

Von Lesehelden und Mädchenbüchern

-

Eine ethnografische Studie zu Wirkungsweisen geschlechtlicher Sozialisation im Feld der „gendersensiblen Leseförderung“

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
am Fachbereich 03
Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Eingereicht von
Teresa Streiß

Erstbetreuung:
Prof. Dr. Christine Wiezorek, Institut für Erziehungswissenschaft
Justus-Liebig-Universität Gießen

Zweitbetreuung:
Prof. Dr. Jürgen Budde, Abteilung Schulpädagogik
Europa-Universität Flensburg

Gießen, 2022

Dank

„Wer mit zwanzig Wörtern sagt, was man auch mit zehn Wörtern sagen kann, der ist auch zu allen anderen Schlechtigkeiten fähig.“ (Giosuè Carducci, Literaturnobelpreisträger)

Eine Doktorarbeit braucht mehr als zwanzig Wörter und dabei Menschen, die eine vor den größten Schlechtigkeiten bewahren. Ich verdanke den folgenden Text auch einer Reihe solcher Menschen, die mich auf meinem Weg begleitet und unterstützt haben.

Zunächst gilt mein Dank meinen Betreuer*innen. Ich danke Christine Wiezorek für die Unterstützung in den für mich neuen Fahrwassern der Erziehungswissenschaft, für intensiv-kritische, aber konstruktive Diskussionen und für ein Vorbild in der Wissenschaft. Jürgen Budde danke ich für seine stetige Bereitschaft, mir mit seinem großen Wissen zu Fragen von Geschlecht und Erziehung zur Seite zu stehen und für Denkanstöße zur immer genau richtigen Zeit. Dass meine empirischen Analysen den nötigen Feinschliff erhielten, dafür danke ich den Kolleg*innen in verschiedenen Kolloquien, die mir stets neue Perspektiven eröffneten. Hier sind insbesondere die Teilnehmer*innen in der Forschungswerkstatt von Christine Wiezorek zu nennen sowie das Team an der Professur für Pädagogik des Jugendalters: mein Dank geht stellvertretend an Regina Soremski, Johanna-Luise Dörr, Benjamin Bunk, Marcel Eulenbach, Christophe Lerch und Carl Eberhard Kraatz. Während meiner Promotionszeit war ich als assoziiertes Mitglied eingebunden in die Struktur des Graduate Center for the Study of Culture an der JLU Gießen. Ich danke den Verantwortlichen am GCSC für die Unterstützung in Form von vielfältigen inhaltlichen Anregungen, Diskussionen und Weiterbildung, darüber hinaus für die finanzielle Unterstützung durch die Übernahme von Reisekosten. Der Dr. Herbert Stolzenberg-Stiftung danke ich für die finanzielle Unterstützung im Rahmen des Dr.-Herbert-Stolzenberg-Awards für exzellente Lehre 2018.

Die Schlechtigkeiten, die ein so intensiver Prozess wie eine Promotion mit sich bringt, lassen sich am besten gemeinsam durchleben. Ein großer Dank geht an meine Familie, vor allem an meine Mutter, für immerwährende Unterstützung. Für Freundschaft und Hilfe bei privaten und beruflichen Herausforderungen danke ich stellvertretend meinen klugen Freundinnen Randi Becker, Astrid Groholszky und Eugenia van Engelenhoven. Thomas Wenzel, Fels in jeder noch so stürmischen Brandung: Danke für alles!

Zuletzt gilt mein Dank all denjenigen, die mich ihre Arbeit haben begleiten lassen und die mir bereitwillig Zugang zu ihrer Lebenswelt eröffnet haben: den Erwachsenen und Kindern in den von mir besuchten Leseförderprojekten. Ohne sie hätten diese Wörter buchstäblich nicht geschrieben werden können.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Thematische Hinführung und Erkenntnisinteresse	1
1.2 Theoretische und methodologische Verortung	3
1.3 Aufbau der Arbeit	7
2. (Nicht-Lesende) Jungen im Fokus der Forschung	9
2.1 Kindliches und jugendliches Leseverhalten in wissenschaftlichen Diskursen 1: Lesen im Kontext kultureller Bildung	9
2.2 Kindliches und jugendliches Leseverhalten in wissenschaftlichen Diskursen 2: Leseleistung im Fokus in der empirische Bildungsforschung	13
2.2.1 International vergleichende Schulleistungsstudien	13
2.2.2 Motivation und Leseverhalten als empirische Begründung für (geschlechtliche) Leistungsunterschiede	16
2.2.3 Theoretische und empirische Erklärungen für geschlechtliche Motivationsunterschiede	20
2.2.4 Exkurs: Differenzierung von „Jungen“ in Laura Scholes‘ „Boys, Masculinities and Reading“	25
2.2.5 Die Jungen als „Bildungsverlierer“ oder Geschlechtsbezüge als „pädagogischer Irrweg“?	30
2.3 Männliche Sozialisation (in pädagogischen Kontexten) / Kindliche und jugendliche Männlichkeit	35
2.3.1 Männlichkeit und männliche Sozialisation als erziehungswissenschaftliches Thema – Theoretische Thematisierungslinien	35
2.3.2 Geschlechtsbezogene Pädagogik/Jungenpädagogik	42
2.4 Desiderate und Anschlussstellen der Arbeit	49
3. Geschlechtertheoretischer Bezugsrahmen	55
3.1 Geschlecht als kollektive Wissensordnung	55
3.1.1 Geschlecht als diskursive Konstruktion	57
3.1.2 Geschlecht als soziale Praktik	66
3.1.3 Zusammenfassung: Geschlecht als kollektive Wissensordnung in Praxis-Diskurs- Formationen	77
3.2 Das vergeschlechtlichte Individuum	83
3.2.1 Die Rolle des Individuums in Praxis-Diskurs-Formationen	83
3.2.2 Aufwachsen in einer vergeschlechtlichten Welt oder: zu einem Menschen mit Geschlecht werden	85
4. Methodologisch-Methodischer Zugang und die Rolle der Forscherin	93
4.1 Ethnografische Kulturforschung	93
4.1.1 Vom fremden Fremden zum fremden Vertrauten – Rückblick in die Geschichte der Ethnografie	95
4.1.2 Teilnehmende Beobachtung als ‚Methode‘ der ethnografischen Forschung	99

4.2 Zum Umgang mit der eigenen Subjektivität im Forschungsprozess: Die Bedeutung thematischer Prä-Konzepte.....	105
4.2.1 Lesen als literarisch-ästhetische Erfahrung	108
4.2.2 Geschlechtergerechtigkeit und eine feministische Perspektive	111
4.3 Der Umgang mit den Daten: Ethnographische Grounded Theory	113
4.3.1 Grundlagen (konstruktivistische/reflexive) Grounded Theory	115
4.3.2 Methodisches Vorgehen in der (Konstruktiven/Reflexiven) Grounded Theory ..	120
4.4 Forschungspraktische Umsetzung	127
4.4.1 Diskursanalytische Praxis	127
4.4.2 Feldzugang, teilnehmende Beobachtung und praxisanalytisches Vorgehen.....	130
4.4.3 Theoretisches Kodieren zur Integration von diskurs- und praxisanalytischen Elementen	133
5. Diskursive Feldkonstitution: Die Konstruktion des Handlungsproblems	
„Leseförderung für Jungen“	137
5.1 Thematisierungslinie 1: (Lese-)Leistung.....	138
5.1.1 Der ‚Kreislauf des Lesens‘	138
5.1.2 Einflussfaktoren auf den ‚Kreislauf des Lesens‘	151
5.1.3 Diskursive Leerstellen 1: Was ist mit der ästhetischen Erfahrung?.....	164
5.2 Thematisierungslinie 2: (Geschlechter-)Gerechtigkeit.....	168
5.2.1 Gerechtigkeitsbezogene gesellschaftliche Wandlungsprozesse.....	168
5.2.2 Ein stereotypes Geschlechterbild als Grundlage der diskursiven Feldkonstitution	178
5.2.3 Diskursive Leerstellen 2: Kritische Betrachtung des Gerechtigkeitsbezugs	190
5.3 Diskursive Vor-Figuration pädagogischer Praxis 1: Zielgruppenspezifisch pädagogischer Praxis als Lösung des Handlungsproblems	194
5.4 Diskursive Vor-Figuration pädagogischer Praxis 2: Strategien der Plausibilisierung. 199	
5.4.1 Einbezug der Leser*innen	199
5.4.2 Expertise, Expert*innentum und Wissenschaftsbezug:	201
5.4.3 Dramatisierende und moralisierende Darstellungsweisen.....	206
6. Materialisierung in pädagogischer Praxis: „Gendersensible Leseförderung“ als widersprüchliches Handlungsfeld.....	211
6.1 Entstehung eines pädagogischen Handlungsfelds	212
6.1.1 Organisationstruktur und Finanzierung pädagogischer Projekte im Feld	213
6.1.2 Akteur*innen im Feld	219
6.2 Widersprüchliche Konstellationen als feldkonstitutive Struktur – Zusammenprall von Praktiken mit fehlender Passförmigkeit	226
6.2.1 Schule spielen: Leistung, Bewertung und Zwang als Elemente von Lesepraktiken	227
6.2.2 Männlich konnotierte Praktiken: Wettbewerb, ‚männliche Themen‘ und Anerkennung im Feld	245

6.2.3 Widersprüchliche Konstellationen: Gegensätzliche Praktikenbündel und fehlende selbstläufige Handlungsorientierungen.....	267
6.3 Feldspezifische Umgangsweisen mit dem Fehlen selbstläufiger Handlungsorientierungen.....	276
6.3.1 Verregelung: Die hohe Bedeutung von expliziten Regeln und äußerer Struktur.	276
6.3.2 Die Notwendigkeit der Kontrolle kindlichen Verhaltens.....	280
6.3.3 Alltagsweltliche Geschlechterbilder als „general understandings“/generelle Verständnisse	287
6.3.4 Suche nach Validierung von außen	293
6.4 Nicht-intendierte kindliche Thematisierungen als Leerstelle der Feldstruktur	299
6.4.1 (Heterosexuelle) Sexualität zwischen Beiläufigkeit und spannendem Erwachsenenthema	300
6.4.2 Bedeutung von (nationaler) Zugehörigkeit oder: was bedeutet es, Türke/Tunesier/Ägypter zu sein?.....	303
7. Zusammenfassende Diskussion: Feldspezifische Wirkungsweisen geschlechtlicher Sozialisation in der „gendersensiblen Leseförderung“	315
7.1 Leistung als hegemoniale Männlichkeitsanforderung in „ernsten Spielen“ um soziales Kapital	316
7.1.1 Die hegemoniale Männlichkeitsanforderung ‚Leistung‘ als Ausweg aus der „Jungenkrise“ – Leistung als hegemonial-männliche Anforderung	316
7.1.2 Wettbewerbspraktiken als organisierte „ernste Spiele“	320
7.1.3 Ansatzpunkte für eine veränderte Leseförderpraxis	322
7.2 Männlichkeit als diffuse Verhaltenserwartung	324
7.2.1 Erzwungene Auseinandersetzung mit unklaren Erwartungen	324
7.2.2 Unmöglichkeit ‚richtigen‘ Verhaltens im Kontext alltagsweltlicher geschlechtlicher Stereotype	329
7.2.3 Ansatzpunkte für eine veränderte Leseförderpraxis	333
7.3 (Un-)Möglichkeit der Thematisierung intersektionaler Aspekte.....	334
7.3.1 Das Feld als Raum der Aushandlung intersektionaler Zuschreibungen und Möglichkeitsraum für Anerkennungserfahrungen	336
7.3.2 Fehlende pädagogische Bearbeitung von Intersektionalität als Stabilisierung hegemonialer Männlichkeitsformen	339
7.3.3 Ansatzpunkte für eine veränderte Leseförderpraxis	342
7.4 Exkurs: Leseförderung ohne Lesen	344
8. Fazit: „Gendersensible Leseförderung“ als professionalisierungsbedürftiges Feld ..	349
8.1 Das Professionalitätsdefizit im Feld als Grundlage der Reproduktion hegemonialer Männlichkeitsbilder	349
8.2 Ansatzpunkte für eine professionelle geschlechtsbezogene Leseförderung.....	356
9. Literaturverzeichnis.....	360
10. Eigenständigkeitserklärung.....	381

1. Einleitung

1.1 Thematische Hinführung und Erkenntnisinteresse

„Jungen sind die neuen Bildungsverlierer!“ – dieser Ausruf steht paradigmatisch für Diskurse im und über den Bildungsbereich, die seit nunmehr über 20 Jahren öffentlichkeitswirksam geführt werden. Dem „Bildungsverlierer“-Slogan unterliegt die Annahme, dass es zu einer Umkehr von benachteiligenden Strukturen im Bildungsbereich gekommen sei: nachdem lange Zeit Mädchen im Bereich der formalen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt schlechtere Bildungschancen hatten, wären sie nun – so die Annahme – im Vorteil. Abgleiche der Schulabschlüsse weisen in der Tat einen Geschlechtsunterschied auf. So liegt 2018 etwa der Anteil der jungen Frauen mit Hochschulreife mit 51% über dem der jungen Männer (46%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 67).¹ Wenngleich sich die angenommene Benachteiligung im Schulsystem bislang nicht in etwa besseren Arbeitsmarktchancen von Frauen als Männern zeigt (vgl. etwa Bundesagentur für Arbeit 2021) und entsprechende Diskurse und ihre Grundannahmen auch bereits breit wissenschaftlich analysiert und dekonstruiert wurden (vgl. beispielsweise Fegter 2012; Mammes/Budde 2009; international etwa Martino/Meyenn 2001), so halten mediale Diskurse zur Benachteiligung von Jungen nach wie vor an. Beispielhaft hierfür stehen Beiträge wie der SWR-Beitrag „Jungs in der Schule – Das benachteiligte Geschlecht“ (Dantrimont 2018) oder ein unter dem Titel „Lehrerin rechnet mit Schulsystem ab: ‚Die Jungen sind die Verlierer‘“ veröffentlichtes Interview auf Focus Online (Brosche 2019).

Diskurse über Jungen als „Bildungsverlierer“ entstehen vor allem im Nachgang von und in Anlehnung an die Ergebnisse großer international vergleichender Schulleistungsstudien wie insbesondere PISA, deren erste Ergebnisse im Jahr 2000 zum sogenannten „PISA-Schock“ führten. Der „Schock“ bezieht sich hier vor allem auf das im internationalen Vergleich ‚schlechte‘ Ergebnis deutscher Schüler*innen in den in PISA gemessenen Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Insbesondere im Bereich der Lesekompetenz wurde in PISA 2000 (und in weiteren Durchläufen seitdem) ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen gemessen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; OECD 2021). Diskurse um die Bildungsbenachteiligung von Jungen machen sich seitdem stark auch an ihren (mangelnden) Leseleistungen fest, welche als Indikator für

¹ Anmerkung zur Zitation: in der vorliegenden Arbeit wird im Kurzbeleg sowie im Literaturverzeichnis mit der angegebenen Jahreszahl auf die bei Erstellung der Arbeit verwendete Auflage verwiesen (und nicht auf das ursprüngliche Erscheinungsjahr der Erstausgabe). Im Literaturverzeichnis finden sich Angaben zur Auflage.

beruflichen Erfolg gesehen werden. Im Bereich der Leseforschung und Lesedidaktik entsteht ein breites Feld an empirischer Forschung, welches den Geschlechtsunterschied im Leseverhalten zu ergründen sucht (im Überblick siehe Philipp/Sturm 2011). Auch im Handlungsfeld der (außerschulischen) Leseförderung finden sich im Kontext der „Bildungsverlierer“-Debatten stehende Problematisierungen von Jungen und Lesen bis heute, so weist etwa der Newsletter des vom Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation herausgegebenen Online-Angebot „Lesen in Deutschland“ in seiner Ausgabe von Dezember 2021 auf spezielle „Buchtipps zur Leseförderung von Jungen“ hin.² Das Projekt „kicken&lesen Köln“ erhielt zudem 2021 den zweiten Platz beim von Stiftung Lesen und Commerzbank-Stiftung verliehenen Deutschen Lesepreis in der Kategorie „Herausragendes kommunales Engagement in der Leseförderung“.

Diskurse über Jungen als Bildungsverlierer lassen sich mit Fegter (2012) als eine Stabilisierung traditioneller Geschlechterverhältnisse verstehen, welche mit Homogenisierungen und Zuschreibungen einhergeht. Diese Erkenntnis inspiriert die vorliegende Arbeit, in deren Zentrum die Frage steht, wie sich pädagogische Praxis im Kontext der „Bildungsverlierer“-Diskurse gestaltet und welche Folgen der diskursiven Strukturen sich hier zeigen, vor allem bezogen auf Wirkmechanismen geschlechtlicher Sozialisation.³ Analysegegenstand dieser Arbeit ist entsprechend ein Feld, welches sich in enger Anlehnung an diese Diskurse konstituiert: die sogenannte „gendersensible Leseförderung“ (Selbstbezeichnung aus dem Feld).

Durch die Verbindung von Kompetenzmessung im Bereich Lesen in Schulleistungsstudien und Diskursen um die Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem verknüpfen sich also die beiden Bereiche Lesen und Geschlecht in einer neuen Art und Weise. Debatten um spezifische Formen der Benachteiligung im Bereich Lesen entstehen, in Folge kommt es seit Mitte der 2000er Jahre zu Bemühungen, eine Form der (außerschulischen) pädagogischen Praxis zu

² Diese „Buchtipps“ entstammen dem seit 2012 laufenden Projekt „boys & books e.V.“, einem Angebot zur Leseförderung speziell für Jungen. Im Projekt entsteht vor allem die Homepage www.boysandbooks.de, wo an Literaturvermittler*innen gerichtete Literaturempfehlungen und Anregungen für die pädagogische Praxis mit vor allem „schwachen“ jungen männlichen Lesern gesammelt werden.

³ Zur Begriffsverwendung: in der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der „pädagogischen Praxis“ pragmatisch verwendet als (gemeinsame) Praxis von Erwachsenen und Kindern, bei der das Verhalten der Erwachsenen zentral auf das Verhalten der Kinder gerichtet und mit erzieherischen Zielen verbunden ist. In dieser Form wird der Begriff in Folge vor allem für die Praxisdimension im Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ genutzt. Die Bezeichnung als „pädagogische Praxis“ dient dabei vor allem der Abgrenzung zum allgemeinen Begriff der „Praxis“ für die praktische Dimension menschlicher Sozialität generell, Diskussionen über den Begriff des „Pädagogischen“ (vgl. überblicksweise etwa Helsper/Tippelt 2011a) werden dabei außer Acht gelassen. Die pragmatische Verwendung von „pädagogische Praxis“ unterscheidet sich dabei auch vom Begriff der „professionellen pädagogische Praxis/professionellen pädagogischen Handelns“ für solche pädagogische Praxis, die auf professionellen Handlungsorientierungen beruht und die Spannungsverhältnisse pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2009) nicht einseitig auflöst (siehe hierzu die abschließende Diskussion in 8).

etablieren, die sich der ‚Benachteiligung‘ von Jungen im Bereich Lesen widmet und gegen die im Geschlechtervergleich mangelhaften Leseleistungen von Jungen anarbeiten will. 2006 entsteht mit „kicken&lesen Baden-Württemberg“ das erste Projekt mit institutionalisierten Förderstrukturen zur außerschulischen Leseförderung nur für Jungen, weitere Projekte mit ähnlichen oder anderen Konzepten entstehen in Folge bundesweit und bis heute. Mit Diskussionen um Lesen und Geschlecht und der Entstehung daran angelehnter pädagogischer/didaktischer Projekte existiert mittlerweile also ein zwar kleines, aber institutionalisiertes und öffentlich gefördertes Handlungsfeld: eben die sog. „gendersensible Leseförderung“. Dieses Feld und seine Funktionslogiken stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Die Perspektive richtet sich dabei aber nicht auf den Aspekt der Leseförderung. Die Arbeit fragt nicht danach, ob hier tatsächlich eine existierende Benachteiligung (erfolgreich) bearbeitet wird. Stattdessen soll das Feld als Kontext geschlechtlicher Sozialisation in den Blick geraten.

Erkenntnisleitend ist hierbei die Frage, mit welchen (geschlechtsbezogenen) Sinnstrukturen, Zuschreibungen und Adressierungen die im Feld handelnden Kinder in Berührung kommen und welche feldspezifischen Wirkmechanismen geschlechtlicher Sozialisation sich zeigen. Der Analyse unterliegt so die Annahme, dass im Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ neben der ‚eigentlichen‘ Leseförderpraxis noch etwas anderes geschieht: nämlich dass die Kinder durch die Fokussierung auf Geschlecht, wie sie im Feld vorgenommen wird, auch in Berührung mit spezifischen geschlechtlichen Wissensordnungen kommen und gezwungen sind, sich damit auseinanderzusetzen. Sie lernen im Feld also nicht nur – oder, wie zu zeigen sein wird, nicht vorrangig – die ‚Welt des Lesens‘ kennen, sondern erfahren vor allem spezifische geschlechtliche Zuschreibungen und Anforderungen. Sie lernen, umgangssprachlich gesprochen, was zum ‚männlich sein‘ gehört und was von ihnen als männliche Kinder – als Jungen – im Feld angenommen und erwartet wird. Diese Zuschreibungen und Anforderungen und ihre Grundlegung in den feldspezifischen Funktionslogiken herauszuarbeiten ist Ziel der vorliegenden Arbeit.

