit Bezug zur Frauen- und Geschlechterforschung dienen.

## Zur Person

*Ulrike Vogel*, Prof. i. R. Dr., TU Braunschweig. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung, Wissenschaftskarrieren von Frauen und Männern, Habitus im sozialen Feld von Beruf und Familie.

Kontakt: Kötherberg 8, 38104 Braunschweig

E-Mail: u.vogel@tu-braunschweig.de

## Cornelia Hippmann

Silvia Hess Kottmann, 2013: *Die Selbsterfindung erfolgreicher Führungsfrauen*. Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer Verlag. 204 Seiten. 24, 90 Euro

---

Im deutschsprachigen Raum gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Untersuchungen, die die Problematik von Führungsfrauen in den Mittelpunkt ihrer Forschung rücken. Hintergrund dieses Interesses ist die immer noch bestehende Unterpräsenz von Frauen in den Führungsetagen und die damit verbundene geschlechtsspezifische Segregation des weiblichen Geschlechts in der Wirtschaft. Viele dieser Studien führen die schlechteren Zugangsmöglichkeiten von Frauen zu Macht und Einfluss vor allem auf die geschlechtsspezifischen Abwehr- und Ausgrenzungsmechanismen seitens der männlichen Konkurrenz zurück, die versucht, so ihre hegemoniale Position aufrechtzuerhalten. Die bisherigen wissenschaftlichen Abhandlungen erklären das Phänomen erfolgreicher Führungsfrauen größtenteils mit den diskriminierenden gesellschaftlichen sowie institutionellen Kontexten.

Divergierend dazu nähert sich Silvia Hess Kottmann der Thematik in ihrer Forschung aus einer anderen Erklärungsperspektive. Sie beleuchtet die Wege erfolgreicher Führungsfrauen in der Schweiz auf Grundlage der Selbstverständnisse dieser Frauen und fügt der Debatte dadurch einen aufschlussreichen Blickwinkel hinzu.

Das Buch ist in sechs Kapitel untergliedert. In der *Einleitung* veranschaulicht die Autorin, dass der männlich dominierte Wirtschaftsbereich inzwischen so aufgeweicht sei, dass er längst „Risse“ bekommen habe. Da die männliche Prädominanz jedoch nach wie vor existenziell sei, habe es den Anschein, als seien Führungsfrauen gegenwärtig einer ambivalenten und paradoxen Situation ausgesetzt. Diese widersprüchliche Situation spiegele sich auch darin wider, dass sie sich „zwischen Einzigartigkeit und Normalität“ bewege (S. 12).

Im *zweiten Kapitel* legt die Autorin ihren Interessenschwerpunkt auf die alltägliche Arbeitswelt von Führungskräften. Hierbei skizziert sie zunächst den bisherigen umfassenden Forschungsstand über Frauen in Führungspositionen; zusätzlich zeigt sie aber auch Forschungslücken auf. Hess Kottmann betrachtet in ihrer Arbeit das kollektive

Selbstverständnis von Führungsfrauen in der Wirtschaft. Dieser Aspekt wurde von der Wissenschaftslandschaft bislang weitgehend ausgeblendet. Darüber hinaus werden die Wege bzw. der Aufstieg weiblicher Führungskräfte nachgezeichnet und rekonstruiert. An dieser Stelle legt Hess Kottmann den Schwerpunkt auf die geschlechtsspezifischen Abwehr- und Ausgrenzungsmechanismen seitens der männlichen Konkurrenz. Die Gründe dafür sieht sie darin, dass – trotz der ambivalenten Situation von Führungskräften – Männer immer noch über besser funktionierende Seilschaften, Machtkartelle und Peergemeinschaften verfügen, die ihre größeren Karrierechancen plausibel machen. Dies wird auch von den weiblichen Führungskräften in den biografischen Interviews hervorgehoben, die die empirische Basis dieser Arbeit bilden. Die Autorin diskutiert in diesem Zusammenhang, ob und inwieweit das aus den 1980er Jahren bekannte Phänomen der „Gläsernen Decke“<sup>1</sup> noch aktuell ist, und gelangt dabei zu der Schlussfolgerung, dass es heutzutage als Erklärung für die Unterpräsenz von Frauen allein nicht ausreicht. Es bedürfe stattdessen weiterer Komponenten, um die Thematik der Selbsterfindung erfolgreicher Frauen in den Führungsetagen umfassend zu erforschen.

Im *dritten Kapitel* werden die theoretischen Grundlagen der Studie aufgezeigt und sich der Forschungsproblematik anhand der gängigen soziologischen Konzepte des *Doing Gender*, *Doing Identity* und *Doing Biography* – in einem sozialkonstruktivistischen Bezugsrahmen – im Sinne von Berger und Luckmann (1969)<sup>2</sup> genähert. Die Autorin geht davon aus, dass Konstruktionselemente wie Geschlecht, Identität und Biografie in das Selbstverständnis der Führungsfrauen einfließen, und greift aufgrund dessen auf die ethnomethodologischen Theorieansätze zurück. Demnach (re)produzierten Menschen Geschlecht in ihrer alltäglichen Praxis selbst (*Doing Gender*). Hess Kottmann verwendet die Divergenzkategorien Geschlecht, Identität und Biografie, die im alltäglichen Handeln interagieren und sich in der Betrachtung der Interaktionslinie aus den Erzählungen der Laufbahngeschichten der Führungsfrauen und über deren Selbstverständnis ableiten lassen.

