

3. Design des Forschungsprojektes

Nachdem in den bisherigen Kapiteln die theoretischen Rahmenbedingungen der Herstellung von Männlichkeiten beleuchtet wurden, sollen nun das Edith Benderoth-Gymnasium als Feld der Untersuchung und das methodische Vorgehen dokumentiert werden.

3.1 Die Studie am Edith Benderoth-Gymnasium

Die Untersuchung eines jeden Felds ist begrenzt durch die Feldbedingungen. Diese regeln auch, inwieweit die geltenden Aussagen aus den einen Feld heraus verallgemeinert werden können. Für die vorliegende Studie erweisen sich zwei Feldbedingungen als wesentliche Regulatoren für die Interpretation des Materials. Zum einen spielt die untersuchte Schulform Gymnasium eine wichtige Rolle für die Konstruktionsprozesse von Männlichkeit. Zum zweiten wird das Feld auch durch die Auswahl des Samples beeinflusst. Diese beiden Faktoren werden im folgenden Kapitel dargestellt.

3.1.1 Das Gymnasium als Feld

Das Gymnasium als Feld der vorliegenden Studie beinhaltet zwei wesentliche Feldbedingungen, die direkten Einfluss auf die geschlechtlichen Konstruktionsprozesse haben und somit die Aussagekraft der Ergebnisse eingrenzen. Zum einen stellt die Schule als Institution feldeigen bestimmte Anforderungen und Erwartungen. Sie fordert und fördert durch Benotung, Curriculum und hierarchische Organisationsform eine Verhaltenserwartung im Sinne von ‚doing student‘. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler entwickeln Interak-

tions- und Inszenierungsmuster, die ihnen Zugang zu den im gymnasialen Feld notwendigen Kapitalien zur Durchsetzung der Absicht auf soziale Anerkennung und schulischen Erfolg versprechen.

Zum zweiten gelten beim gymnasialen Habitus andere Kapitalien als etwa für die Hauptschule. Innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems stellt das Gymnasium mit dem Abitur und damit der Zugangsberechtigung zur Universität die höchste schulische Qualifizierungsmöglichkeit bereit. Lange Zeit galt das Gymnasium als Eliteschule, inzwischen jedoch schließen ca. 28% eines Jahrgangs ihre Schullaufbahn mit dem Abitur ab. Es ist jedoch nach wie vor die Schule der mittleren und höheren Schichten, dementsprechend sind die Ergebnisse zuallererst vor diesem sozialen Hintergrund zu sehen. Dabei weisen Eckart Liebau u.a. darauf hin, dass die Entscheidung für das Gymnasium für Eltern wie Kinder gleichermaßen nicht von der besonderen Attraktivität der Schulform, sondern von dem angestrebten Bildungsabschluss geprägt ist (vgl. Liebau/Mack/Scheilke 1998).

Innerhalb jeder Schulform gelten unterschiedliche Regeln und Richtlinien, die sowohl institutionalisiert und festgeschrieben sind als auch wie diskrete, ungeschriebene Gesetze wirken. Mit Bourdieu kann das Gymnasium als ein Feld begriffen werden, in dem – um erfolgreich und kompetent agieren zu können – für die Lernenden ein gymnasialer Habitus vonnöten ist, der den Status des Schülers oder der Schülerin mit bestimmten Privilegien und der distinktiven Einstellung, eine ‚bessere‘ Schule zu besuchen, verbindet. Im gymnasialen Feld kommt neben dem ökonomischen Kapital (der Eltern) dem symbolischen Kapital als subtile Zugangsvoraussetzung zwecks Anerkennung legitimer Männlichkeitsinszenierungen eine zentrale Bedeutung zu.

Generell lassen sich konstant wenige ausländische Schülerinnen und Schüler an klassischen Gymnasien finden, denn das dreigliedrige Schulsystem sortiert ebenfalls implizit nach ethnischen Kriterien (vgl. Baumert 2000). Die Dominanzkultur setzt eine bestimmte Definition von kulturellem Kapital durch, die den Zugang für diejenigen erschwert, die nicht Teil davon sind.

Diese Feldbedingungen müssen in die Analyse des Materials mit einbezogen werden, um gültige Aussagen über die Konstruktion des Systems hegemonialer Männlichkeiten zu treffen. Die Studie untersucht aufgrund der Feldwahl Gymnasium gesellschaftlich in der Regel gut integrierte Schüler. Während sich viele Studien zu Männlichkeit entweder auf die auffälligen und spektakulären ‚Randbereiche‘ des Systems hegemonialer Männlichkeiten konzentrieren (Schroeder bei Männern in Lagen sozialer Benachteiligung 1996; Bourdieu in der Kabylei 1997; Pech bei alternativen Männlichkeiten 2002) oder ausschließlich erwachsenen Männer behandeln (vgl. Zulehner/Volz 1998; Meuser 1998), präsentiert sich die Sachlage am Gymnasium anders. Zwar attestiert Brandes (vgl. 2002: 111ff.) zu recht, dass die kritische Männerforschung

zu wenig andere Kategorien sozialer Ungleichheit berücksichtigt und häufig in mittelschichtszentrierten Studien verhaftet bleibt, allerdings existieren keine Untersuchungen über die Konstruktionsprozesse von mittelständigen Jungen. Wenn Schüler generell in den Blick geraten, dann unter einer problemorientierten Sichtweise.

Häufig wird, neben dem Verhalten im Unterricht, auch die Bereitschaft zum Einsatz von Gewalt beklagt. Als Reaktion auf die Ereignisse in Erfurt im Jahre 2002, wo ein ehemaliger Schüler mehrere Lehrkräfte, Mitschüler und Mitschülerinnen erschoss, findet sich häufig der Hinweis auf die generelle Zunahme von männlicher Gewalt. In der Presse wird pessimistisch vor einer unkontrollierbaren Situation an Schulen gewarnt. Je nachdem wird dann härteres Durchgreifen, mehr Kontrolle oder pädagogische Projektarbeit gefordert. Dabei können wissenschaftliche Studien die These der zunehmenden Gewalt nicht belegen, wie beispielsweise die vor kurzem veröffentlichte Studie von Friedrich Lösel und Thomas Bliesener aufzeigt (2003).

In der Schulforschung finden sich zwar ebenfalls einige (Teil-)Untersuchungen, die Männlichkeit (mit-)thematisieren (vgl. Hilgers 1994; Zimmerman 1998; Breidenstein/Kelle 1998; Krebs 2002), aber bislang keine qualitative Forschung, die detailliert die Konstruktionsprozesse von Jungen fokussiert. Diese Lücke zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und alltagstheoretischen Annahmen soll durch die vorliegende Studie geschlossen werden.

Analog zu den „feinen Unterschieden“ (Bourdieu 1982), mit denen sich die bürgerliche Klasse seit dem 18./19. Jahrhundert distinktiv absetzte, sind auch die Männlichkeitsinszenierungen am Gymnasium vielleicht unspektakulärer. Dies bedeutet aber gerade nicht, dass sie deswegen weniger wichtig oder ‚männlich‘ wären, im Gegenteil. Denn wenn Männlichkeit als hegemoniales Machtverhältnis mittels ideologischer Vorherrschaft funktioniert, dann werden am Gymnasium jene Formen von Männlichkeiten eingeübt, die den Schülern erlauben, aufgrund ihrer großen Verfügbarkeit über verschiedene Kapitalien auf der geschlechtlichen Ebene eine gesellschaftlich hegemoniale Stellung einzunehmen. In diesem Sinne fokussiert die Studie einen wichtigen und zugleich häufig verborgenen Bereich der Konstruktion von Männlichkeit. Denn geschlechtliche Machtstrukturen sind in der kabyllischen Gesellschaft möglicherweise offensichtlicher als am Gymnasium. Damit ist aber noch keine Aussage über die jeweilige gesellschaftliche Bedeutung getroffen.

3.1.2 Zusammensetzung der Klassen

Das Edith Benderoth-Gymnasium als Feld der ethnographischen Studie wurde Anfang des 20. Jahrhunderts in einer westdeutschen Metropole in einem innenstadtnahen Wohnquartier eingeweiht und galt lange Zeit als reformorien-

tierte Schule. An diese Tradition wurde nach der Niederlage des Faschismus durch soziale Projektarbeit und die frühe Einführung der Koedukation angeknüpft. Ein vergleichsweise geschlechtskritischer pädagogischer Blick durchzieht die gesamte Schule, so sind die Leitungsposten in der Mehrzahl weiblich besetzt. Auch im Unterricht findet diese Betrachtungsweise zuweilen ihren Niederschlag. Es existiert eine längere Tradition der Dramatisierung von Geschlecht durch getrennten Unterricht, zum Beispiel im Fach informationstechnische Bildung oder beim Thema Sexualkunde. In diesem Umstand liegt vermutlich auch die Motivation der Schule begründet, sich dem kritischen sozialwissenschaftlichen Blick zu unterziehen und so das Forschungsprojekt zu ermöglichen. Diese Ausgangslage ist zu berücksichtigen, wenn die Ergebnisse verallgemeinert werden sollen. Ein weiteres besonderes Kennzeichen der Schule ist die schrittweise Einführung von bilinguaem Unterricht für einige Klasse in mehreren Fächern.³²

Die Schulleitung selbst sieht ihre Schule als ein ganz ‚normales‘ Gymnasium mit einer ebenso durchschnittlichen SchülerInnenschaft. Über deren soziale und regionale Herkunft gibt es keine Daten und nur widersprüchliche Aussagen. Nach Selbstaussage der Leitung hat das Edith Benderoth-Gymnasium zwar einen elitären Ruf, es zeige sich aber vielmehr, dass die Schülerinnen und Schüler aus der Umgebung der Schule kämen und der sozialen Zusammensetzung des Stadtteils entsprechen. Allerdings ist dieser eher als bürgerliche, ruhige und problemarme Wohngegend zu bezeichnen. Laut Armutsreport des örtlichen Sozialamtes ist der Anteil der SozialhilfeempfängerInnen hier erheblich niedriger als im stadtweiten Durchschnitt.

In den Anfangsklassen ist das Geschlechterverhältnis der Schülerinnen und Schüler zahlenmäßig noch ausgewogen. Zu den höheren Klassen hin gehen allerdings mehr und mehr Jungen von der Schule ab, so dass ein deutlicher Mädchenüberschuss entsteht. Wie generell an Gymnasien, ist auch an dieser Schule der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen Schulformen gering.³³ Die Stufen sind durchgängig vierzügig, die Oberstufe ist örtlich ausgelagert.