1.2 Theoretische und methodologische Verortung

Mit der Perspektivierung auf geschlechtliche Sozialisation und der Fokussierung auf feldspezifische geschlechtliche Zuschreibungen und Anforderungen geht eine Vorstellung davon einher, was ‚Geschlecht‘ bedeutet und wie sich das Aufwachsen in einer geschlechtlich strukturierten Welt vollzieht.

Die vorliegende Arbeit verortet sich dabei im Bereich (de-)konstruktivistischer Geschlechterforschung. Das bedeutet, dass die Analyse von der Annahme ausgeht, dass es sich bei Geschlecht zunächst um eine soziale Gegebenheit und nicht um eine ‚natürliche‘ Tatsache handelt. Geschlecht ist in dieser Perspektive eine kollektive Wissensordnung, also ein Komplex kollektiver Sinn- bzw. Bedeutungszuschreibungen. Diese sind vielfältig und beziehen sich auf menschliches Handeln, auf Objekte, aber auch auf immaterielle Phänomene. Auch der Geschlechtskörper ist Produkt dieser kollektiven Wissensordnung insofern, als dass die Vorstellung ‚biologischer Zweigeschlechtlichkeit‘ hier als historisch gewachsene diskursive Konstruktion verstanden wird, die den Blick auf den eigenen – und fremde – Körper vorprägt und zur Kategorisierung menschlicher Körper führt. Diese Kategorisierung wird im Lebenslauf fortwährend aktualisiert und intersubjektiv bestätigt und führt zur Herausbildung spezifischer geschlechtlicher Existenzweisen. Mit einem solchen Verständnis von Geschlecht schließt die vorliegende Arbeit an zwei verschiedene, aber vermittelbare konstruktivistische Ansätze an: einerseits die diskurstheoretischen Ausführungen von Judith Butler in „Das Unbehagen der Geschlechter“ (Butler 2014), insbesondere in ihrer Weiterentwicklung durch Andrea Maihofer in „Geschlecht als Existenzweise“ (Maihofer 1995). Butler und Maihofer sehen Geschlecht als zunächst symbolisches hegemoniales Diskursphänomen, welches mittels Performativität vergeschlechtlichte Identitäten (bei Butler) bzw. körperliche Existenzweisen (bei Maihofer) hervorbringt. Mit Butler lässt sich die aktuelle geschlechtliche Wissensordnung als heterosexuelle Hegemonie verstehen, also als Verweisungszusammenhang von intelligiblem Geschlechtskörper, seiner sozialen Überformung und ‚angemessenem‘ Begehren. Eine solche Wissensordnung ist heteronormativ: geschlechtliche Ausdrucksformen, welche nicht der Konstruktion biologischer Zweigeschlechtlichkeit bei angenommenem gegengeschlechtlichen Begehren entsprechend, werden mittels Ausschlussmechanismen aus dem Diskurs verbannt und sind nicht intelligibel.

Die zweite geschlechtstheoretische Inspiration dieser Arbeit bilden praxistheoretische Verständnisse von Geschlecht, hier insbesondere Connells Ausführungen zu Geschlecht als Art und Weise der Ordnung sozialer Praxis, bei der der „alltägliche Lebensvollzug organisiert [ist] in Relation zu einem Reproduktionsbereich“ (Connell 2015: 124), der Konzeption eines inkorporierten geschlechtlichen Habitus bei Pierre Bourdieu (Bourdieu 2005) sowie Ansätzen unter dem Schlagwort „(Un-)Doing Gender“ (West/Zimmerman 1987 und Hirschauer 1994). Connell sieht Geschlecht als Konfiguration sozialer Praxis und arbeitet Dimensionen heraus, anhand derer die aktuelle Geschlechterordnung strukturiert ist. Bourdieus Ansatz des geschlechtlichen Habitus (auch in seiner mit Connells Ansatz der ‚hegemonialen

Männlichkeit' verbundenen Weiterentwicklung bei Meuser 2010) macht darauf aufmerksam, dass kollektive Wissensordnungen und die darin eingelassenen Machtverhältnisse (bei Bourdieu die „männliche Herrschaft“) als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata inkorporiert werden. Der „Doing Gender“-Ansatz von West/Zimmerman nimmt dann alltägliche Interaktionsprozesse in den Blick, in denen Geschlecht konstant hergestellt wird. Geschlecht ist hier in menschlicher Praxis – in Form von Wahrnehmungs-, Interaktions- und Mikropolitik-Aktivitäten – auftretendes Merkmal, welches Handlungen für andere Teilnehmer*innen erst zuordenbar macht. Insofern macht der Doing Gender-Ansatz darauf aufmerksam, dass geschlechtliche Praxis immer interaktiv und auf intersubjektive Validierung angewiesen ist. Mit Hirschauer lassen sich dann in Weiterentwicklung von West/Zimmerman Mechanismen bestimmen, durch die die Geschlechterunterscheidung Konstanz erhält: Naturalisierung durch verschiedene Wissenschaften, Fixierung im Lebenslauf und in geschlechtlich strukturierten Zeichensystemen sowie in Institutionen und sozialen Konventionen.

Geschlecht in diesem Sinn als kollektive Wissensordnung zu verstehen impliziert die Notwendigkeit sich mit dem Verhältnis von Individuum und kollektiven Strukturen auseinanderzusetzen. Im Kontext von Geschlecht als kollektiver Wissensordnung führt das zu einer Auseinandersetzung mit dem Prozess, in dem ein (heranwachsender) Mensch zu einem Menschen mit Geschlecht wird. Hierfür ist für die vorliegende Arbeit vor allem Bettina Dausiens Blick auf die (vergeschlechtlichte) Biografie bzw. Lebensgeschichte als Organisationsprinzip für soziale Erfahrungen bedeutsam (Dausien 2006). Geschlechtliche Sozialisation lässt sich darauf aufbauend als der lebenslange Prozess verstehen, in dem Menschen Erfahrungen innerhalb der kollektiven Wissensordnung ‚Geschlecht‘ machen, diese Erfahrungen reflexiv verarbeiten und in das eigene Selbstbild integrieren. Zentrales Element der aktuellen Ausformung geschlechtlicher Wissensordnung ist dabei die Anforderung der Herausbildung einer (eindeutigen) geschlechtlichen und sexuellen Identität. Indem Individuen sich mit den kollektiven Strukturen auseinandersetzen und eine Form der geschlechtlichen Subjektivität herausbilden, um in einer geschlechtlich strukturierten Welt Handlungsfähigkeit zu erlangen, werden zudem die kollektiven Sinnbezüge beständig aktualisiert und stabilisiert. Die so vertretene Annahme, dass sich das Aufwachsen eines Individuums immer in Auseinandersetzung mit kollektiven Wissensordnungen vollzieht, die seine Lebensgeschichte und die Entwicklung seiner geschlechtlichen Subjektivität bestimmen, lenkt den Blick auf eben diese Strukturen. Hier liegt die theoretische Begründung für die Zielsetzung dieser Arbeit: die

kollektiven Bedeutungszuschreibungen beziehungsweise die feldspezifisch vermittelte Wissensordnung herauszuarbeiten, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen müssen.

Der beschriebenen geschlechtstheoretischen Perspektive unterliegen sozialtheoretische Annahmen, die Einfluss auf die Art der hier vorgenommenen Analyse haben. Die Vorstellung von Geschlecht als kollektiver Wissensordnung baut auf kulturtheoretischen Grundlagen auf. Es handelt sich hierbei einerseits um Ansätze, die soziale Ordnung vor allem in Diskursen sehen. Dabei werden Diskurse verstanden als System von thematisch fixierten Aussagen (in Zeichenform), in deren Zusammenspiel kollektiver Sinn entsteht und permanent aktualisiert wird. Andererseits dienen praxistheoretische Ansätze zur Inspiration, in denen kollektiver Sinn als Ordnungsprinzip von Praktiken, also routinisiert ablaufenden Handlungsbündeln mit spezifischer Organisationsstruktur, emergiert. Mit Reckwitz (2015) werden Diskurs und Praktik in der vorliegenden Arbeit als zwei analytisch unterscheidbare Dimensionen innerhalb von von kollektivem Sinn durchzogenen Praxis-Diskurs-Formationen verstanden, wobei sich die Dimensionen vor allem in ihrem Bezug auf das Symbolische unterscheiden. Diskurse als Zusammenhang von Zeichen sind bereits als beobachtbare Phänomene symbolisch strukturiert, in Praktiken materialisiert sich symbolische Ordnung (vgl. Budde 2015: 19).

Um das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ als spezifische Praktik-Diskurs-Formation analysieren zu können, wird auf diesen sozialtheoretischen Grundlagen aufbauend ein ethnografisches Forschungsvorgehen gewählt. Ziel ist es mittels teilnehmender Beobachtung und Dokumentenanalyse Organisationsprinzipien der Formation im Feld herauszuarbeiten. Das Vorgehen wird angeleitet von der Annahme, dass es im Feld spezifische Strukturen beziehungsweise eine spezifische Ordnung gibt, die das Handeln der Beteiligten vorfiguriert und ihnen sinnhaftes Handeln ermöglicht. Diese spezifischen Strukturen gelten den Feld-Bewohner*innen dabei als meist unhinterfragtes Alltagswissen, welches von der feldfremden Forscherin mittels Teilnahme an der Feldpraxis erfahren werden kann. Die gesammelten Daten – Protokolle der teilnehmenden Beobachtung sowie ein Korpus an Texten zur Erfassung der diskursiven Dimension – werden im Modus des konstanten Vergleichs analysiert, um die Feldstruktur herausarbeiten zu können. Der Forschungsprozess folgt dabei insbesondere in der Datenanalyse den Vorgehensweisen der Grounded Theory (hier insbesondere Charmaz 2006 und Breuer et al. 2019). Für die Integration der Analyseergebnisse sind vor allem Schatzki „Organisationselemente der Praxis“ (praktische Fähigkeiten, explizite Regeln, eine thematische Ziel-Affekt-Struktur sowie Allgemeinverständnisse praktikspezifischer ‚Inhalte‘, vgl. Schatzki 2002) anleitend.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: im folgenden **zweiten** Kapitel werden wissenschaftliche Thematisierungen nachgezeichnet, die für diese Arbeit Anknüpfungspunkte bieten. Es handelt sich dabei um Thematisierungen von Lesen im Kontext kultureller Bildung (2.1), um die Beschäftigung mit Geschlechtseinflüssen auf Leseverhalten und Leseleistung, insbesondere behandelt im Bereich der empirischen Bildungsforschung (2.2) sowie um aktuelle Diskussionen von kindlicher und jugendlicher Männlichkeit, auch und vor allem im Kontext pädagogischer Praxis (2.3). Aus den Ausführungen werden Desiderate und Anschlussstellen der vorliegenden Arbeit abgeleitet (2.4).

Das **dritte** Kapitel legt den geschlechtstheoretischen Bezugsrahmen der hier vorgenommenen Analyse dar. Zunächst wird ein Begriff von Geschlecht als kollektiver Wissensordnung in Praxis-Diskurs-Formationen erarbeitet, welcher auf diskurs- und praxistheoretischen Grundannahmen aufbaut (3.1). Anschließend widmet sich das Kapitel der Theoretisierung des vergeschlechtlichten Individuums und des Aufwachsens in einer geschlechtlich strukturierten Welt (3.2).

Im **vierten** Kapitel wird der methodologisch-methodische Zugang ausgeführt. Hierzu wird die ethnografische Kulturforschung mit ihrer ‚Methode‘, der teilnehmenden Beobachtung, beschrieben (4.1). Da es sich bei ethnografischer Forschung um eine Vorgehensweise handelt, bei der bereits die Form der Datenerhebung mittels teilnehmender Beobachtung stark an die Person der Forscherin geknüpft ist, wird eine Reflexion der Forscherinnenrolle notwendig. Diese und die Offenlegung thematischer Prä-Konzepte finden sich in 4.2. Ausführungen zur Auswertung der Daten (4.3) leiten über zur Beschreibung des forschungspraktischen Vorgehens (4.4).

Die beiden Kapitel fünf und sechs bilden den Kern der vorliegenden Arbeit. Sie präsentieren die Ergebnisse der Analyse und stellen Funktionslogiken im Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ mit ihrer Genese dar. Kapitel **fünf** widmet sich dabei der diskursiven Feldkonstitution. Es wird nachgezeichnet, wie anhand zweier Thematisierungslinien – „(Lese-)Leistung“ (5.1) und „(Geschlechter-)Gerechtigkeit“ (5.2) – diskursiv ein Handlungsproblem konstruiert wird, was sich als „Wir müssen Leseförderung für Jungen machen!“ zusammenfassen lässt. Anschließend steht die diskursive Vor-Figuration pädagogischer Praxis mittels vorgeschlagener Lösungen dieses Handlungsproblems (5.3) sowie diskursiver Plausibilisierungsstrategien (5.4) im Fokus.

Kapitel **sechs** präsentiert dann Funktionslogiken pädagogischer Praxis im Feld. Zunächst wird in das als Konsequenz aus der diskursiven Feldkonstitution entstehende Handlungsfeld eingeführt (6.1), bevor widersprüchliche Konstellationen von Praktiken als feldkonstitutive Struktur herausgearbeitet werden (6.2). Im Zentrum steht hier vor allem der Widerspruch zwischen schulisch konnotierten und leistungsbesetzten Lesepraktiken einerseits und positiv besetzten männlich konnotierten Praktiken andererseits. Der Widerspruch, so wird argumentiert, führt zum Fehlen selbstläufiger Handlungsorientierungen im Feld. Im Anschluss werden feldspezifische Umgangsweisen mit dem Fehlen dieser Handlungsorientierungen bei den im Feld handelnden Erwachsenen nachgezeichnet (6.3), bevor abschließend unintendierte kindliche Thematisierungen beschrieben werden (6.4).

Kapitel **sieben** führt dann in der Diskussion die theoretische Grundlegung der Arbeit und die empirische Analyse zusammen. Im Fokus stehen hier feldspezifische Wirkmechanismen geschlechtlicher Sozialisation in der „gendersensiblen Leseförderung“. Die Diskussion arbeitet Leistung als hegemoniale Männlichkeitsanforderung heraus (7.1), thematisiert Männlichkeit als diffuse Verhaltenserwartung (7.2) und zeichnet nach, wie durch die (fehlende) Thematisierung intersektionaler Aspekte ein Raum für Anerkennungserfahrungen entsteht, gleichzeitig aber auch eine Stabilisierung hegemonialer Männlichkeitsformen stattfindet (7.3). Ein abschließender Exkurs widmet sich der Frage, was die geschlechtsbezogenen Wirkmechanismen im Feld für die Möglichkeit der (nicht-erfolgreichen) Leseförderung bedeuten (7.4).

Kapitel **acht** bearbeitet abschließend die Frage nach pädagogischer Professionalität im Feld. Basierend auf der Annahme, dass die herausgearbeiteten Wirkmechanismen geschlechtlicher Sozialisation die Folge von Professionalitätsbedürftigkeit im Feld sind, werden Momente der Feldpraxis unter Rückgriff auf Helspers Theoretisierung pädagogischen Handelns als basierend auf spezifischen Antinomien der Moderne (Helsper 2009) diskutiert. Die Arbeit schließt mit daraus abgeleiteten Implikationen für eine professionelle geschlechtsbezogene Leseförderpraxis.

2. (Nicht-Lesende) Jungen im Fokus der Forschung

Die in dieser Arbeit angestellte empirische Erkundung ist entlang zweier thematischer Schwerpunkte ausgerichtet: Lesen/Leseverhalten und darauf ausgerichtete pädagogische Praxis einerseits, diese steht im Zentrum des untersuchten Felds. Allerdings richtet sich die Perspektive der Analyse nicht auf den Bereich Lesen, sondern auf Prozesse geschlechtlicher Sozialisation, womit andererseits Geschlecht als kollektive Wissensordnung sowie auf Geschlecht bezogene pädagogische Konzepte in den Fokus rücken. Hier sind aufgrund des untersuchten Felds insbesondere die Spezifika männlicher Sozialisation und entsprechend pädagogischer Arbeit mit heranwachsenden Männern/Jungen thematische Bezugspunkte. Um Forschungsdesiderate herausarbeiten zu können, an denen die vorliegende Arbeit anknüpft, und um empirische und theoretische Anchlüsse der hier vorgenommenen Analyse vorzubereiten, werden im Folgenden einleitend Wissenschaftsdiskurse vorgestellt, innerhalb derer sich die vorliegende Arbeit verortet. Dabei sind einerseits wissenschaftliche Erkundungen kindlichen und jugendlichen Leseverhaltens in pädagogischen Diskursen (2.1), insbesondere mit Blick auf (nicht-)lesende Jungen (2.2), relevant, andererseits Diskussionen spezifisch männlicher Sozialisation in pädagogischen Kontexten (2.3.1), wie sie auch und insbesondere im Rahmen von Analysen zur sog. „Jungenarbeit“ als pädagogischem Handlungsfeld stattfinden (2.3.2).

2.1 Kindliches und jugendliches Leseverhalten in wissenschaftlichen Diskursen 1: Lesen im Kontext kultureller Bildung

Bezüge auf kindliches und jugendliches Leseverhalten finden sich in erziehungswissenschaftlichen Fachdiskursen zum einen im Kontext kultureller Bildung, zum anderen – und quantitativ weit häufiger – in der empirischen Bildungsforschung. Im Folgenden sollen diese beiden Thematisierungslinien als Ansatzpunkte für die vorliegende Arbeit dargestellt werden.

Lesen/Literatur und (kulturelle) Bildung sind zwei traditionell eng verbundene Themen, was sich etwa bereits daran zeigt, dass in Studien der empirischen Bildungsforschung häufig der Bildungshintergrund einer Familie bzw. von Kindern anhand der Anzahl der Bücher im Elternhaus abgefragt wird. Im gesamtgesellschaftlichen Diskurs verweisen auf den Zusammenhang von Literatur und Bildung und die hohe Bedeutung von Literatur etwa Konstruktionen von Deutschland als Land der ‚Dichter und Denker‘ als Herausstellung der bildungsbürgerlichen Tradition. Umso erstaunlicher ist es, dass sich bei Fokussierung auf Kinder und Jugendliche – Kernsubjekt pädagogischer Forschung bzw. Bildungsbemühungen –

im Kontext kultureller Bildung und Lesen vor allem Bezüge auf das Feld der (schulischen) Literatur- und Lesedidaktik finden und wenig genuin erziehungswissenschaftliche Zusammenführung der beiden Themen. Einen Hinweis darauf gibt etwa die Literaturliste der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema „Literatur/Lesen und Kulturelle [sic!] Bildung“, Bundeszentrale für politische Bildung 2012, sowie der Forschungsüberblick/Metastudie von Liebau et al. (2015). Daneben existieren zahlreiche literaturwissenschaftliche Beschäftigungen mit Kinder- und Jugendliteratur (prominent etwa Ewers 2012), auf die in Beiträgen zu Literatur und kultureller Bildung zurückgegriffen wird. Literatur als Kunstform im Kontext kultureller Bildung wird zudem – nimmt man die explizit didaktischen Beiträge aus – weniger als andere Kunstformen (insbesondere Musik und Tanz bzw. Musik- und Tanzpädagogik, aber stärker als z.B. Film oder Theater) wissenschaftlich thematisiert (Liebau et al. 2015: 25). Dennoch finden sich auch in der Forschung zu kultureller Bildung Verweise auf Kinder- und Jugendliteratur (beispielhaft und einfürend etwa Breitmoser 2012).

Betrachtet man solche Beiträge, die Literatur/Lesen und kulturelle Bildung explizit und vor allem mit Blick auf Kinder und Jugendliche zusammenbringen, so zeigen sich drei zentrale Thematisierungslinien. Einerseits geht es in Beiträgen um die (möglichen) positiven Folgen einer Beschäftigung mit Literatur für Leser*innen beziehungsweise ihre Bildungswirkung auf Subjekte. Beispielhaft hierfür steht folgendes Zitat von Reinwand (2012) aus einem Text in einem Dossier zu kultureller Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung, einem zentralen Ort der Thematisierung von kultureller Bildung und Lesen/Literatur⁴:

Das Spezifische literarischer Kompetenz im Vergleich zu anderen Formen von (Aus-)Bildung ist die damit grundlegende Möglichkeit, sich Wissen selbstständig anzueignen. Damit trifft die literarische Bildung den Kern eines Bildungsverständnisses, welches kultureller Bildung seit dem 18. Jahrhundert bis heute zugrunde liegt: Kulturelle Bildung erfordert eine aktive Eigentätigkeit des sich bildenden Subjektes. Bildung ist ein Akt der Selbst-Bewusstwerdung in Auseinandersetzung zwischen Selbst und der das Individuum umgebenden (Um-)Welt. Eine gute Literaturvermittlung als kulturelle Bildung betrachtet, fördert damit das Eigeninteresse und regt an, sich selbsttätig mit Inhalten auseinanderzusetzen. Es geht dabei nicht darum, einen spezifischen kulturellen oder literarischen Kanon zu lehren, sondern neugierig zu machen auf die Möglichkeiten und Potenziale, die in unterschiedlichster Literatur und im Umgang mit Sprache verborgen liegen. (Reinwand 2012)

⁴ Zwar handelt es sich bei einem Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung nicht um einen genuin wissenschaftlichen Beitrag, jedoch stammen die Beiträge im Dossier vor allem von Wissenschaftler*innen und rechtfertigen somit – insbesondere im Vergleich zur weitestgehend fehlenden wissenschaftlichen Beschäftigung außerhalb der Didaktik – einen Einbezug in diese Arbeit.