An dieser Stelle blendet die Forscherin aber aus, dass für die Lebensgeschichten und das Selbstverständnis dieser Frauen auch noch weitere Kategorien, wie berufsbiografische Voraussetzungen, Bildungsgrad, Alter und Familienstand, oder klassisch „männlich“ etablierte Zugangswege zu Macht, wie Mentorenschaft, das „obligatorische Frauenticket“ oder ein plötzlich auftretendes Machtvakuum von entscheidender Bedeutung sein können. Die Ausblendung dieser Differenzkategorien verhindert leider eine umfassendere Betrachtung der Problematik. So wird die Chance verpasst, noch weitreichendere Kenntnisse über das Selbstverständnis von Führungsfrauen gewinnen zu können. Darüber hinaus hätte die Autorin auch den Ansatz der „hegemonialen Männlichkeit“ mit einbeziehen sollen, der die Erklärungspotenziale für die Männerwelt im Allgemeinen und für männliche Barrieremechanismen im Besonderen differenzierter beschreibt. Dadurch hätte der Genderansatz auf der theoretischen Ebene präziser mit den weiteren Theoriekonzepten verbunden werden können.

- 
- 1 Der Terminus „Gläserne Decke“ ist als eine Art Metapher zu verstehen, die pointiert, dass qualifizierte und ambitionierte Frauen in Toppositionen von Unternehmen oder Organisationen vorzudringen versuchen, aber spätestens auf der Ebene des mittleren Managements „hängenbleiben“.
  - 2 Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Im sich anschließenden *vierten Kapitel* steht der methodologische Zugang im Mittelpunkt; dabei wird der theoretische Bezug zum sozialen Konstruktivismus, zur subjektiven Wirklichkeit hergestellt. Hess Kottmann hat das narrative Interview als Methodenstrategie sowie einen qualitativen Forschungszugang gewählt, um die bis dato von der Wissenschaft nicht erforschte und im besonderen Maße vernachlässigte Thematik zu analysieren. Auf der Grundlage der 13 geführten Interviews mit Frauen in mittleren und oberen Führungspositionen aus der Schweizer Industrie sowie dem Dienstleistungs- und Verwaltungsbereich war es der Autorin möglich, gemeinsame Themen des Selbstverständnisses und des beruflichen Werdegangs der Befragten herauszuarbeiten. Die narrativen Interviews wurden nach der *Basler Methode* inhaltsanalytisch ausgewertet.

Im *fünften Kapitel* stellt Hess Kottmann – auf der empirischen Basis der Interviews – Gemeinsamkeiten und Divergenzen im Selbst- und Laufbahnverständnis der Frauen dar und diskutiert diese. An dieser Stelle erkennt die Autorin bei den Führungsfrauen in der Regel eine innere Haltung der Selbststeuerung, das heißt, dass die Akteurinnen den Wunsch entwickelt hätten, ihre Karriereansprüche aus ihrem Selbstverständnis heraus eigenbestimmt zu verfolgen. Als weiteres Ergebnis der Studie wird aufgezeigt, dass die Frauen oft versuchten, ihre Ambitionen mit Unterstützung ihrer Netzwerke und Seilschaften zu verwirklichen.

Als äußerst gelungen muss das von der Verfasserin erarbeitete *Agency-Modell* erwähnt werden, das sie für die Führungsfrauen entwickelt hat. Es kann, so Hess Kottmann, ein hilfreiches Tool für Führungskräfte sein, um implizite Fähigkeiten, Wünsche und Lebenslinien deutlich zu machen, Mittel und Personen zu identifizieren sowie das Ziel zu realisieren, die Führungsetage zu erreichen. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass in Bezug auf die Karriere das Bewusstsein ein Schlüssel sein könnte, um Frauen Zugang zu den mächtigen und einflussreichsten Führungspositionen zu eröffnen. Dies wäre ihrer Ansicht nach eine adäquate Möglichkeit, die androzentristischen Strukturen in der Wirtschaft zu überwinden.

Im abschließenden *Fazit* stellt Hess Kottmann heraus, dass sich die erfolgreichen Führungsfrauen in einer ambivalenten Situation und einem Dilemma befinden. Dieses Paradoxon ergebe sich auch aus den medialen geschlechterspezifischen Zuschreibungen, mit denen Frauen nach wie vor konfrontiert seien und die auch die Befragten in den narrativen Interviews schilderten. Sie erlebten, dass die sozialen Kontexte, in denen Führungsfrauen agierten, als normal dargestellt und von diesen so eingeschätzt würden. Schließlich prognostiziert die Autorin, dass das in ihrer Studie entwickelte *Agency-Modell* als eine Art Unterstützung gesehen werden kann, weibliche Nachwuchskräfte auf ihrem Weg an die Spitze zu fördern.

## Zur Person

*Cornelia Hippmann*, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Geschlechterverhältnisse, qualitative Forschungsmethoden, Biografieforschung, Professionssoziologie.

Kontakt: Technische Universität Dortmund, Institut für Soziologie, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

E-Mail: [cornelia.hippmann@tu-dortmund.de](mailto:cornelia.hippmann@tu-dortmund.de)