Es wurden für das Forschungsprojekt drei Klassen aus dem 7. beziehungsweise 8. Jahrgang ausgesucht, die über einen Zeitraum von insgesamt drei Jahren, also über den Zeitraum der Mittelstufe, beobachtet wurden. Um eine möglichst große Bandbreite zu erreichen, wurde eine jugenddominierte (im folgenden A-Klasse), eine mädchendominierte (im folgenden B-Klasse) und eine paritätisch besetzte Klasse (im folgenden C-Klasse) untersucht.

32 Konkret bedeutet dies, dass ab der 7. Klasse Geschichte, ab der 8. Klasse auch Erdkunde und ab der 9. Klasse zusätzlich Physik in Englisch unterrichtet wird.

33 Da hierzu keine systematischen Daten erhoben wurden, können auch nur begrenzt Aussagen gemacht werden.

Die A-Klasse gehört zu jenen Klassen, deren Zusammensetzung nicht ‚zufällig‘, sondern nach besonderen Kriterien erfolgte. Im Rahmen der Schulentwicklung zu einer bilingualen Schule ging man davon aus, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler für eine bilinguale Klasse geeignet sein könnten. Insofern wurde die A-Klasse monolingual deutsch konzipiert. Sie hatte von Beginn an, also seit der Konstituierung im 5. Jahrgang, eine zahlenmäßige Jungendominanz. Diese unausgewogene Zusammensetzung änderte sich erst in der 10. Klasse. Vom 5. bis zum 9. Jahrgang stellten die Jungen immer zwischen Zweidrittel und Dreiviertel der Klassenmitglieder. Erst im 10. Jahrgang ging ihr Anteil auf gut die Hälfte zurück. Das Zahlenverhältnis der Klasse A sah folgendermaßen aus:

Abbildung 1: Anzahl der SchülerInnen der A-Klasse während der Studie

	Jungen	Mädchen	gesamt
1998 (8. Jhg.)	17	6	23
1999 (9. Jhg.)	13	7	20
2000 (10. Jhg.)	14	12	26

Die Fluktuation in der Klasse war ausgesprochen groß, von den insgesamt 19 Mädchen, die irgendwann einmal in der Klasse waren, besuchten nur zwei durchgängig die gesamte Mittelstufe. Von den insgesamt 30 Jungen, die irgendwann einmal in der Klasse waren, besuchten sie fünf Jungen durchgängig. Summiert man über alle Schülerinnen und Schüler hinweg, dann waren sieben (fünf Jungen und zwei Mädchen) alle sechs Schuljahre zusammen, ein weiterer Schüler war mindestens fünf Jahre dabei, drei Schülerinnen waren vier Jahre, neun SchülerInnen drei Jahre, zehn SchülerInnen ein bis zwei Schuljahre und 19 SchülerInnen ein Schuljahr oder weniger in der Klasse.

Ein Grund für die starke Fluktuation liegt in der Konstitutionsbedingung der A-Klasse als einzige nicht-bilinguale Klasse. Sie wurde folglich von den Schülerinnen und Schülern gewählt, die sich den bilingualen Unterricht nicht zutrauten, die dort gescheitert waren oder die zu einem Zeitpunkt an die Schule gekommen waren, zu dem sie nicht mehr in den bilingualen Unterricht einsteigen konnten. Der hohe Jungenanteil begründet sich vermutlich auch durch diesen Grund: die PISA-Daten über die signifikant schlechteren Lesekompetenzen von Jungen in Deutschland legen dies ebenso nahe (vgl. Baumert 2000) wie die schlechteren Noten der Jungen in den Sprachfächern. Diese Klasse hat auch die größte Heterogenität an Nationalitäten.

In der Klasse B besteht bereits seit dem 5. Schuljahr eine deutliche Mädchen dominanz, nämlich mit folgenden Relationen:

Abbildung 2: Anzahl der SchülerInnen der B-Klasse während der Studie

	Jungen	Mädchen	gesamt
1998 (7. Jhg.)	9	15	24
1999 (8. Jhg.)	10	16	26
2000 (9. Jhg.)	8	15	23

Von den insgesamt 24 Mädchen, die vom 5. bis zum 9. Jahrgang in der Klasse waren, besuchte die Hälfte durchgängig die Sekundarstufe I, von den insgesamt 15 Jungen waren dies vier. Ein Mädchen und fünf Jungen waren vier der fünf Sekundarstufe I-Jahre, ein weiteres Mädchen drei Jahre in der B-Klasse. Sieben Schülerinnen und drei Schüler waren nur zwei Jahre und weitere je drei Schülerinnen und Schüler waren ein Jahr oder weniger in der Klasse. Im Vergleich zur A-Klasse existierte also in der B-Klasse eine deutlich stärkere Stabilität in der Gruppenzusammensetzung.

In der C-Klasse bestand bis einschließlich zum 7. Jahrgang ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis. Zum 8. Jahrgang wurde die Gruppenzusammensetzung durch die Zusammenlegung mit einer Parallelklasse verändert. Seitdem hatte auch diese Klasse eine zahlenmäßige Mädchendominanz. Die Zusammensetzung der Klasse sah über die drei Jahrgänge hinweg wie folgt aus:

Abbildung 3: Anzahl der SchülerInnen der C-Klasse während der Studie

	Jungen	Mädchen	gesamt
1998 (7. Jhg.)	10	11	21
1999 (8. Jhg.)	10	16	26
2000 (9. Jhg.)	8	14	22

Insgesamt vierzehn SchülerInnen des 9. Jahrgangs waren seit Beginn der Gymnasialzeit in der Klasse. Dabei handelt es sich um neun Mädchen und um vier Jungen. Ein weiterer Schüler war ebenfalls seit dem 5. Jahrgang dabei, er verließ die Klasse im 8. Jahrgang, kehrte aber zum 9. zurück.

Bei der Zusammenlegung der ursprünglichen C-Klasse mit der Parallelklasse im 8. Jahrgang traf der Kern der neun Mädchen und der vier Jungen, die von Anfang an in der Klasse waren, zusammen mit einem fünften Jungen, der erst zum 7. Jahrgang dazugekommen ist, auf zunächst fünf Mädchen und vier Jungen aus der aufgelösten Klasse. In den ersten Monaten des 8. Schuljahres kamen noch zwei weitere Mädchen dazu. Auch die C-Klasse kann damit als eine weitgehend stabile Gruppe bezeichnet werden, und zwar trotz der Zusammenlegung von zwei Klassen im 8. Jahrgang.

3.2 Methodisches Vorgehen

Das breit konzipierte Forschungsprojekt war von Beginn an sowohl methodenplural als auch – wo möglich – prozessorientiert angelegt. Als qualitative Methode der empirischen Sozialforschung aus dem Bereich der Ethnographie wurden im Edith Benderoth-Gymnasium hauptsächlich Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Es sollen an diesem Punkt nicht alle verwendeten Methoden ausführlich diskutiert werden. Sowohl die Forschungsmethode Ethnographie (vgl. Bohnsack 1997; Hirschauer/Amann 1997; Zinnecker 2000a; Flick/von Kardorff/Steinke 2000) als auch das konkrete Forschungsdesign der Studie sind an anderem Ort ausführlich diskutiert (vgl. Faulstich-Wieland/Gast/Gütting 2000; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004). Neben der Skizzierung des Feldes konzentriert sich dieses Kapitel auf den für die Studie relevanten Aspekt, unter welchen Bedingungen mit ethnographischem Material gearbeitet werden kann, das nicht selber erhoben wurde, sondern – wie hier geschehen – aus Beobachtungen Dritter stammt und einer eigenen analytischen Lektüre unterzogen werden.

3.2.1 Ethnographische Forschungsmethoden

Das zentrale methodische Vorgehen im Forschungsprojekt ist der ethnographischen Beobachtung zuzuordnen. Ethnographie stellt in der qualitativen Sozialforschung eine wichtige Forschungsrichtung dar, deren Reichweite allerdings durchaus kontrovers diskutiert wird. Im folgenden Kapitel werden diejenigen Aspekte thematisiert, die für das methodische Verständnis wichtig sind.

In der Erziehungswissenschaft finden sich vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendforschung schon seit langem ethnographische Studien, allerdings bilden sie keineswegs den Mainstream erziehungswissenschaftlicher Empirie (vgl. Zinnecker 2000a). Eine stärkere Verbreitung haben solche Ansätze erst in den letzten Jahren gefunden, vor allem im Rahmen der Auseinandersetzung um Kindheitsforschung versus Sozialisationstheorie (vgl. Zinnecker 2000b). Die beiden wohl bekanntesten Forschungsprojekte in diesem Zusammenhang, die sich auch mit Gender-Aspekten in der Schule befassen, sind die Studie von Lothar Krappmann und Hans Oswald zum „Alltag der Schulkinder“ (1995), sowie die Studie von Breidenstein und Kelle zum „Geschlechteralltag in der Schulklass“ (1998).

Ethnographie ist keine festgelegte Methode „sondern ein Forschungsstil, der methodenplural angelegt ist“ (Bohnsack 1997: 3). Diesen Stil beschreibt Ralf Bohnsack als durch drei Prinzipien charakterisierbar:

- „1. Primär sind Interaktionen, Milieus und Organisationen Gegenstand der Analyse, nicht Individuen.
2. Das von den Erforschten explizit mitgeteilte Wissen (Orientierungen und Theorien) ist einem adäquaten Verständnis nur im Kontext der jeweiligen Handlungspraxis zugänglich.
3. Die Beziehung von Forscher und Erforschten wird als eine Fremdheitsrelation verstanden“ (ebd.).

Dem ersten Punkt wird die Studie durch die Untersuchung der Struktur des Systems hegemonialer Männlichkeiten gerecht. Der zweite Punkt spielt insofern keine Rolle, als dass von den Schülerinnen und Schülern kein explizit mitgeteiltes Wissen protokolliert wurde.