Lesen in diesem Kontext stellt also eine Form der Auseinandersetzung des Subjekts mit der es umgebenden Welt dar und ist insofern eine Bildungstätigkeit. In ähnlicher Weise argumentieren Beiträge, die Lesen bzw. die Beschäftigung mit Literatur als ästhetische Erfahrung beschreiben. Beispielhaft hierfür steht etwa Frederking 2008, der unter anderem Lesen beziehungsweise literar-ästhetische Erfahrung im Rückgriff auf Mead als Teil der Identitätsentwicklung diskutiert und daraus Forderungen für die Lese- und Literaturdidaktik ableitet (zu Lesen als ästhetischer Erfahrung siehe auch 4.2.1 in dieser Arbeit).

Weitere pädagogisch bedeutsame Wirkungen, die dem Lesen bzw. der Beschäftigung mit Literatur diskursiv zugesprochen werden, sind etwa die Beschäftigung mit „existenziellen Grundfragen des Menschen“ sowie die Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch „emotionale Beteiligung“ und „relative Distanz“ (beides Deutsche Literaturkonferenz 2004). Darüber hinaus wird der Beschäftigung mit Literatur auch die Möglichkeit der politischen Bildung anhand moderner Jugendliteratur (Gessner 2012) oder die Ermöglichung von pädagogisch bedeutsamen Auseinandersetzungen mit Fremdheit und Eigenheit, insbesondere im Kontext von Interkulturalität (bspw. die Beiträge in Josting/Roeder 2013), zugestanden. Auffällig bei Beiträgen, die sich mit den möglichen pädagogisch bedeutsamen Wirkungen von Literatur auseinandersetzen ist, dass sie vor allem auf (literatur-)theoretische Überlegungen rekurren und nicht auf empirische Forschungsergebnisse aus der Erziehungs- oder Sozialwissenschaft. Insofern können sie auch als normative Zuschreibungen verstanden werden, wobei diese normative Zuschreibung von Wirkungen bei häufig fehlender empirischer Datengrundlage ein generelles Moment von wissenschaftlich-diskursiver Beschäftigung mit kultureller Bildung darstellt (siehe zur Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung und damit einhergehenden Schwierigkeiten etwa Reinwand 2013; Reinwand-Weiss 2015).

Eine weitere Thematisierungslinie von Lesen im Kontext von Kultureller Bildung findet sich in empirischen Studien zum Medien- und Kulturnutzungsverhalten. Diese werden im folgenden Unterkapitel näher betrachtet, da sie schon aufgrund des Studiendesigns eher dem Bereich der empirischen Bildungsforschung zuzuordnen sind.

Die dritte Thematisierungslinie von Lesen/Literatur im Kontext kultureller Bildung bezieht sich auf außerschulische literarische Orte als Orte kultureller Bildung. Im Fokus stehen hier einerseits öffentliche Bibliotheken. Diese sind die zentralen außerschulischen Orte der Leseförderung im Sinne der Vermittlung der Kulturtechnik Lesen. Zudem werden sie als Orte für die Förderung von Medienkompetenz, als Bildungspartner von Schulen sowie als Stätten

interkulturellen und lebenslangen Lernens thematisiert (überblicksartig siehe Barbian 2012; auch Reinwand 2012). Werden Bibliotheken beschrieben, so findet sich oftmals eine Aufzählung möglicher literaturvermittelnder Angebote für Kinder und Jugendliche bzw. Bibliotheken gelten als Orte außerschulischer Lese- und Sprachförderung und als zentrale Anbieter*innen von Kulturangeboten insbesondere im ländlichen Raum, wo die Angebotsbreite weniger hoch ist als in städtischen Ballungszentren (etwa Brandt 2018). Seefeldt (2018) diskutiert in diesem Zusammenhang Bibliotheken als Anbieter*innen von Bildung einerseits und Kultur andererseits (wobei in der konkreten Arbeit vor Ort beides pragmatisch miteinander verknüpft würde).

Neuhaus (2009) beschäftigt sich ebenfalls mit Orten und Akteur*innen der außerschulischen Literaturvermittlung, und auch wenn er diese nicht explizit in den Kontext kultureller Bildung stellt, so finden sich hier doch Anschlusspunkte. Neuhaus thematisiert Zusammenhänge von Literatur und Medien sowie spezifische theoretische Zugänge zum literarischen Feld, geht auf den Buchmarkt sowie die Buchkritik ein und beschreibt die Literaturvermittlung in (außerschulischen) Bildungsinstitutionen. Neben Bibliotheken thematisiert er dort auch die Rolle und Aufgaben von Literaturarchiven, Literaturhäusern und auch der Erwachsenenbildung und geht auf die Problematik der Abhängigkeit von Fördergeldern ein (Ebd.: 234-247). Einen Überblick über Orte der Literaturvermittlung in Deutschland bietet auch Jentgens (2012), die zudem das Internet als modernen „Ort“ der Literaturvermittlung mit einbezieht.

Literatur/Lesen, so lässt sich zusammenfassen, wird im Kontext Kultureller Bildung häufig mit Verweis bzw. Bezug auf fachdidaktische Konzepte thematisiert. Erkenntnisse über Literatur/Lesen entstammen oft der Deutsch- und Literaturdidaktik und dort findet sich auch die meiste Forschung. Diese ist zudem häufig auf den Bereich der Schule fokussiert. Betrachtet man außerschulische kulturelle Bildung und ihre Thematisierung von Literatur/Lesen bei Kindern und Jugendlichen, so finden sich einerseits Wirkungszuschreibungen und andererseits Darstellungen literarischer Orte als Orte kultureller Bildung. Grundsätzlich ist die Forschungslage zu außerschulischer Literaturvermittlung bzw. zur Zusammenschau der Bereiche ‚Literatur/Lesen‘, ‚Kulturelle Bildung‘ und ‚Kinder/Jugendliche‘ vergleichsweise dünn und bezieht man den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit – Geschlecht und geschlechtliche Sozialisation – mit ein, so finden sich keine Beiträge. Wenn an seltenen Stellen (etwa bei Jentgens 2012) auf geschlechtliche Bezüge verwiesen wird, so geschieht das stets

unter Rückgriff auf die Diskussion, wie sie um Lesen (und Geschlecht) im Kontext empirischer Bildungsforschung geführt wird.

2.2 Kindliches und jugendliches Leseverhalten in wissenschaftlichen Diskursen 2: Leseleistung im Fokus in der empirische Bildungsforschung

2.2.1 International vergleichende Schulleistungsstudien

Kindliches und jugendliches Leseverhalten gerät oft im Zusammenhang mit schulischer Leistung in den Blick wissenschaftlicher Diskurse. Insbesondere große quantitativ-empirische, oft international vergleichende Studien zum sog. ‚Bildungsmonitoring‘ beziehungsweise aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung fokussieren immer wieder auf ‚Lesen‘ als Kernkompetenz schulischen Lernens und messen entsprechend Lesekompetenzen von Schüler*innen unterschiedlicher Altersstufen. Zentral für den deutschsprachigen Raum sind hier die beiden großen regelmäßigen internationalen Vergleichsstudien PISA (Programme for International Student Assessment) und PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, in Deutschland als IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), zudem die regelmäßige Überprüfung der von der Kultusministerkonferenz festgelegten Bildungsstandards im Bundesländervergleich durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB Bildungstrends). Ein Kernmerkmal all dieser empirischen Studien ist, dass sie die jeweiligen Ergebnisse der Lesekompetenzmessungen stets auch mit Geschlecht (dort als soziodemografischer Kategorie – männlich/weiblich – abgefragt) in Verbindung bringen.

Im Rahmen der PISA-Schulleistungsstudien werden im Auftrag der OECD seit 2000 im dreijährigen Turnus in zahlreichen Staaten Kompetenzen von 15-jährigen Schüler*innen erforscht beziehungsweise getestet. Ergebnis der PISA-Untersuchungen sind international vergleichende Darstellungen. In PISA wird neben den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften immer auch der Bereich Lesekompetenz erfasst, wobei alternierend immer einer der Bereiche den Schwerpunkt der Untersuchung bildet (Lesekompetenz stand bislang 2000, 2009 und 2018 im Fokus der Untersuchung). Die aktuellen Resultate im Bereich Lesen sind etwa in einer Spezialauswertung zum Lesen im 21. Jahrhundert und im Kontext von Digitalisierung veröffentlicht (OECD 2021), in der auch Geschlecht als Einflussfaktor auf die Lesekompetenz thematisiert wird.

In dieser lesebezogenen Spezialauswertung werden „skills“, also Fähigkeiten, im Lesen erfasst, weil diese als Grundlage für den weiteren (schulischen und beruflichen) Erfolg insbesondere in

einer immer stärker digitalisierten Gesellschaft gesehen werden. Bezogen auf Geschlecht zeigen sich dabei statistisch relevante Disparitäten: Jungen erzielen im Durchschnitt aller getesteten Länder 25 Punkte weniger als Mädchen (nach Einbezug von Einflüssen des sozioökonomischen Hintergrunds) (OECD 2021: 14). Auch in Bezug auf die Lesefreude, die mittels Zustimmung oder Ablehnung zu Aussagen wie „Ich lese nur wenn ich muss“ oder „Lesen ist eines meiner liebsten Hobbies“ erhoben wurde, zeigt sich ein Geschlechtsunterschied (a.a.O.: 79). Der sozioökonomische Hintergrund beeinflusst der Studie nach ebenfalls den Faktor Lesefreude, zudem lässt sich für Lesefreude generell ein Rückgang zwischen 2009 und 2018 konstatieren. Diese Ergebnisse werden im Report als besonders relevant gesehen insofern, als dass Lesefreude mit Lesekompetenz, die ja im Fokus von PISA steht, korreliert. Im Report wird für Geschlecht und auch sozioökonomischen Hintergrund auf Basis der empirischen Daten weitergehend untersucht, welche Einflussfaktoren es sind, durch die diese soziodemografischen Merkmale Einfluss auf die Lesefähigkeiten der getesteten Kinder haben. Herausgearbeitet wird hier vor allem die lesebezogene Selbstwahrnehmung sowie die Kenntnis über „effektive Lesestrategien“. So finden Jungen im Durchschnitt die in PISA an sie gestellten Aufgaben einfacher als Mädchen, obwohl sie niedrigere Leistungen erzielen. Diese Auffälligkeit besteht sowohl in der Gruppe der Jugendlichen mit niedriger als auch der mit hoher Leseleistung (a.a.O.: 106). Als Erklärungsmuster für den Geschlechtsunterschied in der Leseleistung gilt vor allem die Kenntnis über „effektive Lesestrategien“. „Effektive Lesestrategien“ meint dabei Strategien zur Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Quellen, zum Verstehen und Merken/Erinnern sowie zum Zusammenfassen von Informationen (diese drei verschiedenen Faktoren wurden als Indexe geprüft). In den beiden letztgenannten zeigt sich dabei ein relevanter Geschlechtsunterschied (a.a.O.: 108). Als Fazit aus der in PISA 2018 angestellten Betrachtung sozioökonomischer und geschlechtlicher Einflüsse auf die Leseleistung von Jugendlichen machen die Autor*innen Vorschläge für Veränderungen in der Lesedidaktik und darauf bezogenen Bildungspolitik:

In other words, almost two-thirds of the association between gender and reading performance can be accounted for by the difference between boys' and girls' knowledge of effective reading strategies.

These results imply that the impact of socio-economic disparities and gender on reading performance is likely to be reduced by aligning students' perception of reading competence to their actual reading competency (see Box 5.1), and teaching effective reading strategies to navigate digital environments (see Box 5.2). (OECD 2021: 115)⁵

⁵ Übersetzung TS: „In anderen Worten: fast zwei Drittel des Zusammenhangs zwischen Geschlecht und Leseleistung kann durch den Unterschied zwischen dem Wissen über effektive Lesestrategien von Jungen bzw. Mädchen erklärt werden. Diese Resultate implizieren, dass der Einfluss von sozioökonomischen Ungleichheiten

Während in PISA Lesekompetenz nur einer von drei gemessenen Kompetenzbereichen ist, fokussieren die regelmäßigen PIRLS/IGLU-Studien⁶ rein auf die Messung von Lesefähigkeiten. Es handelt sich hierbei ebenfalls um eine international vergleichende Schulleistungsstudie, die allerdings auf eine andere Altersgruppe ausgerichtet ist: getestet werden hier Kinder der vierten Jahrgangsstufe. Die Untersuchung besteht dabei aus einem Lesetest zum Lesen von literarischen Texten und Sachtexten sowie zu Verstehensprozessen und Informationsverarbeitung beim Lesen, in einem Schüler*innenfragebogen werden zudem Lese-Selbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten abgefragt. Auch in IGLU werden Geschlecht, Migration und sozioökonomischer Status als soziodemografische Daten abgefragt und als Einflussfaktoren auf die Leseleistung einberechnet. Bezogen auf Geschlecht berichten die IGLU-Autor*innen etwa für 2016, die aktuellste Ausgabe, dabei ebenfalls einen Leistungsunterschied, wobei Mädchen besser abschneiden als Jungen. Diese Geschlechterdisparität in der Leseleistung zeigt sich in allen untersuchten Ländern in ähnlichem Maß (Hußmann, Wendt et al. 2017: 20), ist allerdings geringer als in PISA (a.a.O.: 183). Die Autor*innen interpretieren dies als Beleg für „individuelle und soziale Prozesse“ (a.a.O.: 180) anstelle evolutionsbiologischer Argumente zur Begründung der Geschlechterdifferenz in der Leistung, da sich bereits in IGLU – also am Ende der Grundschulzeit – substantielle Unterschiede in der Lesemotivation zeigen, welche nachgelagert (also etwa zum Alter der PISA-Untersuchung) zu Kompetenzunterschieden führen (Ebd.). In IGLU finden sich vor allem zwei Begründungsmuster für den gemessenen Kompetenzunterschied. Einerseits verweisen die Autor*innen auf die Differenz zwischen literarischen Texten und Sachtexten, wobei sich vor allem beim Lesen von literarischen Texten ein starker Geschlechtsunterschied zeigt, der den Unterschied im Lesen insgesamt begründet. Eine zweite Begründungslinie in IGLU 2016 bilden Selbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten

Auch der IQB Bildungstrend, dessen aktuellste Ergebnisse ebenfalls für 2016 vorliegen, weist in die gleiche Richtung. Im IQB Bildungstrend werden ebenfalls Kinder am Ende der Grundschulzeit (4. Klasse) getestet, hierbei steht eine Überprüfung der von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik im Vordergrund, wobei bundesweit getestet und somit ein Ländervergleich

und Geschlecht auf die Leseleistung wahrscheinlich reduziert werden kann, indem man die wahrgenommene Lesekompetenz von Schüler*innen an ihre tatsächliche Kompetenz angleicht (Box 5.1) und effektive Lesestrategien zur Navigation in digitalen Kontexten lehrt (Box 5.2).“

⁶ PIRLS ist die Abkürzung für die internationale Vergleichsuntersuchung, in Deutschland werden die Studie sowie der Bericht der Ergebnisse als IGLU gefasst, im weiteren Verlauf wird deswegen die zweite Abkürzung verwendet.

ermöglicht wird. Auch im IQB Bildungstrend werden sozio-demografische Faktoren wie Geschlecht einbezogen, wobei die Beschäftigung mit Geschlecht hier explizit darüber begründet wird, dass Bildungsgerechtigkeit Ziel von Bildungssystemen sei und Analysen zu Disparitäten Grundlage für die Beseitigung von Bildungsungleichheit seien (Stanat, Schipolowski et al. 2017: 401). Da die Ergebnisse im IQB Bildungstrend den referierten Erkenntnissen aus PISA/IGLU stark ähneln, werden sie hier nicht detailliert wiedergegeben.

Große Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU oder der IQB Bildungstrend, so lässt sich zusammenfassen, liefern in regelmäßigen Abständen empirische Daten zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen und konzentrieren sich dabei hauptsächlich auf die Messung von Lesekompetenzen. Die Ergebnisse dieser großen empirischen Studien deuten dabei darauf hin, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Leseverhalten, Leseinteresse und Leseleistung gibt, der auch die in allen Vergleichsstudien nachgewiesenen Unterschiede in den Leseleistungen von Jungen und Mädchen (statistisch) erklären kann. Mädchen und Jungen zeigen durchschnittlich unterschiedliche Leseleistungen (wobei Mädchen in allen betrachteten Studien und auch im zeitlichen sowie internationalen Vergleich konstant besser abschneiden), so lässt sich überblicksartig zusammenfassen, weil sie ein unterschiedliches Leseverhalten und unterschiedlich hohes Leseinteresse aufweisen.

2.2.2 Motivation und Leseverhalten als empirische Begründung für (geschlechtliche) Leistungsunterschiede

Im Nachgang von und bezogen auf vor allem die ersten PISA-Ergebnisse, aber auch die anderen referierten Studien zur Leseleistung entsteht ein gesellschaftlicher Diskurs zur Position von Jungen im Bildungssystem, der unter dem Schlagwort „Jungen als Bildungsverlierer“ gefasst werden kann (hierzu weiter siehe unten). Wissenschaftliche Diskurse widmen sich darüber hinaus der Frage nach den Gründen für die gemessenen Unterschiede in der Leseleistung. Hier finden sich einerseits zahlreiche empirische Untersuchungen, die die unterschiedlichen Leistungen durch Unterschiede in der Lesemotivation erklären (etwa Stutz et al. 2016; Schaffner et al. 2013; Chiu 2018; in der Diskussion von PISA 2009 auch Brozo et al. 2014). Philipp (2011b) fasst in einem Studienüberblick kurz die Grundtendenz empirischer, quantitativer Studien zum geschlechtsbezogenen Zusammenhang zwischen Motivation und Leseleistung zusammen: Mädchen lesen tendenziell intrinsisch motiviert und schätzen das Lesen mehr, zudem integrieren sie Lesen stärker ins soziale Miteinander. Jungen hingegen treten tendenziell eher in den Wettstreit (Philipp 2011b: 45). Stutz et al. (2016) und Schaffner

et al. (2013) machen dabei zudem deutlich, wie sich die unterschiedliche Motivation auf die Leseleistung auswirkt, nämlich über das tatsächliche Leseverhalten als Mediator-Variabel. Ihre Ergebnisse zeigen, dass höhere intrinsische Lesemotivation mittels verändertem Leseverhalten – mehr lesen, vor allem in der Freizeit – zu höheren Leseleistungen führt. Wettbewerbsorientierte extrinsische Motivation hingegen ist direkt negativ mit Leseverständnis/Leseleistung verbunden. Für letzteren Befund vermuten Stutz et al. unter Rückgriff auf andere Studien, dass wettbewerbsorientierte Leser*innen Lesen als schulische Aktivität sehen und es nicht in ihre Freizeit integrieren, dass bei ihnen ihre Leistung inklusive möglichen Erfolgs oder Scheiterns im Vordergrund steht und nicht der Text selbst, sowie, dass sehr wettbewerbsorientierte Leser*innen Textmaterial tendenziell eher oberflächlich lesen und entsprechend kein adäquates konzeptuelles Verständnis eines Texts entwickeln können (Stutz et al. 2016: 111). Stutz et al. sowie Schaffner et al. arbeiten jeweils eine geschlechtsbezogene Disparität in der Lesemotivation heraus, die Philipps Zusammenfassung entspricht. Gleichzeitig besteht kein Geschlechtseinfluss auf den Zusammenhang zwischen Motivation, Verhalten und Leistung – unabhängig vom Geschlecht führt mehr (intrinsische) Motivation zu mehr (Freizeit-)Leseverhalten und damit zu mehr Leseleistung. In den Blick gerät so also das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen.

Empirisch wird das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen etwa in den regelmäßigen JIM- und KIM-Studien⁷ des außeruniversitären Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest (MPFS) erhoben. In den JIM- und KIM-Studien befragt der MPFS, ein Kooperationsprojekt der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg und der Medienanstalt Rheinland-Pfalz in Zusammenarbeit mit dem Südwestrundfunk, seit 1998 bzw. 1999 jährlich bzw. zweijährlich Jugendliche bzw. Kinder nach ihrem Mediennutzungsverhalten. Die Umfragen sind dabei repräsentativ und sollen laut MPFS als „Basisdaten“ für die Erarbeitung von (medien-)pädagogischen Konzepten dienen.

