



Leseprobe aus Schülein, Materielle Dimensionen von Geschlecht
an der Ganztagschule, ISBN 978-3-7799-7148-1

© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7148-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7148-1)

Inhalt

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

Kapitel 4

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

Kapitel 5

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

Kapitel 6

Praktiken der Aushandlung von Geschlecht 227

6.1	Arbeit an der Grenze: heteronormative Geschlechtlichkeit in kollektiven Spielpraktiken	228
6.1.2	Geschlechteraushandlungen rund um die Tischtennisplatte in Klasse 5a	245
6.2	Öffentliche Arenen	270
6.2.1	Wrestling-Match als grenzüberschreitender Kampf	270
6.2.2	Das Heiße-Spiel mit Ukulele	281
6.2.3	Das Heiße-Spiel mit Pappbecher	295
6.2.4	Soziomaterieller Vergleich der Szenen	306
6.3	Fazit	313

Kapitel 7

Verdeckter Widerstand gegen heteronormative Zuschreibungen 325

7.1	Sportive Praktiken im heteronormativen Einsatz	326
7.2	Sexualität als Zuschreibungskategorie	341
7.3	Fazit: Formen verdeckten Widerstands, doing masculinity und doing femininity	362

Kapitel 8

Fazit und Ausblick 365

8.1	Zusammenschau der Analyse und Diskussion der Ergebnisse	366
8.1.1	These I: Leerstelle von Geschlecht	367
8.1.2	These II: Verfestigung von Geschlecht	370
8.1.3	These III: Graduelle Relevanz der Materialität von Geschlecht in ganztägiger Beschulung	375
8.2	Resümee und Ausblick	381

Literatur 389

Kapitel 1

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Aufbau und Ziel der Arbeit

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

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

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

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

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

1.2 Reflexion der eigenen Position im Forschungsprozess

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

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

Herausforderungen ethnographischer Geschlechterforschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Forschungsethik

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

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

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

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

Sprachgebrauch und Schreibweisen

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

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

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

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

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

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

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