Auf die im dritten Punkt angesprochene Fremdheitsrelation hebt auch Jürgen Zinnecker ab, wenn er die pädagogische Ethnographie beschreibt: „Es ist ein befremdender Blick, der auf die praxeologischen Selbstverständlichkeiten des Handelns und Wissens von Pädagogen und Kindern trifft und diese reflexiv verfügbar macht“ (Zinnecker 1995: 21). Klaus Amann und Stefan Hirschauer entfalten ein Programm für ethnographische Forschungen, mit dem eine „Befremdung der eigenen Kultur“ (Hirschauer/Amann 1997: 27) möglich gemacht werden soll. Auch sie sprechen von einem Stil, allerdings nicht wie Bohnsack von einem Forschungsstil, sondern von einem ‚Erkenntnisstil‘, nämlich dem des „Entdeckens“ (Hirschauer/Amann 1997: 8). Entdeckt und erkannt werden soll das Unbekannte, das Kuriose, eben das Fremde. Da es jedoch um die ‚Selbstverständlichkeiten‘ der eigenen Kultur geht, muss die Fremdheit erst hergestellt werden, das Vertraute muss auf Distanz gebracht werden (vgl. Wayand 1998).

Die Methodologie der Ethnographie ist vor allem gekennzeichnet durch eine zeitlich länger dauernde Feldphase und ein variantenreiches Datenmaterial, das dabei anfällt. Der Forschungsprozess beginnt mit vielfältigen Beobachtungen und höchst unterschiedlichen Erfahrungen. Die für ethnographische Studien angewandten Methoden definieren sich nicht über vorgegebene Vorschriften oder dem Einhalten von Regeln, sondern folgen dem Untersuchungsgegenstand. So ergaben sich im Laufe der Studie verschieden Akzentverschiebungen, beispielsweise durch die stärkere Fokussierung einzelner Fächer oder die Einführung neuer Methoden wie Interviews oder Fragebögen.

Amann und Hirschauer betonen die Rolle der EthnographInnen, die zu „menschlichen Forschungsinstrumenten“ (Hirschauer/Amann 1997: 19) werden. Ihre Beobachtungs- und Interpretationsleistungen sind die Grundlagen des Forschungsprozesses. Dabei kann der Einsatz vielfältiger technischer Hilfsmittel hilfreich sein. Entscheidend für methodisch sauberes Vorgehen ist es, im Hinblick auf den Erhebungs- und Auswertungsprozess, Transparenz herzustellen. Auf die Interpretationsleistung der Beobachtenden kann dabei –

trotz der unterlaufenden Fehler – nicht verzichtet werden. Die Fehler müssen zwar in Grenzen gehalten werden, man kann sie jedoch nicht eliminieren.

3.2.2 Materialerhebung

Die ausgewählten Stunden in den drei Klassen wurden von Protokollierenden besucht, die den Unterricht beobachteten. Anfänglich wurden viele unterschiedliche Fächer untersucht, später engte sich der Fokus hauptsächlich auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik ein. Um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen, wurden einige Stunden von zwei ProtokollantInnen im Tandem beobachtet. Dabei positionierten sie sich häufiger an unterschiedlichen Orten in der Klasse, was einen Gesamtüberblick entstehen ließ und die Möglichkeit zu ergänzenden Beobachtungen beinhaltet. Zusätzlich sind einige Stunden ebenfalls auf Tonkassette oder Video aufgezeichnet worden. Die Bezeichnungen der jeweiligen Protokolle setzt sich aus einer Buchstaben-Ziffern-Kombination zusammen.³⁴ Desweiteren wurden begleitende Interviews mit Lehrkräften geführt, die zum Teil in die vorliegende Studie mit einfließen. Auch mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern wurden Interviews nach der Methode des „Nachträglich Lauten Denkens“ (vgl. Weidle/Wagner 1982) angefertigt. Neben diesen Techniken wurden mit einem umfangreichen Fragebogen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu Klassenklima und verschiedenen Schulfächern abgefragt. Auch diese fließen an geeigneter Stelle in die Analyse mit ein.

Um das Beziehungsnetz der Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Klassen analysieren zu können, wurden alle beobachteten Interaktionen in den Fächern Biologie, Deutsch, Mathematik und

34 Der erste Buchstabe gibt an, in welcher der drei Klassen die Beobachtung durchgeführt wurde. Der zweite Buchstabe steht als Abkürzung für das beobachtete Unterrichtsfach. Die Zahlen informieren über den Tag der Beobachtung. Dabei ist das Schema wie folgt: Zuerst wird das Beobachtungsjahr angegeben, also 8 für die erste Feldphase im Jahr 1998, 9 für die zweite Feldphase im Jahr 1999 und 0 für die dritte und letzte Feldphase 2000, anschließend folgt der Monat, dann der Tag, der letzte Buchstabe gibt den Namen der/der ProtokollantIn an. Das Kürzel Bb81007n beinhaltet also folgende Informationen: es handelt sich um ein Protokoll aus der **B**-Klasse, angefertigt in der **Biologiestunde** vom **07.10.1998** von Nicola Gast-von der Haar, es ist also in der ersten Feldphase erstellt. Die Abkürzung der Fächer ist wie folgt: b-Biologie, d-Deutsch, e-Englisch, f-Französisch, g-Geschichte, i-Informatik, k-Kunst, l-Latein, m-Mathematik, p-Physik, r-Erdkunde, s-Sport, u-Musik, x-Pause, y-Klassenstunde. Die Abkürzungen der ProtokollantInnen sind: a-Angelika Harm, d-Damaris Güting, j-Julia Neumann, g-Julia Gröne, k-Katharina Willems, m-Manfred Nusseck, ml-Manu Logarney, n-Nicola Gast-von der Haar, s-Silke Ebsen, v-Vasca Scheppelmann. Alle Textpassagen stammen vollständig aus der Studie am Edith Benderoth-Gymnasium.

Physik ausgewertet. Dafür wurden in Excel-Tabellen einzelne Interaktionen nach den beteiligten Personen codiert, indem festgehalten wurde, von wem die Interaktion ausging, wer Adressat der Interaktion war und ob sie als positiv, neutral oder eher als negativ angesehen werden kann. Entschieden wurde diese Einschätzung der Wertigkeit einer Interaktion aus dem jeweiligen Kontext, der aus dem Protokoll hervorging. Häufig beobachtet wurden zum Beispiel der Austausch über Noten, die man in einer Klassenarbeit geschrieben hat, die gegenseitige Helfen bei Aufgaben, gemeinsames Arbeiten oder spielerisches Anstoßen. Als weitere Interaktionen wurden beispielsweise Beleidigungen, entwertende Kommentare zu deren Arbeit oder Widerspruch gegenüber von ihnen gemachten Äußerungen codiert.

Für die Interpretation des Material ist es wichtig, sich klar zu machen, dass dieses überwiegend im Unterricht erhoben wurden, das heißt es handelt sich zum großen Teil um alltägliches Unterrichtsgeschehen – etwa beim gegenseitigen Aufrufen oder in unterrichtsbezogenen Wortbeiträgen. Darüber hinaus gibt es Hinterbühnenaktivitäten, die während des Unterrichts stattfinden und oftmals vor den Lehrkräften geheim gehalten werden – beispielsweise Briefchen-Schreiben während des Unterrichts oder Hilfersuchen um Material, Vorsagen oder ähnliches.

Für alle Erhebungsverfahren wurde versucht, der Feldphase immer wieder eine „reflexive Distanzierung von gelebter Praxis“ (Hirschauer/Amann 1997: 27) folgen zu lassen, damit das Befremden der eigenen Kultur möglich wird. Für eine solche Distanzierung ist theoretische Arbeit nötig. Amann und Hirschauer empfehlen deshalb eine rhythmische Unterbrechung der Feldforschung durch eine Rückkehr ins universitäre Feld. Dieser

„Kollektivierungsprozess setzt die Ethnographien und ihr Material einer Übersetzungs- und Vermittlungsaufgabe aus. Ihr Erfahrungsvorsprung muss sich an den Relevanzen und Verstehensbedingungen der eigenen community orientieren und sich in nachvollziehbaren Beschreibungen von Szenen, an einzelnen Beispielen und ihrer Interpretation bewähren“ (ebd.: 28).

Ethnographische Methoden sollten – so die beiden – insbesondere die Offenheit für das Unerwartete gewähren, zentral ist nicht eine bestimmte Methode, sondern sie ergibt sich feldimmanent mit dem Ziel des „methodisch kontrollierten Fremdverstehens“ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976: 433). Es wurden regelmäßige wöchentliche Projektsitzungen durchgeführt, die ein Forum zur gegenseitigen Reflexion boten. Die Validierung der Auswertungen wurde in unterschiedlichen Kontexten gewährleistet: teamintern geschah sie in den Projektsitzungen, extern wurde sie in verschiedene Diskussionskontexte wie Forschungswerkstätten, Tagungen und ähnlichem eingebracht. Ne-

ben diesen Befremdungsversuch über Diskussionen diene auch eine materialvergleichende Validierung der Triangulation der Materialien mit dem Ziel, die Sichtweisen aufeinander zu beziehen und so zu komplettieren.

3.2.3 Über die Arbeit mit fremderhobenem Material

Diese Studie stützt sich auf Material, welches von unterschiedlichen Protokollierenden erhoben wurde. Der Erhebungsprozess war somit zu Beginn dieser Untersuchung bereits abgeschlossen, einige der Protokollierenden arbeiteten jedoch noch innerhalb des Forschungszusammenhangs. Die Interpretation von fremderhobenem Material stellt eine durchaus ungewöhnliche Arbeitsweise innerhalb der Ethnographie dar. Amann und Hirschauer betonen die zentrale Stellung, welche EthnographInnen als Forschende bei der Untersuchung innehaben. Sie sind als wichtiges Instrument ihrer Disziplin zu verstehen, als „menschliches Forschungsinstrument“ oder „personaler Aufzeichnungsapparat“ (Hirschauer/Amann 1997: 19 bzw. 25) und haben in dieser Definition eine bedeutende Rolle inne. Gerade die Tatsache, dass die Ethnographin keine Maschine ist, befähigt sie in besonderem Maße, Untersuchungen sozialer Phänomene vorzunehmen.

Das durch die EthnographInnen durchgeführte Aufschreiben der Beobachtungen ist zwar stets ein selektiver Akt, aber auch sämtliche anderen Verfahren der Sozialforschung – ob statistisch oder per Interview erhoben – unterliegen, so Amann und Hirschauer, selektiven Einschränkungen. Deswegen ist die Offenlegung der methodischen Herangehensweise des Forschenden viel zentraler, als der hoffnungslose Versuch, diese Selektionen zu eliminieren.

Im Akt der Verschriftlichung werden aus den Beobachtungen Daten. Nach Amann und Hirschauer wird das Aufgeschriebene durch diesen Vorgang „autonomisiert“ (ebd.: 30) und somit auf der Bedeutungsebene rekonstruierbar. Die eigentliche Bearbeitung findet erst durch die interpretative Rekonstruktion statt, die Daten selber haben, jenseits der interpretatorischen Analyse, keine zwingende Eigenschaft. Ist es bei dieser zentralen Rolle der ForscherInnen überhaupt möglich, auf fremderhobenes Material zurückzugreifen? Unterliegen nicht die textgewordenen Daten der spezifischen Felderfahrung der ForscherInnen und deren Sprachgewohnheiten?