In JIM und KIM werden breite Daten zur Mediennutzung erhoben, die in der Ergebnisdarstellung stets auch mit dem Geschlecht der Befragten in Zusammenhang gebracht werden.⁸ Lesen steht dabei nicht explizit im Fokus, trotzdem lassen sich aus den Daten Erkenntnisse über das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen ziehen. Die Ergebnisse der aktuellsten JIM-Umfrage basieren auf einer Befragung von 1200 Jugendlichen zwischen 12 und

⁷ JIM bzw. KIM steht hier für „Jugend, Information, Medien“ beziehungsweise „Kindheit, Internet, Medien“

⁸ In Bezug auf Geschlecht ist hier insbesondere bei der aktuellsten JIM-Studie interessant, dass für die Abfrage von Geschlecht nicht nur die Optionen „Männlich“ und „Weiblich“ gegeben waren, sondern auch ein „diverses Geschlecht“ gewählt werden konnte. Laut Darstellung der Studienergebnisse wurde dieser Eintrag jedoch nicht genannt und ist deswegen in der Ergebnisdarstellung nicht berücksichtigt. (Feierabend, Rathgeb et al. 2020: 3)

19 Jahren in Deutschland (die Umfrage ist repräsentativ). Geschlecht und Lesen wird dabei einerseits bei Betrachtung der liebsten Freizeitaktivitäten der Jugendlichen thematisch: das Lesen von Büchern geben dabei 42% der Mädchen und 28% der Jungen an (Feierabend, Rathgeb et al. 2020: 14), was insbesondere deswegen auffällig ist, weil zahlreiche mediale Freizeitbeschäftigungen keine Geschlechterdifferenz aufweisen. Auch bei detaillierteren Betrachtungen zum Leseverhalten zeigen sich in JIM 2020 Geschlechterdifferenzen. Geschlechterübergreifend scheint das Leseverhalten von Jugendlichen dabei relativ konstant mit Tendenz zur Abnahme. (Feierabend et al. 2020, S. 23)

Auch für das Leseverhalten nach Geschlecht konstatieren die Autor*innen Konstanz und sprechen davon, dass das Leseverhalten „weiterhin stark geschlechtsspezifisch geprägt“ sei. 42% der Mädchen sind regelmäßige Leserinnen (im Vergleich zu 28% der Jungen) und auch umgekehrt betrachtet bestätigt sich dieser Trend: 20% der Jungen lesen nicht, im Vergleich zu nur 10% der Mädchen. (a.a.O.: 24)

In der aktuellsten KIM-Studie (KIM 2020) zeigen sich die gleichen Tendenzen. Befragt werden hier jüngere Kinder (im Alter von 6-13 Jahren), die ebenfalls repräsentative Stichprobe von KIM 2020 betrug 1216 Kinder und ihre jeweiligen hauptsächlichen Erziehungspersonen. In KIM werden regelmäßig die thematischen Interessen der Kinder abgefragt, hier zeigen sich laut den Autor*innen Geschlechtsspezifika: so interessieren sich Mädchen tendenziell eher für den Themenbereich „Bücher/Lesen“. (Feierabend, Rathgeb et al. 2021: 7), auch bei der Frage nach den liebsten Freizeitbeschäftigungen zeigt sich ein Geschlechtsunterschied, wobei Lesen generell selten als liebste Freizeitbeschäftigung genannt wird (Mädchen: 7%, Jungen: 2%) (a.a.O.: 16). Der Geschlechtsunterschied im Leseverhalten stellt sich in KIM sogar noch deutlicher dar als bei den älteren Befragten in JIM: der Anteil der Mädchen, die regelmäßige Leserinnen sind (also täglich oder mehrmals pro Woche zum Vergnügen lesen), liegt mit 63% deutlich über dem der Jungen (48%), die wiederum häufiger gar nicht lesen. Auffällig ist, dass bereits in der Ergebnisdarstellung der KIM-Studie dieser Befund in Bezug zum Bereich der Leseleistung gesetzt wird, was sonst an keiner Stelle passiert:

Dieser Umstand ist auch deshalb bemerkenswert, weil Lesen auch in einer mediatisierten Welt zu den Schlüsselkompetenzen zählt und maßgeblich über Bildungs- und Zukunftschancen mitentscheidet. (Feierabend et al. 2021: 28)

Daten zum Leseverhalten von Kindern finden sich auch in der Studie Jugend/Kunst/Erfahrung, vom Institut für Demoskopie Allensbach im Auftrag des Rats für Kulturelle Bildung 2015 durchgeführt. Diese Ergebnisse sind zwar bereits älter als die Daten aus den JIM- und KIM-

Studien, ergänzen diese aber einerseits um eine zeitliche Perspektive (und zeigen so die scheinbare Konstanz der Daten), zudem wird Lesen hier nicht in den Kontext von Mediennutzung, sondern von Kulturinteresse eingeordnet und somit ein weiterer Aspekt von Lesen/Literatur beleuchtet. Dass sich auch hier entsprechende Tendenzen im Leseverhalten zeigen deutet entsprechend darauf hin, dass für die befragten Kinder und Jugendlichen Lesen sowohl als Medien- als auch als (Hoch-)Kulturpraxis einen ähnlichen (niedrigen) Stellenwert hat. Für die Studie Jugend/Kunst/Erfahrung wurden 1430 Schüler*innen ab 16 Jahren bundesweit befragt, die Stichprobe ist dabei repräsentativ für die Gesamtbevölkerung dieses Alters. In der Studie werden die Jugendlichen in teils expliziter Abgrenzung von kompetenzorientierten Studien (Rat für Kulturelle Bildung 2015: 5) nach ihrem generellen Kulturinteresse sowie -Begriff befragt. Als zentrales Ergebnis gilt den Autor*innen, dass das Kulturinteresse von Jugendlichen stark vom Bildungshintergrund der Eltern und deren Kulturinteresse abhängig ist (a.a.O.: 15). Betont wird zudem ein Geschlechterunterschied bei kulturellen Angeboten.

Auch in Jugend/Kunst/Erfahrung werden Unterschiede im Leseverhalten und Literaturinteresse von Mädchen und Jungen thematisiert. So hat Lesen für Mädchen laut der Studie neben Fotografie, Tanz, Musicals, Theater und Malerei eine überdurchschnittlich höhere Bedeutung als für Jungen, bei denen nur das Lesen von Comics einen höheren Stellenwert hat (a.a.O.: 18). Die Studie Jugend/Kunst/Erfahrung ergänzt die Ergebnisse der JIM-Studien zudem noch um einen weiteren Aspekt: es wird hier auch gefragt, welche Art von Literatur gelesen wird. Hierbei präferieren Mädchen laut den Daten Liebesgeschichten (47%), Fantasyromane (44%), Bücher über die Erlebnisse von Jugendlichen (38%) oder spezielle „Mädchenbücher“ (35%). Jungen hingegen interessieren sich demnach für Comics/ Mangas (41%), Kriminalromane (37%) sowie Sport- und Sachbücher (29% und 27%) und nicht für Liebesromane oder „Mädchenbücher“ (jeweils 0%) (a.a.O.: 18 und 48). Eine empirische Untersuchung unterschiedlicher Lektürepräferenzen findet sich etwa auch in Merisuo-Storm 2006, wobei die Ergebnisse sich stark ähneln.

Insbesondere in den letzten referierten Ergebnissen wird ein Spezifikum empirischer Studien zum Lesen von Kindern und Jugendlichen sehr deutlich: In Jugend/Kunst/Erfahrung zeigt sich, dass in den in der Studie abgefragten Items bereits Annahmen zur Bedeutung von Geschlecht für das Leseverhalten enthalten sind. So gibt es bei den Items zu den Lese-Präferenzen etwa eine Kategorie „Mädchenbücher“, aber keine Kategorie „Jungenbücher“. Bereits die Formulierung des Items unterstellt also die Existenz von Büchern speziell für Mädchen und

somit die Relevanz von Geschlecht für das Leseverhalten und -Interesse von Kindern und Jugendlichen (sowie einen darauf ausgerichteten Buchmarkt). Dass im Ergebnis dann keine Jungen angeben, sich für diese Mädchenbücher zu interessieren, verwundert wenig.

Die unterschiedlichen Leseleistungen auf unterschiedliche motivationale Ausgangslagen und daraus resultierend unterschiedliches Leseverhalten zurückzuführen entkräftet also einerseits die Idee einer biologischen Begründung für unterschiedliche Leseleistungen (etwa aufgrund von unterschiedlichen kognitiven Möglichkeiten), wie sie zumindest als Gegenhorizont in einigen Studien, etwa in IGLU, noch erwähnt wird (Hußmann et al. 2017: 180). Andererseits führt der Fokus auf Motivation ‚nur‘ zu einer Verschiebung der Frage – gefragt werden kann nun, woher die Unterschiede in der Lesemotivation herrühren.

2.2.3 Theoretische und empirische Erklärungen für geschlechtliche Motivationsunterschiede

Zur theoretischen Erklärung und Einordnung der empirisch nachgewiesenen Unterschiede und auch zur Konzeption weitergehender entsprechender Studiendesigns hat sich in der Lesesozialisationsforschung vor allem der Rückgriff auf sogenannte „Erwartungs-x-Wert-Modelle“ aus der Psychologie, aufbauend auf die psychologische Übertragung von Eccles (1983), durchgesetzt (etwa Retelsdorf et al. 2015; Heyder et al. 2017; Philipp/Sturm 2011). Grundsätzlich besagt ein Erwartungs-x-Wert Modell dass die (Leistungs-)Motivation, die Schüler*innen, aber auch Handelnde generell für eine bestimmte Sache entwickeln, abhängig ist von der Erwartungshaltung einerseits (also der Frage „für wie wahrscheinlich halte ich es, dass ich die Sache schaffe und mit der Sache mein Ziel erreiche?“) und dem dem Ziel und der Handlung zugeschrieben Wert andererseits. Unter Rückgriff auf Erwartungs-x-Wert-Modelle lassen sich dabei sowohl individuelle als auch sozial bedingte Einflüsse auf die individuelle Lesemotivation erfassen. Heyder et al. (2017) untersuchen quantitativ etwa Komponenten wie das eigene lesebezogene Selbstkonzept, den dem Lesen zugeschriebenen Wert, die verbale Intelligenz und die vorhergehenden Leistungen als (individuelle) Einflussfaktoren auf die Leseleistung und arbeiten für alle Faktoren außer der verbalen Intelligenz nicht nur eine geschlechtliche Differenz zugunsten von Mädchen, sondern auch einen Zusammenhang zur Leseleistung (hier gemessen an der Note im Fach Deutsch) heraus. Die genannten Faktoren fungieren dabei als Mediatoren der Geschlechterdifferenz in der Leistung: der Geschlechterunterschied in den Noten erklärt sich statistisch aus geschlechtlichen Differenzen in Selbstkonzept, Wertzuschreibung etc.

Möller/Schiefele (2004) thematisieren in ihrer Ausarbeitung eines speziell auf den Bereich des Lesens bezogenen Erwartungs-x-Wert-Modells vor allem den Einfluss sozialer Faktoren auf die Lesemotivation und das Leseverhalten und beziehen dabei auch den Einfluss von Geschlecht mit ein. Sie unterscheiden in ihrer Erklärung von Lesekompetenz zwischen Einflüssen der sozialen Umwelt, der subjektiven Verarbeitung dieser Einflüsse und den motivationalen Überzeugungen, die eben die Erwartungs- und Wert-Komponenten im Modell beeinflussen. Aus diesen resultiert Lesemotivation und daraus mittels Leseverhalten eben Lesekompetenz (Möller/Schiefele 2004: 104). Geschlecht spielt dabei als bedeutende Variable in Form von stereotypen Rollenzuschreibungen („Lesen ist etwas für Mädchen“, Ebd.) eine Rolle, welche vor allem den Wert bestimmen, der Lesen als Tätigkeit zugeschrieben wird.

Auf das (geschlechtliche) Selbstkonzept und seinen Einfluss auf Lesemotivation, Leseverhalten und Leseleistung machen auch Rosebrock/Nix (2014) in ihrem didaktisch orientierten Mehrebenenmodell der Lesekompetenz aufmerksam, in dem sie neben der Prozessebene kognitiver Tätigkeiten auch die Subjektebene mit eben dem geschlechtlich geprägten Selbstkonzept und der individuellen Lebensgeschichte sowie die soziale Ebene, vor allem die Anschlusskommunikation (also das Sprechen über Leseerfahrungen) in Familie und Peer-Group, einbeziehen (Rosebrock/Nix 2014: 17-26, auch Rosebrock 2009).

Diese Anschlusskommunikation sehen auch Groeben/Schroeder (2004) als einen zentralen Faktor bei der Modellierung geschlechtlicher Einflüsse auf die Lesesozialisation. In ihren Ausführungen nutzen sie ebenfalls ein Mehrebenenmodell und modellieren Lesesozialisation unter Rückgriff auf Esser als Ko-Konstruktion mit einem Zusammenspiel von Mikro-, Meso- und Makro-Ebene, welches sie an prototypischen Negativ- und Positivverläufen aufzeigen. Geschlecht als zunächst auf der Makro-Ebene angesiedelte Kategorie sozialer Differenzierung kommt bei ihnen (wie auch sozialer Schicht) eine „Moderationsfunktion“ zu, die unterschiedliche Adressierungen allgemeiner Bildungsnormen auf der Meso-Ebene der Lesesozialisationsinstanzen (v.a. Familie, Schule und Peer-Group) in Gang setzt (Groeben/Schroeder 2004: 307f.). Einen besonders starken Einfluss der Kategorie Geschlecht sehen Groeben/Schroeder dabei in Bezug auf Peer-Groups und deren Umgang mit Lesen, sie arbeiten hier Verschränkungen zwischen Schicht und Geschlecht heraus, wobei Jungen aus der Unterschicht als prototypischer Negativfall und Mädchen aus der Mittelschicht als prototypischer Positivfall beschrieben werden. Für eine etwas ausführlichere Zusammenfassung theoretischer Modellierungen von Lesesozialisation (bezogen auf

Erwartungs-x-Wert-Modelle und das Modell der Ko-Konstruktion von Groeben/Schroeder) siehe auch Streiß (2017).

Bisher lässt sich also zusammenfassen: Empirische Studien zu Leseleistung und Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen geben Aufschluss darüber, wie der statistische Status Quo in Bezug auf das Lesen im Kindes- und Jugendalter in Deutschland aussieht. Alle hier betrachteten Studien weisen dabei einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Lesen nach und attestieren Jungen ein statistisch niedrigeres Leseinteresse, Leseverhalten und eine geringere Lesekompetenz/-Leistung als Mädchen. Repräsentative empirische Studien wie PISA, IGLU oder die JIM- und KIM-Studien können dabei aber nicht umfassend erklären, wie dieser Geschlechtsunterschied zustande kommt. Es finden sich nur einige Hinweise, die etwa die unterschiedliche Leseleistung durch unterschiedliche Motivation oder die Kenntnis angemessener Lese-Strategien in den Vordergrund stellen. Möglichen Erklärungen für die Geschlechterdifferenz in der Leseleistung – vor allem bezogen auf den Bereich Lesemotivation und Leseverhalten – widmen sich weitere Studien und Theoretisierungen. Vor allem theoretische Modelle stellen dabei soziale Einflussfaktoren in den Vordergrund und konzeptionieren den Prozess der Lesesozialisation als einen sozialen Prozess. Der Frage nach der empirischen Erfassung dieser sozialen Einflüsse gehen weitere, ebenfalls quantitative Studien nach. Diese Studien können auch verstanden werden als Erforschung der Auswirkungen, die die häufige Thematisierung der unterschiedlichen Leseleistung von Mädchen und Jungen hat.

Aktuelle Studienergebnisse suggerieren nämlich vor allem einen Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen relevanter Bezugspersonen und dem Leseverhalten von Kindern, der sich vor allem für Jungen negativ auswirkt. Zentral steht dabei die stereotype Annahme, Lesen sei für Mädchen besser geeignet als für Jungen und sie seien auch besser darin. Muntoni et al. (2021) untersuchen den Zusammenhang zwischen diesen lesebezogenen Geschlechterstereotypen unter Klassenkamerad*innen und der aufs Lesen bezogenen Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Motivation und Leistung von Schüler*innen an einem Sample von 1508 Fünftklässler*innen (49% Mädchen). „Stereotype“ definieren sie dabei wie folgt:

Stereotypes can be defined as ‘shared [. . .] beliefs about traits that are characteristic of members of a social category’ (Greenwald & Banaji, 1995, p. 14). They may serve as schemas that facilitate social interactions with unknown individuals, but

also as social norms that affect expectations and behavior toward members of a particular social group (e.g., Schneider, 2004). (Muntoni et al. 2021: 189f.)⁹¹⁰

In ihrer Studie testen sie darauf aufbauend die Hypothese, dass Klassenkamerad*innen als sozialisationsrelevante Peers wichtige Kommunikatoren von Geschlechtsstereotypen sind, indem sie im Sozialisationsprozess stereotypenkonformes Verhalten verstärken und non-konformes Verhalten bestrafen. (a.a.O.: 190) Im Fokus steht dabei eben die stereotype Annahme, dass Mädchen besser im Lesen sind. Drei zentrale Ergebnisse werden berichtet:

1. Es existiert eine negative Beziehung zwischen der individuellen Zustimmung zu Geschlechterstereotypen von Jungen und dem Lese-Selbstkonzept, der Lese-Selbstwirksamkeit und der intrinsischen Lesemotivation der Jungen.
2. Es existiert eine negative Beziehung zwischen den bei den Klassenkamerad*innen auffindbaren Geschlechterstereotypen und dem Lese-Selbstkonzept, der Lese-Selbstwirksamkeit, der intrinsischen Lesemotivation und darüber hinaus auch der Leseleistung von Jungen.
3. Für Mädchen existieren geringere individuelle Effekte (bezogen auf die eigenen Stereotype) und keine Kontexteffekte auf lesebezogene Ergebnisse. (a.a.O.: 198)

Jungen, so lassen sich die Ergebnisse zusammenfassen, werden in ihrem Leseverhalten und auch in ihrer Leseleistung also negativ durch sowohl eigene lesebezogene Geschlechterstereotype als auch durch die von Klassenkamerad*innen geteilten lesebezogenen Geschlechterstereotype beeinflusst. Muntoni et al. leiten aus den Erkenntnissen ihrer Studie auch Vorschläge für die pädagogische Praxis ab, so sollen Lehrer*innen keine stereotypen Annahmen über unterschiedliche Passungen von Geschlechtern und Schulfächern reproduzieren, auch Eltern und Schüler*innen müssen über die möglichen Konsequenzen von Geschlechterstereotypen informiert sein und diese möglichst vermeiden. Zudem thematisieren Muntoni et al. die Notwendigkeit, das Lese-Engagement von Jungen zu erhöhen, etwa durch die Auswahl von von Jungen favorisierten Lesestoffen oder durch männliche Lesevorbilder (etwa Väter). (a.a.O.: 199f.) Auffällig ist hierbei, dass etwa die Forderung nach Einbezug von Jungen-Lesestoffen die geschlechtliche Polarisierung von Leseverhalten und die damit

⁹ Übersetzung TS: „Stereotype können definiert werden als ‚geteilte [...] Überzeugungen über Eigenschaften, die charakteristisch sind für Mitglieder einer sozialen Kategorie‘ (Greenwald&Banaji, 1995, S.14). Sie können als Schema dienen, das soziale Interaktionen mit unbekanntem Individuen erleichtert, aber ebenso als soziale Normen, die Erwartungen und Verhalten gegenüber Mitgliedern einer bestimmten sozialen Gruppe beeinflussen (z.B. Schneider, 2004).“

¹⁰ Wenn in dieser Arbeit im Folgenden der Begriff „stereotyp“ verwendet wird, so bezieht sich die Begriffswahl ebenfalls auf diese Definition.

einhergehenden Stereotype, die in der Studie ja gerade – wenn auch bezogen auf stereotyp angenommene akademische Leistung und nicht Lesen generell – im Fokus standen, potenziell weiter vorantreibt. Der Effekt solcher Vorschläge, die aus ihnen entspringende pädagogische Praxis, steht im Zentrum der vorliegenden Untersuchung.

Weitere Studien weisen den negativen Einfluss von lesebezogenen Geschlechterstereotypen auf das Leseverhalten und die Leseleistung von Jungen nach, wenn diese Stereotype bei Eltern (Muntoni/Retelsdorf 2019; Heyder et al. 2017), Vorschullehrer*innen (Wolter et al. 2015) und Lehrer*innen in höheren Schuljahren (Retelsdorf et al. 2015) bestehen. Sowohl bei Retelsdorf et al. als auch bei Wolter et al. hat das Geschlecht der Lehrer*innen dabei keinen Einfluss.

Es existieren also verschiedene Studien, die die Auswirkungen der Annahme, Mädchen würden besser lesen als Jungen, untersuchen, und alle weisen negative Auswirkungen auf das Leseverhalten von Jungen nach. Im Fokus stehen dabei stets sozialisationsrelevante Andere – Klassenkamerad*innen, Eltern und Lehrer*innen. Es scheint also, als habe sich die in vor allem Schulleistungsstudien nachgewiesene geschlechtliche Disparität im Leseverhalten im Diskurs mittlerweile so weit durchgesetzt, dass sie zu stereotypen Annahmen über das Leseverhalten und die Leseleistung von Jungen respektive Mädchen bei sozialisationsrelevanten Bezugspersonen führt – und diese wiederum führen gerade zu einem Leistungsunterschied im Lesen. Auf geschlechtliche Stereotype fokussierende empirische Studien verlangen also nach einem kritischen Blick auf empirisch nachgewiesene Leistungsunterschiede, da es vielleicht gerade die Leistungsmessungen und ihre Folgen sind, die die Unterschiede hervorbringen.

Als in dieser Weise kritisch ist etwa auch die Studie von Pansu et al. (2016) zu verstehen. Die Autor*innen weisen hier nach, dass es gerade die Testsituationen sind, die eine schlechtere Leistung von Jungen hervorrufen. Der Leistungsunterschied im Lesen zeigt sich bei ihnen nicht, wenn der Test/die Leistungsüberprüfung in Form eines Spiels ‚versteckt‘ ist. Als mögliche Erklärung für den Geschlechtsunterschied in der Leseleistung machen sie entsprechend die Angst der Jungen aus, den negativen Stereotypen über mangelnde Leseleistung zu entsprechen, welche in Testsituationen relevant wird (Pansu et al 2016: 28).