In der Arbeit mit fremderhobenem Material lassen sich die Erfahrungen, die unbewussten Konnotationen oder die geschlechtlichen Vorannahmen der ProtokollantIn nicht vollständig rekonstruieren. Dieses Problem weitet sich aus, wenn Begriffe von mehreren Protokollierenden verwendet oder gleiche Szenen abweichend beschrieben werden. An einigen Stellen wird deutlich, dass unterschiedliche Interpretationen der gleichen Situation durch unter-

schiedliche ProtokollantInnen existieren. Das folgende Beispiel beleuchtet diese Schwierigkeit nachdrücklich:

„Joe kommt zurück an seinen Platz, Knut fragt, was er denn habe. Joe: ‚Fünf Plus‘. Dabei hält er sein Arbeitsblatt offen in Richtung Knut und macht kein Geheimnis daraus. Ihm ist zwar ein wenig Enttäuschung anzumerken, ich habe aber den Eindruck, dass er versucht, sie möglichst nicht zu zeigen. Gegenüber den anderen scheint ihm die Note weniger unangenehm zu sein, als für ihn selbst. Er sitzt wieder auf seinem Platz, einige Jungen kommen zu seinem Tisch und Olins Tisch, ich glaube Knut und Sieghard oder Mark. Auch Dirk ist kurz da, er schlägt sich mit Joe in die Hände. Sie schauen sich die Arbeit an und reden über Aufgaben daraus.“ (Bb81029d)

Soweit die Beobachtung der Protokollantin Damaris Güting. Die gleiche Passage wurde aber auch von der Protokollantin Nicola Gast-von der Haar beobachtet:

„Nun kommt Joe dran. Als der Lehrer leise mit ihm spricht, wird Joe etwas bleich, nur seine Wangen glühen. Ich habe das Gefühl, dass der sonst recht sichere Joe ganz klein und erschrocken ist. Als er zurückkommt und nach seiner Note gefragt wird, sagt er offensiv aber hektisch: ‚Fünf plus‘. Einige SchülerInnen können es nicht fassen. Mark fragt nach. Nun hält Joe seine Arbeit öffentlich aus, wedelt sie demonstrativ durch die Klasse und hält sie hoch, dazu sagt er: ‚Ja, eine Fünf plus‘. Dann setzt er sich. Diese Note wird nun aufgeregt von Person zu Person weitergereicht. Obwohl es wohl jeder mitbekommen hat, vergewissern sich die SchülerInnen quer durch die Klasse, ungläubig: ‚Weißt du, was Joe hat, eine Fünf plus‘! Oder: ‚Der Joe hat eine Fünf plus‘.

Marianne kann ihre Schadenfreude kaum verbergen. Sie sagt auch: ‚Echt? Geil!‘ Der Austausch über Joes Note wandert quer über die Reihen, hier z.B. von Joke zurück zu Marianne und dann zu Erik.“ (Bb81029n)

Hier werden unterschiedliche Beobachtungen der gleichen Szene deutlich. Joe hat eine Fünf plus geschrieben, was recht ungewöhnlich zu sein scheint. Die Protokollantin Damaris Güting beschreibt seine Reaktion mit den Worten: „hält sein Arbeitsblatt offen“, „macht kein Geheimnis daraus. Ihm ist ein wenig Enttäuschung anzumerken“. Die Protokollantin Nicola Gast-von der Haar berichtet in ganz anderer Weise von der gleichen Passage: „klein und erschrocken“, hat „glühende Wangen“ und ist „hektisch“. Die beiden Beschreibungen von Joe sind sehr widersprüchlich, im ersten Protokoll erscheint er souverän, im anderen als stark verunsichert. Desweiteren wird auch die Reaktion der MitschülerInnen unterschiedlich beschrieben. Während die erste Protokollantin ein Akt der Solidarität zwischen Joe und Dirk beschreibt, beobachtet

die zweite hingegen Erstaunen der MitschülerInnen und Schadenfreude von Marianne.

Stuart Hall weist darauf hin, dass das Verhältnis zwischen En- und Decoding – also zwischen dem Gemeinten des Sprechers und dem Verstandenen des Hörers – vielseitig und keinesfalls linear ist (vgl. Hall 1981: 128ff.), denn die Beobachtungen der Protokollantinnen werden meinerseits einer interpretativen Rekonstruktion unterzogen, die sich auf deren Beobachtungen stützt. Dabei kann es zu Missverständnissen kommen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„Es geht nun um die Besprechung der Hausaufgabe. Eine Person soll die Pro und Contra Argumente an die Tafel schreiben. Luisa sagt: ‚Ich kann nicht so schnell schreiben‘. Jens verkündet lauthals zur Qualität seiner Schrift: ‚Selbst wenn ich schnell schreiben könnte, könnte das keiner lesen!‘ Luisa ist dran um an die Tafel zu schreiben. Luisa sagt abwehrend: ‚Aber ich habe keine Sachen in Kopf!‘ (Sie meint Argumente für die Hausaufgabe.) Frau Danker beschwichtigt sie und sagt, dass sie das auch nicht bräuchte, sie solle lediglich anschreiben, was von der Klasse genannt werde.“ (Cd01128d)

Luisa möchte nicht an die Tafel kommen, um Hausaufgaben anzuschreiben, sie gibt als formalen Grund an, dass sie nicht schnell genug schreiben könne. Jens verweigert ebenfalls, an die Tafel zu kommen und argumentiert mit seiner unleserlichen Handschrift.

In einer ersten Interpretation der Passage erscheint Luisas Weigerung, an die Tafel zu gehen, als Unsicherheit und damit als dichotomen Gegensatz zu Jens bezüglich des jeweiligen Selbstvertrauens, der seine Mängel im Bereich der Schrift – zu unleserlich – noch herausstreicht. Der Unterschied liegt im Präsentationsmodus. Jens beteiligt sich unaufgefordert und „lauthals“, Luisa abwehrend.

Diese Sequenz illustriert materialimmanent das größte Problem bei der Arbeit mit fremderhobenem Material. Der Eindruck, Luisa habe weniger Selbstvertrauen, resultierte im Wesentlichen aus der Beschreibung der Protokollantin mit den Worten „abwehrend“ und „beschwichtigt“. Die Interpretation stützte sich auf zwei Worte des Materials, aus denen eine geschlechtsstereotype Zuschreibung konstruiert wird. Geringeres Selbstvertrauen in der Schule wird im allgemeinen Mädchen zugeschrieben. Gleichzeitig werden durch solche Aussagen auch immer wieder die verwendeten Kategorien festgeschrieben. Die Vorannahme darüber, dass Mädchen weniger selbstbewusst seien, fand sich scheinbar genau bestätigt und rekonstruierte so ein geschlechtstereotypes Bild. Bei der Suche nach Kontrastmaterial ergaben sich nämlich wenig Anhaltspunkte dafür, dass gerade Luisa schüchtern und zurückhalten ist, im Gegenteil:

„Als eine Aufgabe besprochen wird, sagt die Lehrerin, eine bestimmte Lösung sei falsch.

Luisa regt sich auf und echauffiert sich mit lauter Stimme nach vorne rufend: ‚Wieso ist das falsch, ich hab das auch so!‘ Frau Helfrich geht darauf ein und legt jetzt einen scharfen Ton an: ‚Luisa, das kann ich dir sagen, wieso! Wenn du auf der Seite vorher eine pflanzliche Zelle hast und auf der Seite davor eine tierische und du schreibst der Unterschied beim Zellplasma ist, dass das bei der einen mehr ist, dann ist das Niveau der vierten Klasse! Oder der zweiten!‘“ (Cb81127d)

In dieser Biologiestunde entsteht ein anderer Eindruck von Luisa. Nachdem sie einen bestimmten Lösungsweg nicht teilt, ruft sie laut und aufgeregt im Unterricht dazwischen, und bezieht deutlich Position, sogar gegen die Lehrerin, welche entsprechend verärgert ist und Luisa kritisiert, indem sie als kindlich dargestellt wird. Auch die Lehrerin Frau Helfrich bestärkt in einem Interview diesen Eindruck: „Luisa ist die Meinungsmacherin“ (Cz90126d). Somit kann ihr auf keinen Fall generell zu wenig Selbstbewusstsein zugeschrieben werden. Die erste Interpretation lässt sich also keineswegs aus Luisas sonstigem Verhalten ableiten, sondern resultiert auf der eigenen geschlechtlich eingefärbten Interpretationsfolie und muss dementsprechend verworfen werden. Die Passage wird später noch einmal behandelt werden.

Aus diesem Beispiel könnte sich die Folgerung ziehen lassen, dass es nicht möglich ist, mit Fremdmaterial in einer angemessenen Weise zu arbeiten. Allerdings liegen die Dinge etwas komplizierter. Denn an diesem Punkt handelt es sich nicht ausschließlich um eine Art ‚Übersetzungsproblem‘, sondern um die grundsätzliche Schwierigkeit der Rekonstruktion qualitativer Daten, welche ja generell einer Interpretation unterzogen werden müssen. Das Problem der Validierung qualitativer Aussagen stellt sich unabhängig von der interpretierenden Person, es stellt sich allen Forschenden. Deswegen betonen Amann und Hirschauer nicht nur die zentrale Rolle der Forschenden, sondern ebenfalls die elementare Notwendigkeit der Konstruktion einer Position der Fremdheit gegenüber dem Material. Denn nur in der Distanz entsteht der Spielraum, der eine unwissenschaftliche Beschreibung von der analytischen Arbeit mit dem Material unterscheidet.

Auch die Herstellung von Befremden gegenüber dem Forschungsfeld, auf welches Zinnecker (1995) und Bohnsack (1997) abheben, zielt in eine ähnliche Richtung. Bohnsack (1993) stellt weiter fest, dass Beobachtungen immer schon im Licht der eigenen Theorie gemacht werden und folgert, dass dieser Zirkel nur durch offenere Forschung zu verlassen ist, die ihre Widerspiegelung in den gewählten Methoden findet. In diesem Sinn erscheint die Arbeit mit fremderhobenem Material als eine Methode, die ein hohes Maß

an Offenheit gewährleistet, da sie ein großes Maß an Befremden gewährleistet.

Ines Steinke fordert als ein entscheidendes Kriterium für qualitative Sozialforschung die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 1999: 207). Sie stellt fest, dass im Gegensatz zur quantitativen Forschung die Ergebnisse nicht überprüfbar sein können, sondern nur intersubjektiv von den Lesenden nachvollzogen werden müssen. Dazu ist es notwendig, die Erhebungs- und Auswertungsverfahren, sowie die Wahl der Textauszüge offen zu legen. Steinke nimmt weiter an, dass lediglich die Entstehungssituation der Daten nicht nachvollzogen werden kann (vgl. ebd.: 136). Dies erfordert eine gründliche Dokumentation des Materials. Desweiteren soll durch Gruppendiskussionen ein zusätzliches Objektivierungskriterium angewandt werden. Wenn diesen Kriterien genüge getan wird, dann ist – so Steinke – eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit erreicht. Warum aber soll diese sich nicht zweifach herstellen lassen? Zum einen zwischen Protokollantin im Feld und der empirischen Auswertung und zum zweiten zwischen der Auswertung und den Lesenden? Denn wenn sich sämtliche Schritte im Forschungsprozess rekonstruieren lassen, muss dieses auch gelten, wenn mit fremderhobenem Material unter Offenlegung der Methoden und der Eingebundenheit in Diskussionskontexte gearbeitet wird. Durch die Wiedergabe längerer Textpassagen können die ursprünglichen Daten möglichst genau dokumentiert werden.

Hirschauer und Amann selber verwerfen die Möglichkeit der Arbeit mit Fremdmaterial nicht anhand inhaltlicher Einwände, sondern lediglich mit dem kurzen Verweis darauf, dass in der Regel kein „Nachlaßverwalter“ (Hirschauer/Amann 1997: 34) – also WissenschaftlerInnen, die mit dem Material weiterarbeiten – zur Verfügung stehen. Wieso aber sollte die notwendige objektivierende Haltung nicht durch einen Dritten erzeugt werden? Liegen doch neben den oben skizzierten Nachteilen auch die Vorteile auf der Hand. Denn durch eine distanzierte Lektüre der fremderhobenen Daten können vorschnelle oder einseitige Interpretationen vermieden werden. Die notwendige emotionale Anteilnahme im Feld pflanzt sich nicht über die Texte hinaus bis in die interpretative Rekonstruktion fort. Im Gegenteil, das distanzierende Befremden fällt leichter. In dem Moment, wo aus den Erfahrungen Daten werden, verlieren sie auch notwendigerweise die Personenbindung an die Forschenden. Wie auch sonst sollten qualitative Daten für eine notwendige Überprüfung durch Dritte handhabbar sein? Durch die Eingebundenheit in den gesamten Forschungskontext existierte für die Interpretation gleichzeitig ein ‚Korrektiv‘, in dem die Ergebnisse diskutiert und wiederum an den Felderfahrungen gemessen wurden und so intersubjektive Nachvollziehbarkeit hergestellt wurde.

Als problematisch hat sich bei der Arbeit mit fremderhobenen Material gezeigt, dass die eigene Fragestellung und das Material nicht von Anfang an deckungsgleich zusammenpassen, sondern in einer Art ‚Verstehensprozess‘ die eigene Frage erst entwickelt wird. Für die Ethnographie stellt dies ein methodisch sauberes Verfahren dar. Ein selbst konzeptioniertes Forschungsdesign hingegen ermöglicht in der Regel eine tiefere Bearbeitung der forschungsleitenden Fragen. Andererseits birgt die Arbeit mit fremderhobenem Material Raum für eine größere Bandbreite und unerwartete Ergebnisse, da die eigenen Vorerwartungen wesentlich geringer ausfallen.

3.2.4 Operationalisierung des eigenen Analyserasters

Voraussetzung für die Analyse von Männlichkeit ist vor allem eine operationalisierbare Definition. Diese, an sich banale Feststellung allerdings hat es in sich, begegnet doch jede Definition dem Forschungsgegenstand mit normierenden Vorannahmen und überzieht ihn dadurch mit einem, meist diskreten, Erkenntnisraster.³⁵ Die normativen Annahmen bedeuten automatisch eine Beeinflussung der Ergebnisse der Studie, allemal bei der Beschäftigung mit Männlichkeit, welche selber in höchstem Maße normativ wirkt.

Ohne einen Begriff von Männlichkeit allerdings ist eine empirische Untersuchung zu diesem Thema zum Scheitern verurteilt. Da untersucht werden soll, welche Formen von Männlichkeit von den Schülern inszeniert werden und inwieweit es zu Veränderungen kommt, bedarf es einer arbeitshypothetischen Definition, was Männlichkeit denn ausmacht und nach welchen Kriterien eine Handlung oder eine Inszenierung als männlich gilt. Aus der unter 2.4 entwickelten Neuformulierung des Männlichkeitskonzepts wird nun erläutert, welche arbeitshypothetische Definition von Männlichkeit der Interpretation der Textstellen zugrunde liegt. Dadurch wird gleichzeitig Transparenz im Bezug auf den Ausgangspunkt der Forschung hergestellt.

Um die Kategorien für die Untersuchung der Binnenrelation von Männlichkeit nutzbar zu machen, werden die vier verschiedenen Handlungsmuster anhand der Frage untersucht, wie sie jeweils ihre Absichten angelehnt an den

35 Beispielhaft sei hier das Kohlbergsche System der Moralentwicklung angeführt, welches in der Wahl der Analysekatoren ein vorweggenommenes Wissen um männliche und weibliche Moral implizit zugrunde legte und so zu dem Ergebnis kam, dass Männer eine höhere Moralentwicklung aufweisen als Frauen (vgl. Kohlberg 1981). Gilligan, welche seine Untersuchung feministisch gegengelesen hat, sah an diesem Punkt der gleichen Falle auf (vgl. Gilligan 1985). Sie definierte andere Kategorien als entscheidend für die Moralentwicklung und kam so zu dem gegenteiligen Schluss, nämlich dass die Moralentwicklung von Frauen höher sei. Ähnliches findet sich etwa bei Lacan, der in seiner Lesart Freuds den Phallogozentrismus wiederaufbaut (vgl. Butler 1995: 85ff.; Bourdieu 1997: 153ff.).

bourdieuschen Begriff des sozialen Sinns realisieren können. Dieses ist nicht unproblematisch, denn es stellt sich die Frage, ob sich die in Kapitel 2 entwickelten Begriffe auf die Analyse von Interaktionen beziehen lassen? Dagegen spricht sicherlich, dass die soziologisch orientierte Theoretisierung zumeist auf eine gesellschaftliche und damit abstrakte Ebene abzielt. Sowohl das Konzept hegemonialer Männlichkeiten als auch der männliche Habitus beschreiben Männlichkeit als stabile und gesellschaftlich geronnene Struktur. Soziale Praxis kann in dieser Sichtweise zwar variieren, ist aber den dominierenden Strukturen unterworfen. In einer solchen Perspektive könnte von einem weitgehenden gemeinsamen Bedeutungskontext von gymnasialen Männlichkeiten ausgegangen werden. Allerdings wird Männlichkeit nicht nur über gesellschaftliche Strukturen hergestellt, denn diese beeinflussen zwar die soziale Praxis einzelner, wie auch die soziale Praxis Einfluss auf die strukturelle Ebene hat.

Nicht klären kann diese Sichtweise, wie der männliche Habitus zustande kommt und wo seine Dimensionen geformt werden? Hier ist die soziale Praxis der Akteure bedeutsam. Das heißt gerade nicht, Männlichkeit als singuläre Identität einzelner Männer zu verstehen, wie beispielsweise in der Männerverständigungsliteratur. Diese Sichtweise ist ebenfalls nicht ausreichend, denn zum einen muss auch diese Identität hergestellt werden, sie ist nicht einfach da, sondern wird im Laufe des Aufwachsens erworben. Zum zweiten reicht die Singularität nicht aus, weil sonst der weitreichende Geltungsbereich und die Kontinuität von Männlichkeit nicht erklärt werden könnte. Männlichkeit ist somit ein Zusammenspiel von subjektiver und gesellschaftlicher Seite. Das Konzept des Habitus ist deswegen besonders geeignet, dieses Zusammenspiel näher zu beleuchten, weil im Habitus geschlechtliche Strukturen bis in den Körper hinein eingeschrieben sind, wie auch anders herum die soziale Praxis auf die Strukturen wirkt. Beide Bereiche sollten zusammen gedacht werden. So betont Bourdieu, dass der Habitus zum einen auf die Praxis ausgerichtet ist und zum andern in der Praxis erworben wird. Dementsprechend bietet es sich als ein möglicher Zugang an, die Konstruktion von Männlichkeiten anhand von Interaktionen zu untersuchen und aus diesen dann auf strukturelle Wirkungsweisen zu schließen.

Hier erweist sich das oben angesprochene Konzept des *doing gender* als aufschlussreich. Denn in der sozialen Praxis wird der Habitus nicht nur erworben, sondern auch geformt. Die Schüler sind also nicht nur Adressant des männlichen Habitus, sondern aktiv Handelnde, deren Praxis Einfluss auf den Habitus hat. Bourdieu beschreibt den Habitus in diesem Zusammenhang als „sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu 1996: 159). Die unterschiedlichen Kapitalien, die ihnen dabei zur Verfügung stehen, beeinflussen die Positionen innerhalb der Auseinandersetzungen.

Gleichzeitig belegen sowohl Connell wie auch Bourdieu ihre theoretischen Ausführungen durch Beispiele aus der sozialen Praxis von Männern. Während Connell Männlichkeit anhand von biographischen Rekonstruktionen untersucht, analysiert Bourdieu die Geschlechterordnung in der Kabylei. Problematisch erweist sich, dass Connell zwar empirisches Material nutzt, dieses aber nicht systematisch auf seinen Theorierahmen anwendet, beispielsweise, in dem er weitere männliche Handlungsmuster einführt. Bourdieu hingegen verbleibt in einer schematischen Sicht der Geschlechterordnung und simplifiziert so die soziale Praxis (vgl. Kap. 2.4).