Studien über den Einfluss von geschlechtlichen Stereotypen zum Leseverhalten relativieren also die Brisanz der Ergebnisse von Leistungsuntersuchungen. Das gilt besonders, wenn es wie bei Pansu et al. dokumentiert gerade der „Stereotype Threat“ (a.a.O.: 26), also die Angst, den negativen lesebezogenen Stereotypen zu entsprechen, ist, die die schlechteren Leistungen von

Jungen in Testsituationen hervorbringt. Darauf machen auch Philipp/Sturm (2011) aufmerksam, wenn sie in einem Forschungsüberblick eine uneinheitliche Befundlage bezüglich Lesen und Geschlecht konstatieren und gegen eine stark auf Geschlecht fokussierte Leseförderpraxis argumentieren (Philipp/Sturm 2011: 88).

2.2.4 Exkurs: Differenzierung von „Jungen“ in Laura Scholes‘ „Boys, Masculinities and Reading“

Ein differenzierterer Blick auf das Leseverhalten von Jungen findet sich in Scholes (2017). Diese Studie muss hier explizit herausgestellt werden, denn sie stellt im Kontext wissenschaftlicher Studien zum Leseverhalten von Jungen eine Besonderheit dar. Bei den bisher referierten Studien handelte es sich einerseits vor allem um quantitative Untersuchungen, in denen statistische Zusammenhänge zwischen Leseverhalten und Leseleistung etc. hergestellt werden, andererseits um theoretische Modellierungen, die nicht direkt aus empirischen Untersuchungen hervorgehen. In beiden Fällen wird die Relevanz von Geschlecht entweder vorausgesetzt oder steht im Fokus der Untersuchung, wobei aber abgesehen von Verweisen auf die Existenz geschlechtlicher Stereotypen (generell sowie auf Lesen bezogen) und gelegentliche Erwähnungen von sozialem Geschlecht bzw. Geschlechterrollen Geschlecht stets vor allem als Kategorie und soziodemographisches Merkmal einbezogen wird.¹¹ „Boys, Masculinities and Reading“ von Laura Scholes stellt hier auf beiden Ebenen eine Ausnahme dar. Einerseits handelt es sich um eine Studie mit Mixed Methods-Design, vor allem der qualitative Teil bringt dabei Erkenntnisse hervor, die in den bisher referierten Studien nicht erfasst werden konnten. Zum anderen setzt Scholes Geschlecht explizit als soziale Praxis ins Zentrum ihrer Studie und untersucht den Einfluss unterschiedlicher Vorstellungen von Männlichkeit bzw. unterschiedlicher männlicher Identitätskonstruktionen auf das Leseverhalten von Kindern, wobei sie der Perspektive der Kinder folgt. Im Fokus ihrer Untersuchung steht die Frage, welche Männlichkeitskonstruktionen es sind, die die schulischen Erlebnisse von Jungen beeinflussen. Durch die Narrative von Jungen (und Mädchen) im qualitativen Teil der Studie werden ihre (geschlechtsbezogenen) Einstellungen, Überzeugungen

¹¹ Einige Beiträge verweisen dabei auf die Differenz zwischen biologischem und sozialem Geschlecht und argumentieren, dass in den empirischen Studien nur das weniger differenzierte Item biologisches Geschlecht abgefragt wird (etwa Groeben/Hurrelmann 2004b: 1). Diese Argumentation ist allerdings wenig überzeugend, kann doch davon ausgegangen werden, dass in Fragebogenstudien die befragten Kinder selbst im Fragebogen ihr Geschlecht (als männlich oder weiblich) angegeben haben (oder Eltern bzw. Lehrkräfte das getan haben) und bei der Frage nach der eigenen Geschlechtszugehörigkeit sowohl körperliche als auch und vor allem soziale Aspekte bedeutsam sind (siehe Kapitel 3 in dieser Arbeit).

und Erfahrungen mit Lesen als sozialer Praktik in der Schule deutlich (Scholes 2017: 9). Scholes selbst beschreibt ihren Zugriff wie folgt:

This chapter considers literacy as a social practice with a specific focus on the sociocultural influences on boys' classroom literacy experiences. When literacy is considered social practice, the assumption is that literacy is context dependent, meaning that different contexts or 'domains' require, hold and even generate literacies and literate expectations (Barton & Hamilton 1998), Practices, then, are embedded in broader social goals and cultural practices (Street, 1984)" (Scholes 2017: 63)¹²

Im Gegensatz zu den bisher referierten Studien gerät hier also vor allem die Heterogenität von Jungen (und Mädchen) und deren Erfahrungen in den Blick, generelle Ideen von Jungen als homogener, leseleistungsschwacher Gruppe lehnt Scholes ab. Zudem ist auch der verwendete Begriff des Lesens als sozialer Praktik differenzierter als der in den vorherigen Studien genutzte.

Das Mixed-Methods-Design von Scholes' Studie besteht aus einer quantitativen Umfrage, bei der 297 Schüler*innen der 4. und 5. Klasse in australischen Grundschulen (9-11 Jahre) befragt wurden. Abgefragt wurde dabei, wie gern die Kinder verschiedene Aktivitäten mögen (wobei Lesen eine der Aktivitäten war), das lesebezogene Selbstverständnis, ausgedrückt in selbst eingeschätzten Fähigkeiten und Lesehäufigkeit, sowie die Überzeugungen/Einstellungen bezüglich Lesen und anderen Aktivitäten. Aus der statistischen Auswertung dieser Fragebögen bildet Scholes sechs abgrenzbare Cluster von Schüler*innen. Anhand dieser Cluster werden dann Schüler*innen für tiefergehende halb-strukturierte Interviews ausgewählt, die den qualitativen Teil der Studie bilden.

Scholes arbeitet dabei folgende sechs Typen von Schüler*innen mit den entsprechenden schulischen, lese- und geschlechtsbezogenen Erfahrungen heraus:

- Das „Dream Team“: eine Gruppe mit tendenziell hoher Leseleistung und Enthusiasmus, die Leseaktivitäten sowie andere in der Studie abgefragte Aktivitäten genießen (a.a.O.: 134).
- Die „archetypischen Bürgerlichen“: teilen einige Gemeinsamkeiten mit dem „Dream Team“, lesen meist täglich und erbringen gute Leistungen. Sie bewerten allerdings im

¹² Übersetzung TS: „Dieses Kapitel versteht Literalität als soziale Praktik mit einem spezifischen Fokus auf den soziokulturellen Einflüssen auf die Erfahrungen von Jungen mit Literalität im Klassenraum. Wenn man Literalität als soziale Praktik versteht nimmt man an, dass sie kontextabhängig ist. Das bedeutet, dass verschiedene Kontexte oder ‚Domänen‘ spezifische Literalitäten und literale Erwartungen benötigen, beinhalten und sogar hervorbringen (Barton & Hamilton 1998). Praktiken sind dann eingebettet in umfassendere soziale Ziele und kulturelle Praktiken (Street, 1984).“

Gegensatz zum „Dream Team“ soziale Aspekte des Lesens niedriger und haben negative Meinungen zum Leseverhalten ihrer Peers, vor allem der „beliebten Kids“ (a.a.O.: 141).

- Die „Gelangweilten und Banalen“: eine männlich dominierte Gruppe, die sich nicht durch eifriges Lesen auszeichnet. Sie erfüllen zwar die lesebezogenen schulischen Anforderungen, allerdings finden sich hier die meisten Schüler*innen, die mit den schulischen Erwartungen ringen. Sie verbinden negative Erfahrungen mit Büchern und Lesen mit sozialen Aspekten und verweisen auf negative populärkulturelle Konstruktionen junger männlicher Leser („Nerds“) (a.a.O.: 152).
- Die „Low Riders“: Die am wenigsten enthusiastische Gruppe im Sample. Sie mögen weder Lesen besonders, noch andere abgefragte Aktivitäten. Sie ähneln den „Gelangweilten und Banalen“ in ihrer negativen Einstellung zum Lesen, allerdings sind sie auch anderen Aktivitäten gegenüber negativ eingestellt. Auffällig ist, dass in dieser Gruppe sowohl Jungen als auch Mädchen vertreten sind (a.a.O.: 158).
- Die „Heimlichen Leser*innen“: Die heimlichen Leser*innen sind eine männlich dominierte Gruppe, die sehr positive Erfahrungen mit Lesen und der persönlichen Lesefreude hat, gleichzeitig aber sehr negative Erfahrungen mit sozialen Aspekten des Lesens macht bzw. diesbezüglich eine sehr negative Einstellung hat. Sie lesen mehrmals in der Woche und zeigen mittlere Leseleistungen (a.a.O.: 171).
- Die „Außenseiter*innen“: Die „Außenseiter*innen“ sind eine weiblich dominierte Gruppe, sie erbringen hohe Leseleistungen und drücken zudem großes Vergnügen an den sozialen Aspekten des Lesens wie auch an Computeraktivitäten aus. Sie haben sehr spezifische Lektürepräferenzen und sprechen über ihre Erfahrungen. Sie positionieren sich selbst als „Außenseiter*innen“ beziehungsweise in Gegenüberstellung zu den „beliebten Kids“, wobei sie die Grenze zwischen ihnen und den „beliebten Kids“ explizit durch das Lesen markieren (a.a.O.: 176).

Zur theoretischen Einbettung ihrer Ergebnisse nutzt Scholes anschließend das ökosystemische Modell nach Bronfenbrenner. Auf der Ebene des Mikrosystems macht sie verschiedene Erfahrungsbereiche im schulischen Kontext aus, in denen Schüler*innen Erfahrungen als Leser*innen, Selbsterfahrungen und Erfahrungen von/mit anderen machen (a.a.O.: 183), auf der Ebene des Mesosystems situiert sie die elterlichen Überzeugungen über das Lesen und über das Junge-Sein (a.a.O.: 187 und 218), das Exosystem bildet die sozioökonomische Verortung der Schule (a.a.O.: 191) und auf der Ebene des Makrosystems fokussiert sie vor allem die

gesellschaftliche Bedeutung des Lesens und Verbindungen zu möglichen Berufswegen sowie geschlechtliche Annahmen/Männlichkeitsvorstellungen (a.a.O.: 196 und 218). Diese theoretische Einbettung zeigt die vielfältigen Einflüsse auf die Lese-Erfahrungen von Schüler*innen. Dieser Vielfalt entsprechend kann es laut Scholes nicht ‚die Leseerfahrungen von Jungen‘ oder ‚die Leseerfahrungen von Mädchen‘ geben, da die Gruppe der Mädchen und die der Jungen zu heterogen ist. Diese Anerkennung von Heterogenität findet sie auch in ihrer Untersuchungsgruppe selbst:

It was evident that students themselves identified diversity in their peers and attitudes to reading and did not stereotype their peers in terms of gender. They acknowledged that it 'depends on what boys and what girls really' when discussing reading enjoyment. They also recognized differences among boys, commenting that 'it depends on which boys, they're real different'. (Scholes 2017: 199)¹³

Zu den zentralen Ergebnissen ihrer Studie zählt Scholes die Erkenntnis, dass Männlichkeitsdiskurse die Wahrnehmung von und die Involviertheit ins Lesen von Jungen beeinflussen. Erfahrungen und Einstellungen zum Lesen sind damit eingebettet in generelle schulische und soziale Erfahrungen, in denen Lesen und Männlichkeit aufgrund spezifischer Männlichkeitsbilder als unvereinbar wahrgenommen werden. Damit zusammen hängt auch die Erkenntnis, dass es tendenziell die weiblich(er) dominierten Cluster sind, in denen die sozialen Aspekte von Lesen wertgeschätzt werden, und die männlich dominierten Cluster, in denen soziale Aspekte als negative Erfahrungen berichtet werden (a.a.O.: 208). Diese negativen Erfahrungen im sozialen Kontext (in) der Schule korrespondieren gerade bei der männlich dominierten Gruppe mit negativen Einstellungen zum Lesen seitens der Eltern und erschweren es, Lesen und eine maskuline Identität miteinander zu vereinbaren. Auch der sozioökonomische Status beeinflusst die Verbindung aus Lesen und Männlichkeitsvorstellungen. Die Gruppen, in denen Lesen einen niedrigen Stellenwert hat und in denen gleichsam Jungen stärker repräsentiert sind, zeichnen sich tendenziell auch durch einen niedrigeren sozioökonomischen Status aus. Diese Schüler*innen machen Erfahrungen mit einer eher lesefeindlichen Schulkultur und erfahren Lesen und die jeweils hegemonialen Männlichkeitsbilder (bezogen auf Stärke und binäre Opposition zu Weiblichkeit) als sich ausschließend (a.a.O.: 210). Gleichzeitig identifiziert Scholes, wie beschrieben, auch Gruppen an Jungen (vor allem im „Dream Team“ und in den „archetypischen Bürgerlichen“), die Lesen und

¹³ Übersetzung TS: „Es war offensichtlich, dass Schüler*innen selbst Diversität zwischen ihren Peers und Einstellungen zum Lesen identifizierten und ihre Peers nicht hinsichtlich Gender stereotypisierten. Sie erkennen an, dass es ‚wirklich darauf ankommt, welche Jungen und welche Mädchen‘, wenn Lesefreude diskutiert wird. Sie erkannten auch Unterschiede zwischen Jungen und kommentierten, dass es ‚darauf ankommt welche Jungen, Jungen sind wirklich unterschiedlich.““.

Männlichkeitskonstruktionen nicht als sich ausschließend und konflikthaft erfahren. Sie schließt entsprechend ihre Studie wie folgt:

While being a male reader was evidently problematic for members of the Bored and Banal, who positioned reading outside their gendered identity, it was also of concern and challenging for boys such as members of the Clandestine Readers, who expressed tensions with the dominant peer cultures of their everyday classrooms. Additionally, while not fully explored in this book, there were expressions of femininity that were powerful in nature and served to marginalize girls in similar ways. [...]

As socioeconomic status was often associated with constraining experiences that interplayed with more powerful constructions of masculinity, this book resonates with the work of Connell (1995), arguing the need to recognize not one universal masculinity but rather a diverse range of masculinities, reflecting differences in experiences and backgrounds that impact on attitudes towards education, learning and as revealed in this book, reading." (Scholes 2017: 218f.)¹⁴

Scholes' Studie differenziert also die Kategorie ‚Jungen‘, welche in quantitativen Studien wie oben beschrieben als soziodemografisches Merkmal homogenisierend gesetzt wird. Insofern kann Scholes den Einfluss, den Geschlechterbilder auf das Leseverhalten und die lesebezogenen Erfahrungen von Jugendlichen haben, detaillierter herausarbeiten. Ihre Studie stellt mit ihrem Konzept von Geschlecht (und Lesen) als sozialer Praktik und nicht nur Sozialkategorie einen Orientierungspunkt für die hier vorgenommene Analyse dar. Scholes fokussiert allerdings auf die Leseerfahrungen von Schüler*innen, welche in vorliegender Studie eher ausgeblendet werden. Insofern lassen sich Scholes' Erkenntnisse als Ergänzung zu den Analysen in dieser Arbeit lesen.

Bevor mit der geschlechtssensiblen Pädagogik ein zweiter Orientierungspunkt für die Analyse in dieser Arbeit eingeführt wird, soll nun abschließend noch der gesellschaftliche Kontext der in der vorliegenden Arbeit untersuchten pädagogischen Praxis kurz angerissen werden. In gesamtgesellschaftlichen Diskursen finden sich die von Scholes herausgearbeiteten Differenzierungen nämlich häufig nicht. Von den ersten PISA-Ergebnissen ausgelöste Diskurse über Jungen als „Bildungsverlierer“, die sich vor allem an den gemessenen Leseleistungen

¹⁴ Übersetzung TS: „Während es für die Gruppe der ‚Gelangweilten und Banalen‘, die Lesen außerhalb ihrer geschlechtlichen Identität positioniert, offensichtlich problematisch war, ein männlicher Leser zu sein, war es ebenfalls bedeutsam und herausfordernd für Jungen wie die ‚Heimlichen Leser‘, die Spannungen mit den dominanten Peer-Kulturen in ihren alltäglichen Klassenraum ausdrückten. Wenn auch in diesem Buch nicht komplett erkundet, so gab es zusätzlich Ausdrucksformen von Weiblichkeit, die machtvoll waren und dazu dienen, Mädchen in ähnlicher Weise zu marginalisieren. [...] Da der sozioökonomische Status oft mit einschränkenden Erfahrungen verbunden war, welche mit machtvolleren Männlichkeitskonstruktionen zusammenspielen, steht dieses Buch im Einklang mit den Arbeiten von Connell (1995). Das Buch argumentiert für die Anerkennung nicht nur einer universellen Männlichkeit, sondern eines diversen Spektrums an Männlichkeiten, die Differenzen in Erfahrung und Hintergrund widerspiegeln, welche Einstellungen gegenüber Bildung, Lernen und - wie in diesem Buch gezeigt – Lesen widerspiegeln.“

festmachen, hatten ihre Hochzeit zwar wohl in den frühen 2000er Jahren, entsprechende Diskursfiguren und Argumentationslinien finden sich aber bis heute (siehe hierzu auch die Analyse der diskursiven Feldkonstitution um Lesen und Geschlecht im Kontext jungenspezifischer Leseförderung in Kapitel 5). Mittlerweile sind auch diese gesellschaftlichen Diskurse in den wissenschaftlichen Blick geraten.

2.2.5 Die Jungen als „Bildungsverlierer“ oder Geschlechtsbezüge als „pädagogischer Irrweg“?

Jungen werden im gesellschaftlichen Diskurs dabei in Form von Krisenanrufungen als „Bildungsverlierer“ oder als mittlerweile „benachteiligt“ beschrieben. Darauf, dass diese Form der Polarisierung nach wie vor bestehende Benachteiligungen/durchschnittlich schlechtere Leistungen von Mädchen etwa in den Naturwissenschaften verdeckt und zudem nicht zu einer „geschlechtergerechten Bildungsoffensive“ (Mammes/Budde 2009: 7) führt, weisen etwa Ingelore Mammes und Jürgen Budde in der Einleitung zum Sammelband „Jungenforschung empirisch“ hin, in dem mit Bezug auf die „Bildungsverlierer“-Debatte Bezüge zwischen Schule, Jungen und Peer-Kultur im nationalen und internationalen Kontext beleuchtet werden.

Mit Fegter (2012) lassen sich die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Diskurs um Jungen als „Bildungsverlierer“ zentral unterscheiden in solche Ansätze, die die Gültigkeit der im Diskurs getätigten Aussagen prüfen beziehungsweise kritisch betrachten einerseits und Ansätzen, die den Diskurs in seiner Produktivität in den Blick nehmen andererseits. Stellvertretend für erstgenannte Ansätze steht etwa Budde im oben erwähnten Band (Budde 2009). Mit Blick auf Schulleistungsstudien und Abschlüsse sowie auf den Übergang zwischen Schule und Beruf konstatiert er die Notwendigkeit der Differenzierung: es sind nicht „die Jungen die Bildungsverlierer“ (a.a.O.: 76), sondern es sind die Jungen mit niedrigem oder nicht vorhandenem schulischen Abschluss, zudem gibt es auch Mädchen, die als ‚Bildungsverliererinnen‘ bezeichnet werden könnten. Auch die häufig genutzten Begründungslinien der als „Feminisierung“ bezeichneten Überrepräsentation von Frauen im (früh-)pädagogischen Bereich und die Missachtung spezifischer Jungen-Interessen weist er als „problematische Verstärkung von Geschlechterdifferenzen“ (a.a.O.: 77) zurück. Zwar ist der Beitrag bereits mehr als 10 Jahre alt, jedoch haben die kritischen Anmerkungen gerade im Licht der oben referierten nach wie vor prominenten Erklärungsansätze für Geschlechtsunterschiede im Lesen weiterhin Aktualität. Als überzeugendere Erklärung für die schlechteren Schulleistungen/Noten einiger Jungen macht Budde schließlich unter Rückgriff auf ethnografische Beobachtungsprotokolle und theoretische Bezüge auf Connell und insbesondere

das Habitus- und Kapitalkonzept von Bourdieu unterschiedliche Männlichkeitspraktiken in schulischen Peer-Kontexten und deren (Nicht-)Passung zu Verhaltenserwartungen seitens der Lehrkräfte aus. Zu einer ähnlichen Perspektiven auf die „Bildungsverlierer“-Debatte im Kontext Schule, vor allem bezogen auf den Bereich Leseleistung/Deutschunterricht, siehe auch Sasse/Valtin 2011.

Eine kritische Betrachtung der „Bildungsverlierer“-Debatte findet sich auch in Forster et al. (2011). In der Einleitung machen die Herausgeber*innen dabei auf die verkürzte Interpretation empirischer Fakten (etwa der geringeren Partizipation von Jungen an gymnasialer Bildung) aufmerksam, die „Bildungsverlierer“-Debatten durchzieht, zudem auf den Kontext der „Bildungsverlierer“-Debatten vor dem Hintergrund sich verändernder Männlichkeitsbilder. Für die vorliegende Untersuchung sind insbesondere zwei Beiträge im Band relevante Anknüpfungspunkte. Erstens liefert der Beitrag von Rieske („Jungenförderung als Politik: Das Beispiel Australien“) einen kritischen Blick auf die konkreten Folgen der „Bildungsverlierer“-Debatte in politischen Entwicklungen auf nationalstaatlicher Ebene. Rieske arbeitet am Beispiel Australien (als dem Land, in dem Jungenförderung als Konsequenz von „Bildungsverlierer“-Debatten am frühesten und bislang umfassendsten zu Veränderungen in politischen Entscheidungen auf nationaler Ebene geführt hat) den politischen Charakter von Jungenförderung als potenziell ausgerichtet an männlicher Re-Souveränisierung heraus. Zu einer ähnlichen Einschätzung der „Bildungsverlierer“-Debatten kommen Krämer/Stieglitz im Beitrag „Männlichkeitskrisen und Krisenrhetorik, oder: Ein historischer Blick auf eine besondere Pädagogik für Jungen“. Der Beitrag historisiert aktuelle Debatten um Jungen als „Bildungsverlierer“ und macht darauf aufmerksam, dass ‚Männlichkeitskrisen‘ nicht neu sind, sondern historisch häufig im Kontext kultureller Verteilungskämpfe zur Stabilisierung hegemonialer Männlichkeitskonzepte genutzt wurden und werden. Zudem, so Krämer/Stieglitz, evoziert die Rhetorik einer „Krise“ stets das Bild einer essentiellen Männlichkeit, welches mit konstruktivistisch orientierten Geschlechterverständnissen (siehe hierzu Kapitel 3 in dieser Arbeit) nicht vermittelbar ist.

Eine andere Perspektive auf die Überprüfung der Gültigkeit von Diskursaussagen nimmt Kanitz (2017) ein. Sie überprüft die These der Benachteiligung von Jungen in der Schule sozusagen durch die Augen der Betroffenen und rekonstruiert in Gruppendiskussionen mit Jungen deren Wahrnehmungen und Deutungen in Bezug auf Schule und Unterricht sowie das Schüler-Lehrer*innen-Verhältnis. Im Fokus steht dabei die Frage, ob und inwiefern sich Jungen in der Schule als benachteiligt sehen und woran sie dies deutlich machen. Auch in ihrer Untersuchung

zeigen sich Passungsprobleme zwischen Verhaltenserwartungen der Lehrer*innen und dem Erleben der Schüler, die sich allerdings in unterschiedlichen Fächern unterschiedlich zeigen (Kanitz 2017: 228f.). Kanitz diskutiert die Perspektive der von ihr untersuchten Jungen-Gruppen in Hinblick auf Anerkennungsproblematiken in der Schule und arbeitet in Anlehnung an Wiezorek (2005) sechs verschiedene Anerkennungsproblematiken und ihre Bearbeitung durch die Jungen heraus. In Bezug auf die Anerkennungsproblematik „Anerkennung schulischer Leistung durch die Lehrkraft“ zeigt sich etwa bei einer der von Kanitz beschriebenen Gruppen, dass die Jungen allgemeine schulische Erwartungshaltungen wie zentral die Schreibpraxis im Unterricht als geschlechtsbezogen wahrnehmen und daraus Missachtungserfahrungen ableiten (Kanitz 2017: 220f.). Auch eine andere Gruppe zeigt eine solche Vergeschlechtlichung von Erfahrung, wenn besondere Leistungen einer einzelnen weiblichen Schülerin zum Beleg für die Benachteiligung der Jungen als Jungen genutzt werden (a.a.O.: 221). Eine weitere geschlechtsbezogene Anerkennungsproblematik sieht Kanitz im Zusammenspiel von männlicher Peergroup und schulischen Erwartungen. Hier kann Kanitz in zwei ihrer Gruppen unterschiedliche Orientierungen an hegemonialen Männlichkeitsbildern in der Peergroup rekonstruieren. Die Peergroup als schulische Gegenkultur beeinflusst einerseits die Rahmung der Schüler-Lehrer*innen-Beziehung (die Lehrkraft wird nicht per se anerkannt) und verweist andererseits auf die Nicht-Entsprechung zwischen schulischen Bildungsinhalten und Bildungsinteressen, was zu einer kollektiven Verweigerung von Respekt für die Lehrkraft führt (a.a.O.: 223).

Richter (2021) folgt ebenfalls der Perspektive von Jungen im Kontext von (vorgeblicher) Bildungsbenachteiligung. Er rekonstruiert die handlungsleitenden Orientierungen von solchen männlichen Heranwachsenden, die entgegen stereotyper diskursiver Annahmen und eher negativer Rahmenbedingungen bildungserfolgreich sind. Ergebnis der Rekonstruktion sind vier Idealtypen, die Richter auf Selbstwirksamkeitserfahrungen rückbezieht.

Der Diskurs um Jungen als „Bildungsverlierer“ ist kein deutschsprachiges Phänomen, sondern wird in ähnlicher Weise auch international geführt, entsprechend existieren auch international wissenschaftliche Einordnungen und Reflexionen. Bereits 2001 erscheinen im Sammelband „What about the Boys?“ (Martino/Meyenn 2001b) auf den englischsprachigen Bereich bezogene kritische Thematisierungen der Rolle von Jungen im Bildungssystem, die sich explizit gegen populäre Krisenanrufungen richten. In der Einleitung verweisen die Herausgeber dabei vor allem auf die argumentative Nutzung eines biologischen Determinismus als Grundlage für ein Verständnis von Jungen und Männlichkeit. Solche Bezüge auf Biologie und die Debatten

über Jungen als Bildungsverlierer verstehen sie explizit als „strong backlash“ (Martino/Meyenn 2001a: XII) gegen feministische Bestrebungen.

Phillips et al. (2018) hinterfragen die Gültigkeit der Krisenanrufungen im Diskurs – explizit bezogen auf den Bereich des Lesens - in historischer Perspektive. In einem Forschungsüberblick beschreiben sie vier verschiedene historische Perioden der Beschäftigung mit Geschlechtsunterschieden im Lesen in den USA und Kanada, die jeweils mit Veränderungen in Theorien und neuen Praktiken zum Lesen/Lesendidaktik einhergehen (Phillips et al. 2018: 33-40). Dieser historische Überblick führt für sie zur Erkenntnis, dass generalisierende Aussagen über leistungsschwache Jungen und leistungsstarke Mädchen nicht durch Daten gestützt sind und entsprechend nicht als nützlicher Anhaltspunkt für pädagogische Praxis dienen. Stattdessen stellen sie die Gefahr in den Vordergrund, dass leistungsstarke Jungen sowie leistungsschwache Mädchen sowie Einflüsse von sozioökonomischem Status und Ethnie (im amerikanischen Kontext als „race“ mit anderer Bedeutung als im deutschsprachigen Raum) aus dem Blickfeld geraten. Sie schließen ihre Ausführungen pointiert wie folgt:

To put a fine point on the boy-girl achievement issue, gender may well be an educational boondoggle. (a.a.O.: 43)¹⁵

Auf das Problem der Verdeckung relevanter Differenzen machen auch Martino, Kehler und Weaver-Hightower in der Einleitung zum Sammelband „The Problem with Boy’s Education“ aufmerksam (Martino et al. 2009). Sie sehen internationale Diskurse zu Jungen als Bildungsverlierern und daraus hervorgehende bildungspolitische Ansätze explizit als Rückschlag gegen progressive und feministische Erfolge im Bildungsbereich und argumentieren für die Orientierung an solchen analytischen Rahmungen und empirischen Erkundungen, die geeignet sind, um normalisierende Tendenzen zur Wiedereinsetzung weißer, idealisierter, normalisierter und heterosexueller Männlichkeit für Jungen zu irritieren (Martino et al. 2009: XX). Im Sammelband finden sich entsprechend einerseits kritische Betrachtungen jungenbezogener bildungspolitischer Diskurse und Praktiken, Differenzierungen von unterschiedlichen Männlichkeiten in verschiedenen Kontexten und Reflektionen über geeignete pädagogische Maßnahmen, vor allem die häufig geforderte höhere Präsenz männlicher Lehrkräfte.

¹⁵ Übersetzung TS: „Um die Jungen-Mädchen-Leistungs-Sache auf den Punkt zu bringen: Geschlecht kann durchaus ein pädagogischer Irrweg sein.“

Wie oben angedeutet gibt es neben den bisher exemplarisch angeführten kritischen Betrachtungen der Geltung im Diskurs getätigter Aussagen auch Rekonstruktionen, die den Diskurs als Ganzes in den Blick nehmen. Hierzu zählt vor allem Fegters Studie „Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung“ (Fegter 2012), die in ihrem Erkenntnisinteresse ein zentraler Bezugspunkt für einen Teil der vorliegenden empirischen Analyse ist. Fegter untersucht in ihrer Dissertation diskursanalytisch mediale Thematisierungen einer neuen und besonderen Problemlage von Jungen in den Jahren 1999 bis 2009 und fragt danach, wie diese Thematisierungen diskursiv ihren Gegenstand konstruieren. Sie folgt dabei Fragen nach Zuschreibungen sowie der (Re-)Produktion von Ordnungen und Normen (Fegter 2012: 13) und kommt zum Ergebnis, dass im Diskurs um Jungen als Bildungsverlierer in doppelter Hinsicht ein Krisenphänomen erzeugt wird. Einerseits wird eine Krise der Jungen konstruiert, die sich zum Beispiel in der Hervorbringung von Jungen „*als Scheiternde*“ (a.a.O.: 161, Hervorhebung im Original.) zeigt. Andererseits wird dieses Scheitern mit einer Krise der erzieherischen Unterstützung für Jungen in Verbindung gebracht. Diese Krisenanrufungen sieht sie mit Martschukat/Stieglitz 2005 als Ansatzpunkt für Einblicke in die Organisation von Geschlechter- und Männlichkeitsordnungen. Sie beschreibt entsprechend eine im Diskurs hervorgebrachte spezifische Form der „Jungenmännlichkeit“ als „wild aber harmlos“, die sich als hegemoniale Männlichkeit durch hierarchische Abgrenzung von Weiblichkeit und anderen Männlichkeiten, Dominanz und Non-Konformität konstituiert und gleichzeitig diskursiv als kindlich verharmlost wird (Fegter 2012: 165). Zudem bringt der Diskurs eine geschlechtlich bestimmte hierarchisierende Aufmerksamkeitsverteilung für bestimmte Subjekte zu Gunsten von Jungen und Männern hervor. Die diskursive Strategie der „Verkehrung“, bei der in der Argumentation des Diskurses eine Umkehr hierarchischer Geschlechterverhältnisse im Bildungsbereich stattfindet, sieht Fegter als Moment der Stabilisierung bestehender Geschlechterverhältnisse (a.a.O.: 179).

Kritische wissenschaftliche Perspektiven auf Diskurse von Jungen als Bildungsverlierern machen also die Leerstellen deutlich, die in stark auf empirische Leistungsuntersuchungen fokussierten Thematisierungen stecken, und differenzieren sowohl auf den Bereich des Lesens bezogen als auch auf den Bildungsbereich generell die Homogenitätsannahmen und Geschlechterbilder, die sowohl in (quantitativer) Forschung als auch im gesellschaftlichen Diskurs zu Jungen vorherrschen. Nicht in den Blick genommen wird hier allerdings oft die – insbesondere außerschulische – pädagogische Praxis, die aus solchen Diskursen entspringt.

Homogenisierenden, undifferenzierten und unkritischen Annahmen im medialen gesellschaftlichen Diskurs stehen pädagogische Ansätze entgegen, die sich häufig in explizit kritischer Perspektive mit Fragen von Geschlecht in pädagogischen Settings auseinandersetzen und geschlechtertheoretische Ansätze in pädagogische Theorie und Praxis transformieren. Für die Verortung der vorliegenden Arbeit sind hier insbesondere Diskurse und Ansätze aus dem Feld ‚Jungenpädagogik‘ beziehungsweise ‚geschlechtssensible Pädagogik‘ relevant. Diese werden im Folgenden dargestellt, um zur Erarbeitung von Anschlussstellen und Abgrenzungen für die vorliegende Untersuchung überzuleiten.

2.3 Männliche Sozialisation (in pädagogischen Kontexten) / Kindliche und jugendliche Männlichkeit

Bereits Fegter stellt heraus, dass die gesellschaftlich-diskursive Bearbeitung der „Jungenkrise“ bzw. von „Jungen als Bildungsverlierer“ zu einer intensiven wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema Männlichkeit geführt hat. Dieser enge Bezug wissenschaftlicher auf gesamtgesellschaftliche Diskurse zeigt sich bei der Betrachtung von Beiträgen zu Männlichkeit allgemein oder männlicher Sozialisation im Besonderen deutlich, leiten doch viele der Beiträge ihre Beschäftigung explizit aus der gesteigerten und veränderten gesellschaftlichen Thematisierung von (krisenhaften) Männlichkeitsentwürfen her (etwa Dinges 2020b; Hertling 2008; Fenske/Schuhen 2012a; Forster et al. 2011). Im vorherigen Unterkapitel wurde nachgezeichnet, wie der Diskurs um Jungen als „Bildungsverlierer“ wissenschaftlich bearbeitet wird, im Folgenden soll es nun um die von diesem und weiteren Krisendiskursen angeregte Beschäftigung mit Männlichkeit und männlicher Sozialisation allgemein gehen, bevor eine knappe Betrachtung des pädagogischen Felds „Jungenpädagogik“ und seiner wissenschaftlichen Thematisierung erfolgt.

2.3.1 Männlichkeit und männliche Sozialisation als erziehungswissenschaftliches Thema – Theoretische Thematisierungslinien

Männlichkeit, insbesondere die von Kindern und Jugendlichen, ist ein vergleichsweise neues Thema in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Eine explizite Beschäftigung mit dem Thema Geschlecht fand lange nur bezogen auf Weiblichkeit statt, wovon die Entstehungsgeschichte der Frauen- und Geschlechterforschung als wissenschaftlicher Disziplin seit den 1970er Jahren zeugt (hierzu etwa Metz-Göckel 2010). Im Bereich der Erziehungswissenschaften und Pädagogik entstehen in engem Zusammenhang zu

gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere der sog. „Zweiten Frauenbewegung“, Konzepte zur geschlechtsbezogenen Pädagogik, die hier zunächst und lange vor allem Pädagogik für und mit Mädchen bedeutet (zur Rekonstruktion siehe Kunert-Zier 2007). Feministisch orientierter Sozialforschung unterlag und unterliegt teilweise noch immer die Annahme, dass die vorherrschende wissenschaftliche Wissensproduktion androzentristisch sei, das heißt dass sie sich zwar vorgeblich geschlechtsneutral gibt, aber implizit Forschung über Männer ist. Demgegenüber steht eine explizite Erforschung der Lebenslagen von Mädchen und Frauen. Eine eingehende wissenschaftliche Beschäftigung mit Männlichkeit beziehungsweise Männern, die über die implizite Gleichsetzung von Männern und Menschen hinausgeht und Männer als geschlechtliche Wesen in einem relationalen Geschlechtersystem in den Blick nimmt, setzt erst später ein (im deutschsprachigen Diskurs frühestens ab Mitte der 1980er Jahre).

Die entstehende Männlichkeitsforschung nimmt Abstand von der Norm-Setzung des (weißen, bürgerlichen) Mannes und macht auch Männer als geschlechtliche Menschen sowie Männlichkeit als historisch gewachsene relationale Kategorie deutlich. In einem Überblicksartikel zu Männlichkeit als Thema der Geschlechterforschung beschreibt Uta Fenske diesen Unterschied zwischen impliziter und expliziter Beschäftigung mit Männlichkeit wie folgt:

Im Gegensatz zu der sich geschlechterneutral gebenden Forschung, in der der Mensch zumeist mit dem männlichen Subjekt gleichgesetzt wurde, sodass Forschung immer oder fast ausschließlich von Männern betriebene Forschung über Männer gewesen ist - allerdings ohne dabei ein spezifisches Wissen über männliche Erfahrungen oder Identitäten hervorzubringen - versteht die Männlichkeitsforschung Männer und Männlichkeiten als Ergebnis von sozio-politischen, historischen, narrativen und symbolischen Prozessen und nimmt diese kritisch in den Blick (Horlacher 2011, Martschukat/Stieglitz 2005). (Fenske 2012: 12)

Im Anschluss stellt Fenske überblicksartig zentrale Theorieangebote der Männlichkeitsforschung vor und verweist dabei auf Geschlechtsrollentheorie, Patriarchatskritik, das Konzept hegemonialer Männlichkeit, männliche Herrschaft, Performativität sowie auf heteronormativitätskritische Perspektiven, die in genereller Ablehnung der Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit die Kategorie ‚Männlichkeit‘ als ungeeignet verwerfen (a.a.O.: 23, hierzu etwa auch Degele 2007). In der erziehungswissenschaftlichen Männlichkeitsforschung werden dabei vor allem zwei dieser Theorieangebote als zentrale theoretische Orientierungen häufig genutzt: Raewyn Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeit sowie die auf Pierre Bourdieu zurückgehende Theoretisierung der männlichen Herrschaft, die sich in einem

geschlechtlichen Habitus verkörpert (zur zentralen Stellung dieser beiden Konzepte siehe etwa Budde 2017).

Connell versteht Männlichkeit – und Geschlecht generell – nicht als menschliche Eigenschaft, sondern als prozesshafte Konfiguration sozialer Praxis mit spezifischer Struktur (Connell 2015: 125, siehe dazu ausführlicher auch das folgende Kapitel 3), sie betont dabei die Relationalität von Männlichkeit:

„Männlichkeit“ ist – soweit man diesen Begriff in Kürze überhaupt definieren kann – eine Position im Geschlechterverhältnis; die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur. (Connell 2015: 124)

Im Fokus steht bei Connell dann nicht die Relation von Männlichkeit und Weiblichkeit, sondern die Relationen zwischen verschiedenen Männlichkeiten. Sie leitet diese Beschäftigung mit den Beziehungen verschiedener Männlichkeiten untereinander aus der Erkenntnis her, dass Geschlecht nicht die einzig wirksame soziale Struktur ist und es entsprechend schon allein aufgrund intersektionaler Verschränkungen verschiedene Formen von Männlichkeit gibt, von denen nicht alle die gleiche gesellschaftliche Machtposition innehaben. Bei den verschiedenen „Formen“ von Männlichkeit handelt es sich nicht um Typen oder Sammlungen von Eigenschaften, sondern um je historisch und kulturell spezifische Ausprägungen von Männlichkeit beziehungsweise um Handlungsmuster, die spezifische gesellschaftliche Machtpositionen haben und miteinander in Beziehung stehen. Zur Analyse dieser verschiedenen Ausprägungen von Männlichkeit schlägt Connell vier verschiedene Relationen vor: Hegemonie, Unterordnung, Komplizenschaft und Marginalisierung (a.a.O.: 129).

- Hegemonie: Hegemonie (bzw. hegemoniale Männlichkeit) meint bei Connell die Form von Männlichkeit, der je historisch spezifisch im Gegensatz zu anderen sowie zu Weiblichkeit eine kulturelle Vormachtstellung zukommt. Es geht hier also nicht vorrangig um institutionalisierte Macht, sondern um ein kulturelles Ideal, welches dennoch mit der institutionellen Macht eng verbunden ist. Hegemoniale Männlichkeit als kulturelles Muster ist laut Connell „die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats“ (a.a.O.: 130), also auf die Schwierigkeiten, die von etwa feministischen Bewegungen für die Stabilität patriarchaler Macht ausgehen. Hegemoniale Männlichkeit als kulturelles Muster ist somit nicht nur eine Machtbeziehung gegenüber anderen Formen der Männlichkeit, sondern auch Modus der Dominanz gegenüber Weiblichkeit/Frauen.

- Unterordnung: Im Kontext der kulturellen gesamtgesellschaftlichen Vormachtstellung hegemonialer Männlichkeit existieren auch Dominanzbeziehungen zwischen Gruppen von Männern, Connell nennt hier prominent die Unterordnung homosexueller Männer (a.a.O.: 131) mittels kultureller Stigmatisierung und diskriminierender – auch gewaltförmiger – Praktiken. Allerdings existieren auch andere Formen, mittels derer auch heterosexuelle Männer aus dem „Kreis der Legitimierten“ (a.a.O.: 132) ausgeschlossen werden, vor allem durch symbolische Verweiblichung.
- Komplizenschaft: Der Begriff der Komplizenschaft thematisiert auf einer weiteren Ebene das Verhältnis von hegemonialer Männlichkeit zu solchen Männlichkeiten, die ihr nicht entsprechen. Es geht hier nicht um Unterordnung und Ausschluss, im Fokus steht eher die Tatsache, dass stets nur eine kleine Gruppe von Männern – wenn überhaupt – dem kulturellen Ideal hegemonialer Männlichkeit entsprechen. Dennoch steht immer auch eine große Zahl an Männern mit hegemonialer Männlichkeit in Verbindung, ohne sie direkt zu verkörpern. Solche Formen von Männlichkeit stellen zwar nicht die kulturell dominante Form dar – und sind entsprechend nicht ‚direkt‘ Teil der oben angesprochenen Verteidigung der patriarchalen Vormachtstellung, profitieren aber dennoch von der Dominanz von Männern/Männlichkeiten gegenüber Frauen/Weiblichkeiten. Connell spricht hier von der „patriarchalen Dividende“ (a.a.O.: 133).
- Marginalisierung: Mit dem Begriff der Marginalisierung bezieht Connell die oben angesprochene Bedeutung anderer sozialstruktureller Faktoren in die Analyse von Männlichkeitsrelationen ein, sie fokussiert hier vor allem auf den Einfluss von sozioökonomischer Herkunft (Klasse) und ‚Rasse‘¹⁶. Hegemonie, Unterordnung und Komplizenschaft sind Relationen innerhalb der Geschlechterordnung, mit dem Einbezug von Klasse bzw. „Rasse“ können auch solche Formen von Männlichkeit analysiert werden, die im Ideal hegemonialer Männlichkeit gar nicht vorkommen, weil sie aufgrund anderer sozialstruktureller Faktoren als Geschlecht nicht der gesellschaftlich dominanten Gruppe angehören. Zur Marginalisierung einer Form von Männlichkeit gehört dabei immer auch die mit der Marginalisierung einhergehende beziehungsweise auf ihr basierende Ermächtigung einer anderen Gruppe (im Kontext von Klasse und „Rasse“ etwa die Ermächtigung weißer bürgerlicher Männlichkeit durch

¹⁶ Der Begriff „Race“ in englischsprachigen Publikationen wird in Folge in seiner deutschen Übersetzung als „Rasse“ in Anführungszeichen verwendet, da die beiden Begriffe unterschiedliche Begriffsgeschichten und Bedeutungen haben. „Rasse“ als Übersetzung von „Race“ meint sowohl Hautfarbe als auch Ethnie.

die Marginalisierung von schwarzer und mit der Arbeiterklasse verbundener Männlichkeit (a.a.O.: 134f.)