Die Untersuchung von Männlichkeiten in der sozialen Praxis anhand der connellschen Handlungsmuster birgt weitere Vorteile. Durch eine Präzisierung der Definition von Männlichkeit wird zum einen die Gefahr einer normativen Festschreibung minimiert. Denn die Erstellung quantitativer Typologien wie beispielsweise Zulehner und Volz (1998³⁶) sie in ihrer Studie vornehmen, birgt die Gefahr, dass die komplexen Zusammenhänge der Konstruktion von Männlichkeiten zugunsten einer vermeintlicheren Überschaubarkeit reduziert werden (zur Kritik am methodischen Vorgehen von Zulehner und Volz vgl. Brandes 2002: 111ff.). Denn die Grundfrage der Geschlechterforschung ist – von Hageman-White schon 1993 problematisiert –, wie es möglich ist, Aussagen zum Thema Geschlecht zu machen, ohne die bestehende dichotome Ordnung der Geschlechter permanent zu rekonstruieren. Meuser und Behnke aktualisieren dieses Problem anhand ihrer Studie, denn Geschlechterforschung fragt „zwar einerseits danach, woher wir wissen, dass diese Person ein Mann ist, muss aber andererseits die Gültigkeit dieses Wissens voraussetzen, um überhaupt Personen zur Verfügung zu haben, angesichts derer eine solche Frage gestellt werden kann“ (Behnke/Meuser 1999: 43).

Die beiden schlagen vor, Einteilungen aufgrund des Alltagsverständes vorzunehmen und sie dann theoriegeleitet zu überprüfen (vgl. ebd.). Damit gehen sie einen Schritt über die gängige Forschungspraxis kritischer Männerforschung hinaus, die in der Regel ohne Angabe von Kriterien nach akzeptierten gesellschaftlichen Normvorstellungen einordnet.

Durch das hier skizzierte Untersuchungsrastrer hingegen stellt einen Vorschlag, eine Art Werkzeug dar, anhand von Interaktionsstrukturen zu ermes-sen, inwieweit die Schüler im Sinne von doing gender unterschiedliche Handlungsmuster von Männlichkeit herstellen. Diese Methode dient dazu, den Eigenaussagen des Materials gerecht zu werden und nicht durch ein normatives Gerüst lediglich die eigenen Vorannahmen bestätigt zu finden. Ein

36 Zulehner und Volz unterscheiden nach quantitativen Kriterien in vier verschiedene Männlichkeitstypologien: traditionelle, pragmatische, unsichere und neue Männer.

besonderer Vorteil ist dabei, dass dieses Raster ebenfalls ermöglicht, insbesondere jene Passagen zu theoretisieren, in denen die Präsenz von männlichem doing gender in den Hintergrund tritt oder irrelevant wird.

Zum anderen entsteht ein Analyseinstrument, mit dem sich die verschiedenen Handlungsmuster differenzieren, und so die Ungenauigkeit im connellschen Modell reduzieren lassen, denn das Raster bietet analytische Kriterien für die jeweilige Zuordnung.

Die Kategorien sind abduktiv gebildet, das bedeutet, dass die deduktive (theoriegeleitete) und die induktive (materialgeleitete) Methode miteinander verbunden wurden, um die in den Beobachtungen aufgefundenen allgemeinen Sätze auf dem Hintergrund des Vorwissens einordnen und erklären zu können (vgl. Moser 2001: 322f.). Konkret bedeutet dies, dass zur Entwicklung eines systematischen Rasters wissenschaftliche und alltagstheoretische Vorkenntnisse zur Konstruktion von Männlichkeit genutzt und eben nicht negiert werden. Die Kriterien, die anzeigen, inwieweit eine Interaktion als Konstruktion von Männlichkeit verstanden wird, stammen aus dem Material selber. So können bestimmte Handlungen als männlich definiert werden, weil sie strukturell die Kriterien von Männlichkeit erfüllen und nicht ausschließlich, weil beispielsweise ein Vorname auf Männlichkeit hindeutet. Dieser zwar etwas umständliche Umweg sichert methodische Offenheit im Gegensatz zu einer stereotypenorientierten Untersuchung.

Als generelle männliche Absicht wird im folgenden alles betrachtet, was die patriarchale Dividende sichert oder erweitert. Connell definiert als: „männliches Interesse [...] ein Zugewinn an Macht, Prestige und Befehlsgewalt“ (Connell 1999a: 103). Nach Meuser (1998: 117) sind Differenz und Hierarchie wesentliche männliche Strategien zur Durchsetzung ihrer Absicht, da das Gemeinsame „die Bezogenheit auf die Herrschaftsstruktur der Geschlechterordnung“ (Behnke/Meuser 1998: 15) ist. Georg Tillner merkt an, dass erst im Bezug auf die männliche Hegemonie auch Männlichkeit entsteht (vgl. Tillner 2000: 55).

Das bedeutet, dass Strategien zur Herstellung von Männlichkeit zum einen auf die Unterscheidung von und zum anderen auf die Hierarchisierung gegenüber abweichenden Männlichkeiten und Weiblichkeiten abzielt. Nicht jede Handlung, die ein Junge vollzieht, dient somit notwendigerweise der Herstellung von Geschlecht. Ein Junge, der zum Ende der Stunde den Klassenraum verlässt, muss dabei nicht Männlichkeit konstruieren. Es kann sein, dass er sich vordrängelt oder betont langsam aufsteht, um ‚cool‘ zu wirken. Möglich ist aber auch, dass er entdramatisiert eine Handlung vollzieht, die sich nicht auf Unterscheidung und Hierarchisierung stützt.

Die Kriterien für die Analyse der unterschiedlichen Handlungsmuster in der sozialen Praxis ergibt sich induktiv aus beispielhaften Textstellen:

Als hegemoniale Männlichkeit gelten hier jene Handlungsmuster, die ihre Absichten weitestgehend unangefochten realisieren können. Sie unterliegen keiner Legitimierungsanforderung, sondern erscheinen souverän. Anhand des Materials lassen sich dafür einige Beispiele zur Illustration finden:

„Jemand fängt an, Kissen durch den Raum zu werfen. Es beginnt eine Kissen-schlacht. Christof zielt auf Veith und die Plastikwasserflasche von Veith wird ihm aus der Hand geschleudert. Der größte Teil der kürzlich aufgemachten Wasserflasche ergießt sich über Veiths Tisch. Veith sagt: ‚Hey, ich hab gesagt ich steige aus‘. [...] Nun nimmt Veith die Wasserflasche und schmeißt sie auf Christof [...].

Christof beugt sich blitzschnell, greift die Flasche und wirft sie mit aller Wucht auf Veith. Ein Strahl von Wasser ergießt sich auf Veith, das Aufnahmegerät und Svens Jacke. Helmut interveniert. Mit lauter, strenger Stimme sagt er: ‚Das reicht!‘ Das Spiel ist abgeschlossen.“ (Ad80916n)

Helmuts Absicht ist es in diesem Fall, für Ordnung zu sorgen. Er eignet sich die Autorität an, die Situation durch eine einzige Weisung zu beenden. Dabei muss er seine Aussage nicht verhandeln. Mit der lauten Stimme bedient er sich eines Bestandteils des männlichen Habitus und hebt sich so von Veiths machtlosen Versuchen zur Durchsetzung ab. Während ein anderer Schüler kurz vorher erfolglos versucht hat, den Konflikt für sich zu beenden, gelingt es Helmut, seine Absicht widerspruchsfrei durchzusetzen. Sein Wort hat genug Macht, die chaotische Situation zu ordnen, die hegemoniale Männlichkeit erscheint souverän.

„Ich wundere mich, dass neben Siegfrieds Tisch im Innenkreis ein metallenes Schubladenschränkchen steht, auf das er auch seine Tasche gelegt hat. Es scheint so sein Privatschränkchen zu sein, vorne neben der Tafel stehen noch zwei gleiche Schränkchen, die offensichtlich mehr allen gehören.“ (Am01101k)

In dieser Sequenz hat Siegfried es nicht nötig, die ungerechte Verteilung von Schränken zu seinem Vorteil zu legitimieren. Er kann einen ganzen Schrank für sich reklamieren, während sich der Rest der Klasse zwei weitere teilen muss, er festigt so seine hegemoniale Stellung. Niemand sonst zeigt einen gleich exklusiven Anspruch auf das Interieur der Klasse. Auch er hält sein Privileg aufrecht, ohne darüber in Aushandlung treten zu müssen. Dabei stehen die erfolgreiche Durchsetzung der Absicht und die hegemoniale Position in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander, denn weder die Absichten, noch die hegemoniale Position sind statisch, sondern dynamisch und kontextabhängig.

„Knut ruft: ‚Joe mach‘ doch mal die Tür zu!‘ Joe etwas mürrisch: ‚Tu‘ dies, tu‘ das!‘ Er macht die Tür zu, setzt sich hin und arbeitet weiter.“ (Bm01124j)

Hier offenbart sich eine weitere Dimension hegemonialer Männlichkeit. Knut befiehlt Joe, einen Dienst zu tun. Knut eignet sich das Definitionsrecht über soziale Regeln an. Joe weist Knut nicht darauf hin, dass dieser die Tür selber schließen könne, er widerspricht zwar, vollzieht die Anweisung nichtsdestotrotz, ohne dass Knut seine Absicht noch einmal untermauern muss. Dieser scheint seine Anordnung für legitim und gewöhnlich zu halten.

Unter komplizierter Männlichkeit werden jene Handlungsmuster gefasst, die für die Durchsetzung ihrer Absichten auf Aushandlungsprozesse zurückgreifen. Sie interagieren nicht widerspruchsfrei und souverän, sondern bedienen sich Aushandlungen oder gegenseitiger Unterstützung.

„Achmed steht auf und geht in Richtung CD Player. Helmut sieht, dass er kommt und steht hastig auf. Helmut ist vor Achmed am CD Player. Einer der beiden legt eine CD ein. Währenddessen unterhalten sie sich (Es sieht nach einem Konsens auf dem Gebiet der Musikwahl aus).“ (Au80903n)

In dieser Situation verhandeln die beiden Jungen die Absicht, die jeweilige Lieblingsmusik zu hören. Weder Achmed noch Helmut haben das notwendige Kapital, so dass nicht eindeutig klar ist, wer die Musik bestimmen darf. Vielmehr veranstalten beide zuerst ein Wettrennen, um als erster am CD-Player zu sein. Damit ist aber noch nicht ausgemacht, dass Helmut als Gewinner die Musik auswählen darf, vielmehr handeln sie anschließend einen Konsens aus, der Gemeinsamkeit zwischen ihnen herstellt. Die Konkurrenz um die Suprematie ist dadurch aber noch nicht beendet, denn später liest Helmut die Sequenz in den Aufzeichnungen der Protokollantin nach und beschwert sich bei ihr. Denn er habe, im Gegensatz zu Achmed, Musik ausgewählt, die alle mögen würden. Er versucht also noch im nach hinein eine Aufwertung durch die Betonung seines populären Musikgeschmacks herzustellen.