Bourdieu entwickelt seine Theorie der männlichen Herrschaft anhand der ethnografischen Betrachtung kabyllischer Bergbauern als einer Gesellschaft, deren einziges Prinzip der sozialen Differenzierung geschlechtlich konnotierte Unterscheidungen sind (vgl. Meuser 2010: 115). Diese geschlechtlich konnotierten Unterscheidungen inklusive der ihnen innewohnenden männlichen Vormachtstellung werden inkorporiert und bilden damit bei Bourdieu die Grundlage für die biologische Unterscheidung in männliche und weibliche Körper. Männliche Herrschaft als inkorporierte Herrschaft wird somit – und das nicht nur bei den kabyllischen Bergbauern, sondern generell – durch die Naturalisierung/Biologisierung legitimiert, die sie selbst hervorbringt:

Vielmehr ist es eine willkürliche Konstruktion des Biologischen und insbesondere des - männlichen und weiblichen - Körpers, seiner Gebrauchsweisen und seiner Funktionen, vor allem in der biologischen Reproduktion, die der männlichen Sicht der Teilung der geschlechtlichen Arbeit und der geschlechtlichen Arbeitsteilung und darüber hinaus des ganzen Kosmos ein scheinbar natürliches Fundament liefert. Ihre besondere Kraft zieht die männliche Soziodizee daraus, daß sie zwei Operationen zugleich vollzieht und verdichtet: sie legitimiert ein Herrschaftsverhältnis, indem sie es einer biologischen Natur einprägt, die selbst eine naturalisierte gesellschaftliche Konstruktion ist. (Bourdieu 2005: 44)

Im Anschluss an diese Überlegung versteht Bourdieu die männliche Herrschaft dann als symbolische Gewalt, deren Funktionsmechanismus neben der Manifestierung in sozialen Strukturen eben vor allem die Inkorporierung in Form eines geschlechtlichen Habitus ist. Dieser geschlechtliche Habitus als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschema stellt die Inkorporierung gesellschaftlicher Machtstrukturen dar und führt dazu, dass die männliche Herrschaft sich nicht (vorrangig) über Akte physischer Gewalt etc. konstituieren muss, sondern dass Männer wie Frauen sie gleichsam als unbewusstes und unreflektiertes Handlungsmuster anerkennen. Die männliche Herrschaft zeigt sich dann bei Bourdieu zentral als „Monopol-Inhaberschaft“ (a.a.O.: 89) über Produktions- und Reproduktionsmittel symbolischen Kapitals. Beim symbolischen Kapital handelt es sich um Macht in Form von Anerkennung oder Prestige, welche erleichterten Zugang zu anderen Kapitalformen (etwa ökonomisches Kapital) ermöglicht. Der Erwerb symbolischen Kapitals als Hervorbringungsmechanismus des männlichen Habitus geschieht nach Bourdieu in Form sozialer „Spiele“ (etwa Ökonomie, Sport, Politik etc.) mit sozialisatorischer Wirkung. In diesen Spielen, die laut Bourdieu „für gewöhnlich als die ernstesten des menschlichen Daseins gelten“ (a.a.O.: 89f.), konkurrieren Männer mit anderen Männern um Macht in Form symbolischen Kapitals, Frauen sind

idealtypisch von den öffentlichen Orten, an denen sich diese Spiele abspielen, ausgeschlossen (a.a.O.: 89). Dieser Ausschluss passiert auch oder vor allem insofern, als dass die Konkurrenz nur dann zu Ehre und Anerkennung als symbolischem Kapital führt, wenn sie eine Konkurrenz unter Männern ist. Die Spiele sind somit gleichzeitig von Wettbewerb, Hierarchie und Konkurrenz gekennzeichnet wie von homosozialer Solidarität und Vergemeinschaftung durch Ausschluss von Frauen. Die Teilnahme an diesen ‚ernsten Spielen‘ als zentralem Mechanismus des männlichen Habitus wird bei Bourdieu aber nicht nur als Privileg verstanden, sondern auch als „Pflicht gegen sich selbst“ (a.a.O.: 88), die man erfüllen muss, um (auch in den eigenen Augen) Mann zu bleiben. Bourdieu spricht hier von der „zur Tugend gemachten Not der symbolischen Ordnung.“ (a.a.O.: 89)

Meuser (2010) verbindet die beiden Theoriekonzepte von Connell und Bourdieu und spricht von hegemonialer Männlichkeit als „Kern“ des männlichen Habitus und als „Erzeugungsprinzip eines vom männlichen Habitus bestimmten *doing gender* bzw. *doing masculinity*“ (Meuser 2010: 123, Hervorhebung im Original). Er versteht hegemoniale Männlichkeit im Unterschied zu Connell nicht als Praktikenbündel/Handlungsmuster und Ausdruck männlicher Dominanz gegenüber Frauen, sondern als generatives Prinzip eines männlichen Habitus, welches in den ernsten Spielen um Dominanz in der homosozialen Dimension zum Ausdruck kommt. Die Unterscheidung ist insbesondere insofern bedeutsam, als dass es bei einem Verständnis von hegemonialer Männlichkeit als generativem Prinzip bei Meuser nicht (mehr) darauf ankommt, dass hegemoniale Männlichkeit in den Machtspielen der Männer tatsächlich von ihnen erreicht wird, sondern dass sich auch diejenigen, die in den Spielen unterliegen, der Logik des Prinzips der hegemonialen Männlichkeit als Orientierung unterordnen.

Die „ernsten Spiele“ als Ausdruck und Hervorbringungsmechanismus eines geschlechtlichen Habitus verweisen bereits auf ein Denken von Männlichkeit als Ergebnis und Strukturprinzip von Sozialisationsprozessen. Zu einem männlichen Menschen, zu einem Mann (mit welcher symbolischen Macht auch immer ausgestattet) muss man erst werden. Die Theorien von Connell und Bourdieu befassen sich allerdings eher mit bereits erwachsenen Männern bzw. Männlichkeiten. Einen Gegenpol dazu bietet etwa Böhnisch (2013) mit einem stark an ökonomisch-sozialen Strukturen einerseits und tiefenpsychologischen Konzepten andererseits orientierten Konzept männlicher Sozialisation. Als ein Grundprinzip männlicher Sozialisation sieht Böhnisch eine Außenorientierung und die Externalisierung von Gefühlen, die den

ökonomischen Strukturen mit ihrer Abspaltung von Care-Arbeit entspricht. Diese Externalisierung führt zu Bedürftigkeit, die etwa durch Gewalt verdeckt und kompensiert werden kann. Unterschiedliche, sich teils widersprechende Männlichkeitsanforderungen werden nach Böhnisch in der Spätmoderne nicht mehr im Sozialisationsprozess integriert, sondern werden – analog zu Veränderungen in der kapitalistischen Produktionsweise – als unterschiedliche „Module“ für unterschiedliche Situationen nutzbar. Böhnisch spricht hier von Modularisierung als Modus, der es ermöglicht Bedürftigkeiten nicht in psychosoziale Konflikte münden zu lassen, sondern ökonomisch passend bewältigen zu können (Böhnisch 2013: 68). Dieses spezifisch männlich-außenorientierte Bewältigungsverhalten bildet sich laut Böhnisch insbesondere in der Jugend (und da in der homosozialen Peer-Group) aus (Böhnisch et al 2013: 141)

Die Jugend als besondere Zeitphase im Verlauf der (männlichen) Sozialisation stellen auch Vera King und Karin Flaake im Sammelband „Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein“ (2005a) den Vordergrund. In der Adoleszenz, so argumentieren sie im einleitenden Beitrag, steht für Heranwachsende ausgelöst durch körperliche Veränderungen die Beschäftigung mit dem eigenen Geschlecht, mit gesellschaftlichen Geschlechterbildern und einer eigenen Verortung darin im Zentrum. Aufbauend auf dieser Annahme der hohen Bedeutung von Geschlecht in der Adoleszenz bearbeiten die Beiträge im Band dann männliche Adoleszenz in unterschiedlichen Kontexten beziehungsweise mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Schule, Migration, Lebensentwürfe und Familienbeziehungen, Sexualität, Körper, Peer-Group, Risikoverhalten).

Im Zuge der Beschäftigung mit sich verändernden ökonomischen Strukturen (Meuser 2012) verändert sich auch der (erziehungs-/sozial-)wissenschaftliche Blick auf Männlichkeiten. Zwei aktuelle männlichkeitstheoretische Konzepte sollen hier kurz genannt werden, auf eine ausführliche Betrachtung wird verzichtet, da beide Ansätze für die hier vorliegende Untersuchung nur von nachrangiger Bedeutung sind. Erstens rückt mit der gesellschaftlich-ökonomischen Abkehr vom sog. ‚Normalarbeitsverhältnis‘ beziehungsweise vom Alleinverdiener- oder Ernährermodell und somit mit dem zunehmenden ‚Eindringen‘ von Frauen in den Arbeitsmarkt die zuvor wenig bis nicht thematisierte Verbindung von Männlichkeit und Care (Fürsorge für sich und andere) in den Blick. Hiervon zeugt etwa die Rede von neuen „Caring Masculinities“ (vgl. etwa Scholz/Heilmann 2019), mit der auf gesellschaftlicher Ebene nicht nur eine Neubetrachtung des Zusammenhangs von Männlichkeit

und Care, sondern auch eine Thematisierung der gesellschaftlichen Bedeutung von Care in kapitalistischen (Krisen-)Gesellschaften insgesamt einhergeht.

Ein zweites theoretisches/begriffliches Angebot zur Beschreibung von Wandel in Männlichkeitsbildern/-Vorstellungen/-Anforderungen bietet die Theorie von „Inclusive Masculinities“ (etwa Anderson/McCormack 2016), entwickelt von Eric Anderson. Der Begriff „Inclusive Masculinities“ bezieht sich hier vor allem auf den Einbezug bzw. Nicht-Ausschluss nicht-heterosexueller Männer aus Männlichkeitsvorstellungen, wie es noch im Konzept der hegemonialen Männlichkeit der Fall war. Erklärt wird dieser Wandel der Männlichkeitsvorstellungen bei Anderson/McCormack durch sich wandelnde Einstellungen gegenüber Homosexualität in der Gesellschaft, die sich auch in strukturellen Veränderungen wie neuer Gesetzgebung oder erweiterten Zugangsmöglichkeiten für sexuelle Minderheiten ausdrücken.

2.3.2 Geschlechtsbezogene Pädagogik/Jungenpädagogik¹⁷

In Bezug auf die Thematisierung von Männlichkeit mit Bezug auf die pädagogische Praxis lässt sich zunächst in historischer Perspektive wie für Männlichkeitsforschung generell konstatieren, dass diese neuer ist als die Beschäftigung mit Weiblichkeit beziehungsweise die pädagogische Arbeit mit Mädchen. Auf diesen Fakt machen auch zahlreiche Publikationen im Feld geschlechtsbezogene Praxis/Jungenpädagogik aufmerksam. Kunert-Zier (2005) verweist in der Einleitung zu ihrer Studie „Erziehung der Geschlechter“ etwa auf die feministische Tradition geschlechtsbezogener Pädagogik und konstatiert zum Zeitpunkt des ersten Erscheinens ihres Buches:

Die Erziehung der Geschlechter befindet sich aus pädagogisch-professioneller Perspektive in einem Ungleichgewicht. Vielfältigen Ansätzen einer gezielten Mädchenförderung stehen nur gering entwickelte Ansätze einer geschlechtsbezogenen Jungenarbeit gegenüber. Das Zusammendenken beider Ansätze zu einer Geschlechterpädagogik, die das Fördern von Gleichrangigkeit und Akzeptanz zwischen Mädchen und Jungen zum Ziel hat, ist bislang kaum entwickelt. Die wenigen Praxismodelle in sozialpädagogischen Feldern, die dies bereits erfolgreich erprobt haben, werden in dieser Studie vorgestellt. (Kunert-Zier 2005: 13)

¹⁷ Im Folgenden werden folgende Begriffe verwendet: „geschlechtsbezogene Pädagogik“ für solche pädagogische Praxis, die sich explizit auf Geschlecht bezieht; „Jungenpädagogik“ für pädagogische Praxis, die sich speziell an Jungen richten oder Junge-Sein/Männlichkeit thematisiert; „Jungenarbeit“ für das institutionalisierte Handlungsfeld jungenpädagogischer Praxis; „gendersizible Leseförderung“ für das in dieser Arbeit untersuchte jungenpädagogische Handlungsfeld.

Aufbauend auf dieser Diagnose stellt sie einen Mangel in der pädagogischen Beschäftigung mit solchen geschlechtsbezogenen Ansätzen hin, die auf eine „besser Verständigung zwischen den Geschlechtern“ (a.a.O.: 14) zielen und beiden Geschlechtern gerecht werden, wobei sie dieses Ziel explizit auch aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ableitet (a.a.O.: 15). In einer empirischen Untersuchung geht sie anschließend der Frage nach, welche Faktoren eine gemeinsame geschlechtsbezogene Arbeit bisher verhindert beziehungsweise die starke Differenzierung von Mädchen- und Jungenarbeit als getrennten Handlungsfeldern hervorgebracht haben. Die Studie gliedert sich dabei in drei Teilstudien: einerseits wird mittels Literaturanalyse die Entwicklung geschlechtsbezogener Pädagogik von Ende der 1970er Jahre bis zum frühen 21. Jahrhundert nachgezeichnet. In einem zweiten Schritt werden Praxismodelle „geschlechtsbewusster Koedukation“ (a.a.O.: 19) vorgestellt und Professionalitätsmerkmale herausgearbeitet. Eine dritte Teilstudie untersucht mittels Expert*inneninterviews die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften (geschlechtergetrennt) auf geschlechtsbewusste Pädagogik. Als Ergebnis dieser Studien steht eine Definition von Genderkompetenz in geschlechtsbewusster Pädagogik, die sich als Bezugspunkt insbesondere bei der Diskussion geschlechtsbezogener pädagogischer Professionalität etabliert hat und von Kunert-Zier explizit für die Ausbildung einer solchen Professionalität positioniert wird (a.a.O.: 289f.). Demnach wird Genderkompetenz als die Fähigkeit verstanden

aus einer genauen Kenntnis und Wahrnehmung der Geschlechter im pädagogischen Alltag Strategien und Methoden zu entwickeln:

- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind
- auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern abzielen
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen.

Voraussetzung für diesen Prozess und gleichzeitig Ausdruck von Genderkompetenz ist das Vorhandensein von:

- Genderwissen
- Genderbezogener Selbst- und Praxiskompetenz
- Genderdialogen und genderbewussten Reflexionen zwischen weiblichen und männlichen pädagogischen Fachkräften.

Genderkompetenz liegt eine Haltung der Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen zugrunde. (Kunert-Zier 2005, S. 289)

Gut 10 Jahre nach Kunert-Zier hat sich das Feld der Jungenarbeit als pädagogisches Praxisfeld etabliert, worauf Stecklina/Wienforth (2016b) in ihrer Einleitung zum Sammelband „Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele“ hinweisen. Sie thematisieren dabei sowohl Veränderungen in Theorie und Praxis – etwa den Einbezug intersektionaler oder heteronormativitätskritischer Perspektiven – als auch Leerstellen, hier vor allem den fehlenden Rückbezug zu Theorien Sozialer Arbeit oder expliziten Geschlechtertheorien (a.a.O.: 9f.). Der

Band selbst versammelt im Anschluss unterschiedliche Perspektiven auf das Feld Jungenarbeit, sowohl aus der Praxis, als auch aus Fort- und Weiterbildung sowie mit interdisziplinär-wissenschaftlichem Fokus. In einer nachgestellten Diskussion der im Band versammelten Artikel als Synopse arbeiten Stecklina/Wienforth fünf Dimensionen heraus, innerhalb derer sich aktuelle Diskurse und Impulse im Feld bewegen. Diese lassen sich in Form von Fragen zusammenfassen:

- Die Zielgruppe ‚Jungen‘: wer gilt als Junge? Jungen welchen Alters sind gemeint? Welche Geschlechterbilder von ‚Jungen‘ finden sich in pädagogischer Praxis, vor allem bei den Fachkräften? Wie wird der Vielfalt innerhalb der Gruppe Jungen Rechnung getragen?
- Selbstverständnis der Jungenarbeit: was ist Jungenarbeit und wie/durch welche Parameter wird sie definiert? Was sind ihre Grenzen? Welche Konzepte sind grundlegend, wie wichtig ist die Geschlechtshomogenität? Wo ist das Arbeitsfeld der Jungenarbeit verortet? Wie ist das Verhältnis zur Mädchenarbeit? Wie positioniert sich Jungenarbeit gegenüber sozialen Normen und Anforderungen?
- Professionelles Handeln: Welche Rolle spielt das Setting (geschlechtshomogene Gruppe, individuenzentrierte Settings, gemeinwesensorientierte Jungenarbeit)? Welche Handlungsmuster und Methoden sind geeignet und kann es überhaupt festgeschriebene funktionierende bzw. wiederholbare Methoden geben? Wie sieht das Verhältnis von Struktur und Freiraum (für die Jungen) aus?
- Fachkräfte: vor welche Ansprüche sind Fachkräfte in der Jungenarbeit gestellt? Wie gehen sie mit ihrer eigenen ‚Betroffenheit‘ vom Thema Geschlecht um, welche Haltung haben sie? Welche Geschlechter haben Fachkräfte in der Jungenarbeit, welche ‚dürfen‘ sie haben? Welche Kompetenzen und welches Wissen sind notwendig? Wie sollte die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern in der Jungenarbeit gestaltet sein?
- Rahmenbedingungen: wie ist Jungenarbeit institutionell verankert (wer ist Auftraggeber*in)? Welche Kooperationen finden statt oder können stattfinden? Welche Zeit- und Personalschlüssel sind notwendig? Welche Möglichkeiten zu Fortbildung und Reflexion existieren? Welche Strukturen können einen Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis begünstigen?

Diese Übersicht an Fragen in Anlehnung an Stecklina/Wienforth kann als grundlegende Übersicht über die Beschäftigung mit Jungenarbeit gesehen werden, (wissenschaftliche) Beiträge zur Jungenarbeit/Jungenpädagogik diskutieren zumeist eine oder mehrere der Fragen.

Eine (erste) umfassende empirische Beschäftigung mit dem Feld Jungenpädagogik im deutschsprachigen Raum findet sich in Budde (2014): „Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung“. Basierend auf einem explizit und ausführlich ausgearbeiteten geschlechtertheoretischen Zugang und mit praxeologischer Perspektive wird hier das „Wie“ der Jungenpädagogik in den Blick genommen, die empirischen Daten entstammen dabei der wissenschaftlichen Begleitung von „Neue Wege für Jungs“, einem vom Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e.V. durchgeführten und vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend finanzierten Projekt, welches auf „jungengerechte Angebote zur Berufs- und Lebensplanung“ (Homepage BMBFSJ, Projektseite Neue Wege für Jungs) abzielt und unter anderem Angebote am sog. ‚Boy’s Day‘ (als Pendant zum seit 2001 in Deutschland stattfindenden ‚Girl’s Day‘ zur Berufswahlunterstützung für Mädchen insbesondere in Richtung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer) fokussiert. Der empirischen Untersuchung im Band vorangestellt ist eine Systematisierung des Feldes Jungenarbeit entlang von zentralen Kernsätzen und aktuellen Diskussionslinien, in denen sich (z.T.) die oben beschriebenen Fragen wiederfinden. Die Systematisierung mündet in einem Analysemodell für jungenpädagogische Angebote in Form eines 4-Felder-Schemas, nach dem solche Angebote anhand der zwei Dimensionen „Individuelle Ebene der Jungen“ (zwischen männlich-identitätsbestärkend und männlich-identitätskritisch) und „Geschlechterpolitische Ebene“ (zwischen machtvorstärkend und machtkritisch) verortet werden können. Jungenarbeit wird hier in einer „ambivalenten Doppelstellung“ (a.a.O.: 63) zwischen pädagogischer Arbeit mit individuellen Jungen einerseits und Handeln in (geschlechter-)politischen Zusammenhängen mit Ziel der Kritik an traditionellen Geschlechterkonzeptionen andererseits (Budde 2014: 63).