„Jemand ruft: ‚Ziel doch auf Sören.‘ Sören sitzt an seinem Tisch mit dem Rücken zu den Werfenden. Klaus zielt und landet einen Treffer, der Sören leicht am Kopf streift, fast vorbei, aber dennoch getroffen, ohne ernsthaft verletzend zu sein. Dieser Wurf wird scheinbar als voller Erfolg gesehen und viele lachen anerkennend.“ (Ad91015d)

In der Pause veranstalten einige Jungen aus der A-Klasse eine Kissenschlacht. Sie schlagen Klaus vor, Sören, der gar nicht beteiligt ist, zu bewerfen. Das gemeinsame Lachen der Mitschüler signalisiert komplizierendes Einverständnis. Seine Absicht auf einen neckenden Spaß gegen Sören könnte Klaus zwar

auch alleine realisieren, aber erst die Anerkennung der anderen sichert ihm soziales Kapital. Das Einverständnis konstruiert eine temporäre Absichtsgemeinsamkeit. Die komplizenhafte Männlichkeit kann sich gegen Sören durchsetzen.

Zum Handlungsmuster komplizenhafter Männlichkeit kann auch gehören, dass die Versuche der Durchsetzung scheitern, beziehungsweise auf keine Resonanz stoßen:

„Siegfried bildet einen Satz nach grammatikalischer Vorgabe. ‚Die schöne Frau geht auf den Berg.‘

Kurt lacht und giggelt.

Kurt: ‚Die schwule Frau geht auf den Berg!‘ Er sieht zu Helmut rüber und grinst übers Gesicht. Helmut sieht nicht zu Kurt rüber sondern ‚verfolgt‘ den Unterricht. Nachdem Kurt vergeblich auf eine Reaktion von Helmut wartet, wechselt er den Tonfall und lehnt sich zu Helmut rüber. Er fragt in etwas tieferer und gedämpfter Stimme: ‚Was hat er gesagt?‘ Helmut: ‚Die schöne Frau.‘

Kurt: ‚Ach so‘.“ (Ad80902n)

Kurt versucht, durch Kommentare im Unterricht die Aufmerksamkeit von Helmut zu erreichen, indem er eine geschlechterverwirrende und sexualisierende Formulierung wählt, da es ja bekanntlich keine schwulen Frauen gibt. Allerdings reagiert Helmut nicht, Kurts Versuch bleibt erfolglos. Um die entstehende Pause zu füllen, führt er die Interaktion weiter, indem er die ironische Ebene verlässt und durch eine tiefere Stimme den Eindruck von Erwachsensein und Kompetenz zu vermitteln versucht. Er wechselt die Form der Inszenierung hin zu ‚ernsthaft interessiert‘, um sein Scheitern vergessen zu machen. Durch die Bezugnahme auf das Unterrichtsgeschehen ordnet er sich in den vorgegebenen Rahmen der Schulstunde wieder ein.

Die komplizenhaften Handlungsmuster sind auf die Interaktionen mit anderen Jungen, manchmal auch mit Mädchen angewiesen. Sie zeigen solidarisches und zugleich konkurrenzhaftes Verhalten im Rahmen der symbolischen Ordnung von Männlichkeit.

Als untergeordnete Männlichkeit werden diejenigen Handlungsmuster bezeichnet, die an der Durchsetzung ihrer Absichten gehindert werden. Die Unterordnung verbleibt im symbolischen Rahmen von Männlichkeit.

In der oben schon erwähnten Szene aus dem Mathematikunterricht wird dies exemplarisch deutlich:

„Knut ruft: ‚Joe mach‘ doch mal die Tür zu!‘ Joe etwas mürrisch: ‚Tu‘ dies, tu‘ das!‘“ (Bm01124j)

Joe hat kein Interesse daran, Knuts Anweisung Folge zu leisten, er reagiert mürrisch und entlarvt durch seinen Kommentar, dass es sich nicht um eine

hierarchiefreie Bitte, sondern um eine Anweisung handelt. Trotzdem kommt er ihr nach.

„Er macht die Tür zu, setzt sich hin und arbeitet weiter.“ (Bm01124j)

Für ihn scheint es einfacher, seine Absichten zurückzustellen, Knuts Anweisungen zu erfüllen und sich danach wieder seiner Tätigkeit zuzuwenden. Deutlich werden die Mechanismen der Unterordnung ebenfalls in der Aufteilung des Klassenraumes:

„Helmut setzt sich auf den Tisch von Veith. Veith ist nicht einverstanden und deutet an, Helmut runterzuschieben. Helmut dreht sich um zu Veith, nimmt ihn nicht ernst und bleibt sitzen. Veith versucht es nicht noch mal.“ (Ad16098n)

Im diesem Beispiel setzt sich Helmut gegen Veiths Willen auf dessen Tisch. Entscheidend für die Unterordnung ist, dass Veith zwar versucht, seine Absicht durchzusetzen, nach dem Scheitern des ersten Versuchs allerdings aufgibt und seine Absicht zurück stellt: er nimmt die ihm zugewiesene Position selber ein.

Aber nicht immer bezieht sich die Unterordnung auf eine Interaktion zwischen nur zwei Jungen. Manchmal werden gerade kollektive Praxen einer komplizierten Gruppe wirksam, die dann zur Unterordnung führen.

„Thema der Stunde ist eine Kurzgeschichte, die anfangs mit verteilten Rollen gelesen wird. Inga liest den Erzähler, Joe den ‚Mann‘ und Almut liest Jürgen, den Jungen.“

Als Joe anfängt zu lesen, meint jemand fragend: ‚Hä?‘ Es wird reinggerufen: ‚Da sind wir doch noch gar nicht‘ und ähnliches. Nun machen sich viele einen Spaß daraus und wiederholen übertrieben: ‚Hä?‘, einer ruft zu Joe: ‚Bist du doof oder was?‘“ (Bd90907d)

Joe hat nicht richtig aufgepasst. Anstatt ihn darauf hinzuweisen, wird er mit einem kurzen Zwischenruf kritisiert. Als Fortsetzung greifen mehrere Schülerinnen und Schüler ein und fangen an, Joe mit Sprüchen zu blamieren. Die Situation endet in der entwertenden Frage, „Bist du doof oder was?“ Interessant an dieser Situation ist, dass die Unterordnung kollektiv zustande kommt und durch Jungen wie Mädchen hergestellt wird. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass Unterordnung nicht immer mit einem offensichtlich erniedrigenden Interesse einhergeht, sondern für die Beteiligten ‚ein Spaß‘ ist.

Als marginalisierte Männlichkeit gelten im folgenden jene Handlungsmuster von Männlichkeit, bei denen eine Form der Dramatisierung auftritt, die darauf abzielt, den symbolischen Rahmen hegemonialer Männlichkeit zu verlassen.

Die Absicht auf Zugehörigkeit zum System hegemonialer Männlichkeiten wird behindert. Dazu gehört insbesondere die Dramatisierung und Abwertung der Homosexualität, wie das folgende Beispiel verdeutlicht.

„Frau Danker fragt: ‚Habt ihr Biolek gesehen?‘

Detlef ruft: ‚Der ist auch schwul!‘“ (Cd01128d)

Homosexualität stellt den Status Mann infrage, da hegemoniale Männlichkeit sich wesentlich über die Abgrenzung von allem nicht-Männlichen konstituiert. Dabei geht es nicht um homosexuelle Handlungen, sondern um den Homosexualitätsverdacht, der eine symbolische Position markiert und als Delegitimierung an codierte Namen, die Seite, auf welcher der Ohrring getragen wird oder an unmännliche Handlungen geknüpft sein kann.³⁷ Die symbolische Verweiblichung zeigt auch das nächste Beispiel:

„Eine Weile später fragt Achmed noch mal danach, wie die Gruppenaufteilung aussieht. [...] Sören: ‚Veith und Joachim kommen noch zu den Mädchen‘.“ (Ad80902d)

Durch die Definition von Veith und Joachim als diejenigen, die „noch zu den Mädchen“ kommen, wird deren Zugehörigkeit zur Jungengruppe delegitimiert und kann von den beiden situationsgebunden auch nicht wiederhergestellt werden.

Eine zweite Form der Dramatisierung ist die Markierung einer ethnischen Differenz.

„Die Lehrerin führt aus, dass es genauso wie mit seinem Namen sei: Er hieße eben Sergio, weil ihn seine Eltern gerade so genannt hatten und nicht Klaus oder Erich. Ein Schüler ruft rein: ‚Er heißt nicht Klaus oder Erich weil er kein Deutscher ist!‘“ (Ae80701d)

Während sich die Lehrerin auf das allgemeingültige Prinzip beruft: ‚Alle Eltern nennen ihre Kinder verschieden‘, führt der dazwischen rufende Schüler an, dass Name und ethnische Zugehörigkeit miteinander zusammenhängen. Damit wird eine Gruppe – die Deutschen – konstruiert, zu der Sergio nicht dazugehöre. Diese Abgrenzung dient der Exponierung von Sergio, dem dadurch die Zugehörigkeit verbaut ist.

Auch das folgende Beispiel zielt über die ethnisch markierte Dramatisierung auf eine Marginalisierung ab.

37 Beispielsweise galt in den 1980ern der Name Detlef als ‚typischer Schwulennamen‘. Für Ohrringe bei Männern galt: ‚Rechts ist cool, links ist schwul‘. Die symbolische Ordnung wird somit auf eine winzige Differenz reduziert.

„Knut: ‚Was ist Hunger auf Chinesisch? Mush Mush Shi, nicht?‘

Yutaka: ‚Ihr könnt mich alle mal‘.“ (Bp00117i)

Zuerst dramatisiert Knut Yutakas Herkunftssprache, dann bietet er selber eine ironisierende Antwort auf seine Frage, was Hunger auf Chinesisch heiße. „Mush Shi“ lässt sich zusammengezogen als Muschi aussprechen, eine Ver-niedlichungsform für Katzen. Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Wort Hunger impliziert Knut, dass es im Chinesischen eine Verbindung zwischen Essen und Katzen gibt. „Mush Shi“ könnte aber auch auf einen unter Jungen gebräuchlichen sexualisierten Ausdruck für die Vagina rekurrieren. In diesem Falle versucht Knut, die chinesische Sprache durch eine Sexualisierung zu entwerten. Möglicherweise dient die Verknüpfung mit der Vagina einer symbolischen Verweiblichung. Yutaka reagiert ablehnend, vielleicht hat er den entwertenden Unterton wahrgenommen. Gleichzeitig nimmt er auch die ethnische Exponierung auf. Er konstruiert sich selbst als Gegenpart zu den anderen, die ‚ihn alle mal können‘.

3.2.5 Die Methode der Sequenzanalyse

Das Material wurde mit der Methode der Sequenzanalyse nach Bohnsack im Bezug auf die Fragestellung nach den Konstruktionsmechanismen von Männlichkeit im schulischen Alltag analysiert. Entscheidend bei dieser Methode ist, dass die nach inhaltlicher Aussagekraft ausgewählten Sequenzen durch stndiges Kontrastieren interpretiert werden. Dafür wird dabei nach Passagen mit gegenteiliger Aussage gesucht (vgl. Bohnsack/Nohl 2001). So wird materialimmanent eine Objektivierungsebene etabliert, die eigene blinde Flecken der Forschungspraxis vermeiden soll. Als Beispiel kann hier das Thema Frisuren angeführt werden. Bei der Suche nach ‚typischen Jungenfrisuren‘ richtet sich das Augenmerk zuerst auf die getragene Kurzhaarfrisur. Im Material wurden dann alle Passagen mit Frisurbeschreibungen analysiert. Aus den beobachteten Passagen lassen sich dann in einem zweiten Schritt regelhafte Aussagen ableiten. Da nämlich lediglich zwei Schüler, aber fast alle Schülerinnen, von der Kurzhaarfrisur abweichen, kann sie als frisurliche Norm bei Jungen bestätigt werden. Nach dieser Methode wird bei prägnanten Aussagen nach möglichst ähnlichen und möglichst abweichenden Ergänzungen gesucht, die allerdings strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen müssen. Sollte sich ein bestimmtes Interaktionsmuster häufig wiederholen, wird auf weitere Stellen verwiesen, um die gewonnenen These zu belegen.³⁸

Die von Bohnsack geforderte Kontextualisierung des Materials bedeutet, dass die Ergebnisse sich nicht auf aus dem Zusammenhang gerissene Aussa-

38 Ausführlich wird das Thema Frisuren im Kapitel 4.1.2 behandelt.

gen stützen dürfen (vgl. Bohnsack 1993: 162). Der Kontextbezug unterteilt sich in eine a) persönliche, b) interaktionelle und c) strukturell-institutionelle Ebene (vgl. Bohnsack 1984: 9ff.).

a) Die persönliche Ebene umfasst hier insbesondere Fragen nach der individuellen Inszenierung von Männlichkeiten. Die Kontextualisierung der Analyse erfolgt durch den Vergleich mit anderen Inszenierungen desselben Jungen. Für das Thema Haare wäre das beispielsweise die Beschreibung, welche Frisuren von Jungen getragen werden.

b) Auf der interaktionellen Ebene die Konstruktion von Männlichkeit zum einen innerhalb der Jungengruppe, zum anderen im gemischtgeschlechtlichen Kontakt mit Mädchen fokussiert. Hierbei wird überprüft, ob die Interaktionsmuster generalisierbar sind. Für die Haarpraktiken lässt sich feststellen, dass in Interaktionen rund um das Thema Haare symbolisch Männlichkeit und Weiblichkeit hergestellt wird. Diese beiden Ebenen finden häufig sowohl innerhalb des Unterrichts als auch in unterrichtsfernen Situationen wie Pausen oder auf der Hinterbühne des Klassengeschehens statt.

c) Unter der strukturell-institutionellen Ebene wird das gymnasiale Feld, die Schularchitektur, Fachkulturen, aber auch Unterrichtsstile und schulinterne Hierarchien berücksichtigt. Dieser Aspekt entfällt bei der Beschäftigung mit Haaren, da es beispielsweise keine Vorschriften über Haarlänge in der Schule gibt. Sollten solche Aspekte existieren – wie beim Thema Haare bei der Bundeswehr – wären diese der strukturellen Ebene zuzuordnen.

Dieser Einteilung als erkenntnisstrukturierendes Raster zu folgen, hat sich forschungspraktisch als sehr vorteilhaft herausgestellt. In der vorliegenden Studie werden diese drei Kontextbezüge deswegen nicht in getrennten Passagen, sondern gemeinsam untersucht. Dieses mag zwar an einigen Stellen verwirrend wirken, dient aber dazu, die Komplexität der Aussagen nicht durch die methodische Herangehensweise an das Material einschränken.

Die Kontextualisierung dient der Überprüfung auf Generalisierbarkeit und minimiert Fehlinterpretationen durch verfälschte, weil zu kurz zitierte Passagen. Abweichungen von der ursprünglichen Interpretation werden berücksichtigt und als Modifikation der Ergebnisse mit aufgenommen. Sollten sich bei der Kontextualisierung zwei entgegengesetzte Aussagen ergeben, so kann die Sequenz nicht in dem ursprünglich analysierten Sinne verwandt werden. Dieses ist beispielsweise bei der vorangegangenen Interpretation von Joes Reaktion auf seine Biologienote oder Luisas Weigerung, an die Tafel zu gehen, der Fall.

Desweiteren fordert strikte Sequenzanalyse die Bearbeitung des Textes Schritt für Schritt aus sich selber heraus. Es geht darum, „daß keine Information aus und Beobachtungen an späteren Interakten zur Interpretation eines vorausgehenden Interaktes benutzt werden“ (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979: 414). Das bedeutet, dass der/die Forschende zu Beginn der Ana-

lyse den Gesamttext noch gar nicht zu kennen bräuchte. Für die Geschlechterforschung hat sich dieses Kriterium teilweise als unpraktikabel erwiesen. Wie deutlich geworden ist, scheint es nicht möglich zu sein, eine so umfassende Distanz zum Thema Männlichkeit herzustellen, als dass das Material ohne Vorannahmen interpretiert werden könne. Deswegen erfolgt die Interpretation aus dem Text, aber auf der Grundlage einer Theoretisierung der Vorannahmen.

Das Material wurde nach folgenden Gesichtspunkten bearbeitet: Die Textteile aus den Unterrichtsstunden sind zusammenhängende Sequenzen. An Stellen, an denen es sich aus inhaltlichen Gründen anbietet, werden exemplarisch Passagen aus anderen Stunden herangezogen. Gründe sind zum einen häufige Wiederholungen zur Bestätigung, zum anderen Passagen gegenteiliger Aussage zur Kontrastierung. Alle Zitate aus den Sequenzen sind mit Quelle angegeben. Die Auswahl der Sequenzen erfolgt nach der Aussagekraft bezüglich der Forschungsfrage zur Konstruktion von Männlichkeit.

Die Beispiele sind aus allen drei untersuchten Klassen und allen drei Jahrgängen sowohl aus Unterrichts- als auch aus Pausensituationen gewählt. Als Hauptuntersuchungsvariable erfährt die Analyse der Binnenrelation von Männlichkeiten besondere Aufmerksamkeit. Andere Variablen wie Klasse, Jahrgangsstufe, Position der jeweiligen Schüler im Klassenverband oder zwischen geschlechtliche Kontakte werden jeweils an der Stelle auf ihre Bedeutung untersucht, an der sie zum genaueren Verständnis der Konstruktion von Männlichkeiten beitragen. Es hat sich forschungspraktisch als nicht sinnvoll für die Fragestellung herausgestellt, im Vorwege schematisch beispielsweise nach Klassen oder Jahrgangsstufen zu differenzieren.³⁹ Zwar ergäbe sich durch dieses Verfahren eine deutlichere Systematik. Allerdings wird durch eine schematisierte Form der Untersuchung die Komplexität des Materials reduziert und damit die Dichte der Ergebnisse beschnitten. Zusätzlich würden bei einer derartigen Strukturierung im Vorfeld Wiederholungen notwendig, da einzelne Passagen Aussagen zu mehreren Kontexten enthalten. Die scheinbar größere Übersichtlichkeit würde sich so in ihr Gegenteil verkehren. An jenen Stellen, an denen es für die Analyse bereichernd ist, werden diese Faktoren berücksichtigt. Als weitere durchgehend wichtige Untersuchungsvariablen haben sich neben *doing gender* die Konstruktionsmechanismen *doing student* und *doing adult* erwiesen, denn häufig überlagern sich die Anforderungen, SchülerIn zu sein, mit geschlechtlichen Anforderungen. Ähnliches gilt für die Verschränkung von Männlichkeit und altersangemessener Inszenierung.

³⁹ Diese Aspekte werden in anderen Arbeiten beleuchtet, die ebenfalls im Kontext des gleichen Forschungsprojektes entstanden sind. Vgl. Faulstich-Wieland/ Weber/Willems 2004.

Ausgehend von der theoretischen Rahmung soll zusätzlich nach Anhaltspunkten für Veränderungen im System hegemonialer Männlichkeiten gesucht werden.

3.3 Zusammenfassung

Im gymnasialen Feld spielen die verschiedenen Kapitalien eine wichtige Rolle bei der sozialen Positionierung der Schüler und Schülerinnen im Klassenverband. Das Edith Benderoth-Gymnasium stellt sich als eine durchschnittliche, problemarme Schule dar, die lange Reformtradition findet allerdings ihren Niederschlag in einer vergleichsweise intensiven schulinternen Berücksichtigung der sozialen Kategorie Geschlecht. Über die Sozialstruktur der Schülerschaft lassen sich keine konkreten Aussagen machen, aufgrund der Separierungen innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems kann jedoch von einer relativen Homogenität im Bezug auf kulturelles und ökonomisches Kapital ausgegangen werden. Das Gymnasium gilt als Schule der mittleren und höheren Schichten, dementsprechend legen die Schülerinnen und Schüler einen adäquaten Habitus an den Tag.

Das ethnografische erhobene Material wird im empirischen Teil mit der Methode der Sequenzanalyse bearbeitet. Die Nachteile der Arbeit mit fremd-erhobenen Material – wie Schwierigkeiten bei der Rekonstruktion der Lesarten – wird durch die höhere Objektivierungsebene und den Vorteil eines systematischen Befremdens wettgemacht. In der vorliegenden Arbeit wird nach der Binnenrelation des Systems hegemonialer Männlichkeiten auf der strukturellen, der interaktionellen und der individuellen Ebene gesucht. Zugrunde liegen den Annahmen über Männlichkeiten die vier unterschiedlichen Handlungsmuster von Connell, die anhand der Frage der Durchsetzung der eigenen Absichten unterschieden werden.