Methodisch werden dann im Kontext von „Neue Wege für Jungen“ mittels quantitativer Befragung von Schulleitungen einerseits und mit unterschiedlichen qualitativen Zugängen (Interviews, Beobachtungen, Gruppendiskussionen) andererseits Daten erhoben, die die Bearbeitung von Männlichkeiten im Rahmen von Jungenpädagogik analysierbar machen. Als Ergebnis steht dabei einerseits eine Übersicht über die Vielfalt möglicher jungenpädagogischer Angebote im Kontext des Projekts. Andererseits finden sich zentrale Einsichten in mögliche (problematische) Funktionsweisen:

- „Doppelte Verengung von Jungenbildern“: einerseits durch einen verengten Blick von Pädagog*innen auf Jungen, andererseits durch die Selbstbilder der Jungen selbst (a.a.O.: 146)
- Der männliche Pädagoge als „Vorbild“: einerseits als Vereinfachung geschlechterpädagogischer Praxis mit der Gefahr geschlechtlicher Homogenisierungen und Festschreibungen, andererseits als alternatives Männlichkeitsangebot und Anregung zur Reflexion des eigenen geschlechtlichen Sozialisation und entsprechender Erfahrungen (auch und gerade im Unterschied zu den Erfahrungen der Jungen) (a.a.O.: 158f.)
- Spaß als „Distinktionsfigur“: Spaß als (gemeinsame) Abgrenzung vom pädagogischen Angebot bei „augenzwinkernder Distinktion“ zwischen Jungenarbeiter und Jungen einerseits, Spaß als Abgrenzung des Jungenarbeiters von den Jungen andererseits (a.a.O.: 176)
- Tendenziell reifizierende Thematisierung von Geschlecht: gesellschaftliche Stereotypen werden von der pädagogischen Praxis nicht außer Kraft gesetzt, Thematisierungen von Geschlecht stehen immer vor dem Hintergrund „präfigurierender Geschlechterkonzeptionen“. Kritische, dekonstruktive Ansprüche können oft nicht eingelöst werden. (a.a.O.: 196)
- Die Rolle der Schule: explizite Distanzierung von schulischen Funktionslogiken einerseits, in den Praktiken deutlich werdende ‚Rückkehr‘ schulischer Logiken andererseits, was zu Verwirrung bei den Kindern führen kann. An Stelle schulischer Logiken tritt bei Ablehnung dieser nicht notwendigerweise ein anderer (etwa sozialpädagogischer) Raum (a.a.O.: 208).
- Intersektionale Verknüpfungen: Sichtweisen von Pädagog*innen im Feld sind von geschlechts-, kultur- und schichtbezogenen Stereotypen geprägt und führen tendenziell zu reifizierenden Angeboten, bei denen Jungen (und ihre Repräsentationen) eher als defizitär wahrgenommen werden. Die Vielfalt konkreter Jungen gerät dabei aus dem Blick. (a.a.O.: 213f.)

In Zusammenschau und Problematisierung dieser Funktionsweisen plädiert Budde anschließend für einen stärkeren Einbezug ent-dramatisierender Aspekte in auf geschlechtlicher Homogenität (und damit Dramatisierung) basierender pädagogischer Praxis sowie für die Thematisierung weiterer gesellschaftlicher Verhältnisse als Geschlecht (Budde 2014: 222).

Zentrale Ansätze im Bereich (kritischer, reflektierter) Jungenpädagogik und ihrer wissenschaftlichen Begleitung und Diskussion gehen vom Berliner Bildungs- und Forschungsinstitut Dissens e.V. aus, welches auch an der referierten Studie zu „Neue Wege für Jungs“ beteiligt war. Stellvertretend für die Beschäftigung mit Jungenpädagogik bei Dissens steht etwa die aus dem Bildungsprojekt „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster“ hervorgehende Publikation „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung.“, 2012 herausgegeben vom Dissens e.V. und Debus/Könnecke/Schwerma/Stuve. Die Texte im Sammelband sind dabei zwar explizit an Praktiker*innen gerichtet, enthalten allerdings theoretische Reflexionen zum pädagogischen Handlungsfeld, welche wiederum vor allem auf Anschlusspunkte für pädagogische Praxis hin betrachtet werden. In der Publikation macht dann etwa Stuve (2012) auf das Problem der Homogenisierung von Jungen aufmerksam und dekonstruiert homogenisierende Bilder von Jungen als „Bildungsverlierern“ und „von Natur aus“ bewegungsfreudiger. Stuve/Debus (2012a) präsentieren zentrale geschlechtertheoretische Ansätze und Erkenntnisse als pädagogische „Anregungen“, wobei besonders ihre an Butler angelehnte begriffliche Fassung von geschlechtlichen „Anforderungen“ für die vorliegende Arbeit eine heuristische Inspiration darstellt. Stuve/Debus definieren Männlichkeit und Weiblichkeit als auf Verhaltensweisen, Selbstkonzepte und Begehrensweisen bezogene Anforderungen, die dem Individuum begegnen und sich auf es auswirken. In einem Folgeartikel buchstabieren sie die Idee von Geschlecht als Anforderungen spezifisch für Männlichkeitsanforderungen aus (Stuve/Debus 2012b). Dabei sehen sie klassische Männlichkeitsanforderungen als mögliche Ursache für sexistisches – also Frauen/Mädchen oder weiblich konnotierte Eigenschaften und Verhaltensweisen abwertendes – Verhalten. Das mit solchen Anforderungen einhergehende „Weiblichkeitsverbot“ (a.a.O.: 58) steht im Widerspruch mit Wünschen und Bedürfnissen der individuellen Jungen. Diesen Wünschen und Bedürfnissen nachzugeben ist mit der Gefahr der Abwertung verbunden, sexistisches Verhalten kann dann zur Absicherung der eigenen Männlichkeit und zur Vermittlung zwischen Anforderungen und individuellen Wünschen dienen.

Andere Beiträge im Band befassen sich etwa mit veränderten Weiblichkeitsanforderungen, Biologismen/Naturalisierungen, dem Zusammenhang von Schulleistungen und Geschlecht oder Geschlecht in der Erwachsenenbildung.

In den letzten Jahren beschäftigen sich Veröffentlichungen im Feld der geschlechtsbezogenen Pädagogik stark mit Fragen der Heteronormativität pädagogischer Settings, der Fokus öffnet

sich also von einer auf Jungen und/oder Mädchen bezogenen (und damit im Kontext von Zweigeschlechtlichkeit operierenden) Pädagogik hin zu einer Öffnung und Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht und damit hin zu einer Beschäftigung mit Fragen der Anerkennung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Das entsprechende pädagogische Handlungsfeld ist dann nicht mehr die Jungen- oder Mädchenarbeit, sondern kann etwa als ‚queere Pädagogik‘ gefasst werden (zur Bedeutung des Begriffs ‚queer‘ auch im Kontext von pädagogischer Praxis siehe Förster 2015).

Beiträge aus explizit queertheoretischer Perspektive finden sich etwa in Hartmann et al. 2017. Im einleitenden Beitrag kritisieren die Autor*innen dabei die Reproduktion bestehender „Identitätsordnungen“ (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017b: 19) und plädieren für eine solche Pädagogik, die die Heteronormativität (siehe zum Begriff der Heteronormativität auch 3.1.3) der aktuellen Geschlechterordnung reflektiert und einen Beitrag dazu leistet, nicht-heteronormative geschlechtliche und sexuelle Ausdrucksformen anerkenntlich zu machen. An diese Kritik schließt sich die Forderung an, eine erziehungswissenschaftliche Perspektive müsse stets Fragen von Widerständigkeit(en) mit Fragen von Bildung verbinden. Grundlegende Überlegungen zu einer queertheoretischen Perspektive auf Bildung und Pädagogik finden sich auch in Doneit et al. 2016, hier in Verbindung mit dem pädagogischen Handlungsfeld der politischen Bildung. In der Einleitung führen die Herausgeber*innen die Bedeutung einer queertheoretischen, dekonstruktiven Sichtweise auf Geschlecht in pädagogischen Kontexten auch auf die zunehmende Sichtbarkeit von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im öffentlichen Diskurs zurück und leiten daraus die Notwendigkeit einer geschlechterreflexiven Bildungspraxis ab. Der Band versammelt im Anschluss theoretische Perspektiven auf eine dekonstruktivistisch orientierte genderreflexive politische Bildung sowie Praxisreflexionen. Ein expliziter Praxisbezug findet sich auch in Debus/Laumann 2018. In der vom Dissens e.V. herausgegebenen Broschüre, die im Kontext eines Projekts zur Steigerung von Handlungsfähigkeit im Kontext von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt entstanden ist, findet sich sowohl eine Einführung ins Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und Pädagogik‘ als auch Anregungen für die pädagogische Praxis in Form von Methodenempfehlungen und Praxisreflexionen. Eine heteronormativitätskritische empirische Beschäftigung mit auf Vielfalt gerichteter pädagogischer Praxis findet sich beispielsweise in Busche et al. (2018), wo ein Modellprojekt zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen an einem Berliner Museum empirisch untersucht wird.

2.4 Desiderate und Anschlussstellen der Arbeit

Eine empirische Studie zur sog. „gendersensiblen Leseförderung“ schließt, das wird schon aus der Selbstbezeichnung des Feldes deutlich, an zwei unterschiedliche (erziehungs-)wissenschaftliche Diskurse an, die in den vorangegangenen Unterkapiteln nachgezeichnet wurden.

Einerseits steht die vorliegende Studie im Kontext der wissenschaftlichen Thematisierung von Lesen bzw. kindlichem und jugendlichem Leseverhalten. Hierzu liegen einerseits wenige Beiträge aus dem Bereich kulturelle Bildung vor, die Lesen beziehungsweise der Beschäftigung mit Literatur zahlreiche positive (Bildungs-)Wirkungen zuschreiben und Orte literarischer kultureller Bildung vorstellen. Ausgenommen Studien zum Kulturnutzungsverhalten fehlt dieser Thematisierung allerdings häufig die empirische Datengrundlage. Hier findet sich ein Ansatzpunkt für die vorliegende Arbeit: basierend auf einer umfassenden ethnografischen Erkundung eines Feldes, welches aufgrund seines Fokus als Feld kultureller Bildung verstanden werden kann, sollen die Wirkungs- und Funktionsweisen dieses lesebezogenen Feldes rekonstruiert werden.

Die Rekonstruktion dient dabei aber gerade nicht der Analyse kultureller Bildung generell – wengleich sich in der Organisationsstruktur des Feldes ein für außerschulische Projekte kultureller Bildung typisches Muster zeigt -, sondern fokussiert zentral auf den Bereich Geschlecht und diskutiert das spezifische pädagogische Feld als einen Kontext geschlechtlicher Sozialisation. Mit diesem Erkenntnisinteresse geraten wissenschaftliche Thematisierungen von Lesen und Geschlecht in den Blick. Hierzu existiert ein breiter Diskurs insbesondere in der empirischen Bildungsforschung. Ausgelöst vor allem von international vergleichenden Schulleistungsstudien, die Leseleistung zentral setzen und sowohl im internationalen als auch im zeitlichen Vergleich einen stabilen Geschlechtsunterschied in der Leseleistung zwischen Jungen und Mädchen messen, wird nach Ursachen für diesen Unterschied gesucht. Im wissenschaftlichen Diskurs finden sich vor allem quantitativ-empirische Studien, die nahelegen, dass Leistungsunterschiede die Folge von Motivationsunterschieden sind, welche wiederum eng mit leseleistungsbezogenen Erfahrungen in sozialisatorisch bedeutsamen Kontexten (Schule, Familie, Peers) zusammenhängen. Aktuelle Beiträge messen dabei insbesondere einen Zusammenhang zwischen lesebezogenen Stereotypen (‘Mädchen lesen besser/Lesen ist eine Mädchen-Sache’) und schlechteren Leseleistungen von Jungen. Studien zum Lesen aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung haben – im Gegensatz zu Beiträgen im Kontext kultureller Bildung – eine breite Datengrundlage und können so Aussagen über den

lesebezogenen ‚Status Quo‘ treffen. Häufig unbeachtet bleiben allerdings die Folgen, die der seit mittlerweile über 20 Jahren geführte Diskurs zu Lesen und Geschlecht hat oder haben kann. Zu diesen Folgen zählt einerseits die ebenfalls zentral durch PISA ausgelöste gesellschaftliche Debatte um Jungen als „Bildungsverlierer“ inklusive ihrer mittlerweile zahlreichen wissenschaftlichen Thematisierungen. Andererseits zählen dazu pädagogische Projekte bzw. Veränderungen im pädagogischen Feld als explizite Reaktion auf die in PISA etc. gemessenen Geschlechtsunterschiede. Diese pädagogischen Interventionen, die sich im und aus dem Diskurs herausgebildet haben, bleiben bislang abgesehen von Verweisen auf notwendige Veränderungen am Ende einiger Beiträge wissenschaftlich wenig beachtet. Empirische Untersuchungen pädagogischer Praxis, die in explizitem Zusammenhang zu den geschlechtlichen Leseunterschieden steht, finden sich nicht. Die vorliegende Studie setzt hier an und fokussiert ein pädagogisches Feld, welches sich in direktem Zusammenhang zu den bisher referierten Erkenntnissen im Bereich empirischer Bildungs-/Leseforschung konstituiert (hierzu siehe Kapitel 5). Dabei sollen einerseits die pädagogische Intervention und ihre Funktionslogiken analysiert werden, andererseits ist das Erkenntnisinteresse vor allem auf die (unintendierten) Folgen pädagogischer Diskurse gerichtet: wie wird pädagogisch auf die empirisch gemessenen Leistungsunterschiede im Lesen reagiert? Wie wird mit dem Geschlechtsunterschied in der pädagogischen Praxis umgegangen? Welche Folgen ergeben sich aus der Zentralsetzung von Geschlecht in nicht ausschließlich geschlechtspädagogischer Praxis (für die Kinder wie für den didaktischen Gegenstand Lesen)?

Geschlecht wird dabei in Arbeiten im Bereich empirische Bildungsforschung bereits im Studiendesign als relevant vorausgesetzt und die Untersuchungen bauen somit auf einem bestimmten Geschlechterbild auf, welches selten bis nicht hinterfragt wird. Geschlecht wird vor allem als Strukturkategorie bzw. soziodemografisches Merkmal abgefragt und anschließend statistisch einberechnet. Hierdurch wird im Vorhinein festgelegt, dass Geschlecht für den untersuchten Bereich bedeutsam ist bzw. sein könnte. Diese Feststellung gilt umso mehr für solche Studien, die im Bereich Leseverhalten etwa das Interesse an sog. „Mädchenbüchern“ abfragen und somit die Existenz solcher Bücher – und somit eine geschlechtliche Strukturierung des Leseverhaltens – bereits voraussetzen. Die Frage, inwieweit bereits die Anlage solcher Untersuchungen dazu führt, ihr Ergebnis bzw. ihren Gegenstand – einen geschlechtlichen Unterschied im Lesen – herbeizuführen bleibt unbeachtet. In (de-)konstruktivistischer Geschlechtertheorie und feministischer Wissenschaftskritik wurde deutlich gemacht, dass ein solcher empirischer Zugang bestehende Geschlechterverhältnisse reproduziert. Daran orientierte kritische Beiträge finden sich im Diskurs der empirischen

Bildungs-/Leseforschung allerdings nur am Rande. Insofern stellt eine geschlechtertheoretisch geschulte Betrachtung der Thematisierung von Lesen und Geschlecht und ihrer pädagogischen Folgen eine weitere Leerstelle der wissenschaftlichen Betrachtung dar. Die vorliegende Arbeit will diese Leerstelle füllen, indem ihr einerseits ein konstruktivistisch orientiertes Geschlechterverständnis von Geschlecht als kollektiver Wissensordnung in Praxis-Diskurs-Formationen unterliegt (siehe folgendes Kapitel) und indem mit diesem geschlechtertheoretischen Verständnis sowohl diskursive als auch pädagogisch-praktische Umgangsweisen in den Blick genommen und somit einer Art geschlechtertheoretisch geschulter Kritik unterzogen werden.

Konstruktivistisch orientierte bzw. geschlechtertheoretisch fundierte Ansätze finden sich in einem zweiten erziehungswissenschaftlichen Diskursfeld, nämlich der Beschäftigung mit Geschlecht und Pädagogik bzw. Männlichkeit und Pädagogik, als Praxisfeld der sog. „Jungenarbeit“. Hier findet sich ein zweiter zentraler Ansatzpunkt für die vorliegende Studie.

Gemeinsam ist Theorie- und Praxisreflexionen im Feld der explizit so benannte Jungenarbeit/Jungenpädagogik der reflexive Bezug auf die Kategorie Geschlecht. Damit einher geht etwa eine Ablehnung von Stereotypen, die Anerkennung nicht-binärer Geschlechtsidentitäten, der Einbezug intersektionaler Perspektiven – kurz: Geschlecht und seine (De-)Konstruktion steht explizit im Zentrum der Reflexion. Entsprechender Praxis geht es um die Erweiterung von Handlungsspielräumen der beteiligten Kinder. Explizit deutlich wird das an mittlerweile in verschiedenen Städten und Bundesländern ausformulierten Leitlinien zu Jungenarbeit als Teil der öffentlichen Jugend- und Sozialarbeit. Diese enthalten häufig Verweise auf die Unterschiedlichkeit von Jungen, auf die Förderung von Gefühlswahrnehmung und Körpererleben, auf den Umgang mit Grenzen und gewalttätigen/verletzenden Tendenzen, auf Jungenarbeit als Schutzraum und auf vielfältige Männlichkeitsentwürfe (etwa Bremer Leitlinien Jungenarbeit 2012; Frankfurter Leitlinien zur Förderung der Jungenarbeit 2006; Leitlinien für eine geschlechtsbewusste Jungenarbeit und eine geschlechterbewusste Jungenpädagogik Hamburg 2010; vgl. auch Prüfer 2016). Deutlich wird in solchen Leitlinien die Ausrichtung (jungen-)pädagogischer Praxis explizit auf die Kategorie Geschlecht, d.h. das Junge-Sein der Kinder ist explizit Ziel und Bezugspunkt der pädagogischen Praxis (hierzu auch Budde 2014: 12).

Wissenschaftliche Beschäftigungen mit Jungenarbeit und mit Geschlecht bzw. Fragen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt machen den Beitrag geschlechtsbezogener Settings auf

die Konstruktion von Geschlecht deutlich und zeigen Ausschlüsse und Diskriminierungsmechanismen auf. Gegenstand bleiben dabei aber oft eben genau solche pädagogischen Felder, die schon in ihrer Anlage reflexiv und kritisch mit geschlechtlichen Zuschreibungen umgehen und insofern bereits eine Art Intervention in alltagsweltliche Geschlechterdiskurse darstellen, wie beispielsweise die in queertheoretisch fundierten Praxisreflexionen untersuchten Modellprojekte. Dem gegenüber stehen theoretische Reflexionen auf Pädagogik und Geschlecht/Männlichkeit inklusive Anregungen für eine männlichkeitskritische pädagogische Praxis, deren Augenmerk nicht auf der empirischen Erforschung jungenpädagogischer Praxis liegt. Die vorliegende Studie schließt an beide Formen der Thematisierung an. Einerseits ist die folgende Analyse (de-)konstruktivistisch orientiert und von heteronormativitätskritischen Perspektiven auf Geschlecht und Pädagogik inspiriert, die Arbeit strebt eine kritische Reflexion jungenpädagogischer Praxis an. Andererseits steht im Zentrum der Analyse ein spezifisch jungenpädagogisches Praxisfeld, welches – wie zu zeigen sein wird - in seiner Anlage geschlechtlichen Zuschreibungen gegenüber deutlich NICHT kritisch organisiert ist. Die empirische Betrachtung auch solcher Kontexte, in denen Geschlecht zwar thematisch ist, die aber nicht explizit kritisch orientiert sind, verspricht Erkenntnisse zur Reproduktion von geschlechtlichen Bedeutungszuschreibungen und kann herausarbeiten, welche Folgen eine starke alltagsweltliche Relevanzsetzung von Geschlecht in pädagogischen Settings im Kontext der „Bildungsverlierer“-Debatte nach wie vor hat, vor allem für die geschlechtliche Sozialisation der in solchen Kontexten heranwachsenden Kinder. Im Fokus steht dabei nicht, wie Männlichkeit in einem bestimmten Bereich durch die beteiligten Kinder wahrgenommen wird, sondern welche geschlechtsbezogenen Adressierungen und Anforderungen im Feld an die Kinder herangetragen werden und wie Geschlecht/Männlichkeit im spezifischen Kontext entsprechend hergestellt wird.

Das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ ist dabei insbesondere von Interesse, weil es zwar in einer Welt existiert, in der zahlreiche kritisch-reflexive Diskurse und Arbeitsfelder existieren und Geschlechterverhältnisse und Männlichkeitsbilder sich generell im Wandel befinden, die pädagogische Praxis im Feld aber eben gerade nicht explizit auf diesen Wandel und diese Diskurse bezogen ist (auch und vor allem in institutionalisierten Förderstrukturen etc.). Insofern stellt die vorliegende Untersuchung eine Ergänzung und Erweiterung bereits existierender Analysen von jungenpädagogischer Praxis dar.

Eine entsprechende Analyse bedarf eines reflexiven Begriffs von ‚Geschlecht‘, der über alltagsweltliche Konstruktionen herausgeht und diese nicht unhinterfragt voraussetzt. Im folgenden Kapitel soll ein solcher Begriff unter Rückgriff auf sozialtheoretische Grundlagen erarbeitet werden.

3. Geschlechtertheoretischer Bezugsrahmen

3.1 Geschlecht als kollektive Wissensordnung

Der Begriff ‚Geschlecht‘ und damit verbundene Vorstellungen stellen einen zentralen Bezugspunkt menschlicher Sozialität dar. Bereits vor der Geburt ist das Geschlecht des ungeborenen Kindes von Interesse und ab der Geburt ist es das (eigene) Geschlecht, welches den gesamten Lebenslauf und biografischen Entscheidungen mitprägt. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bestimmt nach wie vor die bildungs- und arbeitsmarktbezogenen Chancen, ist eine Grundlage für die Herausbildung des eigenen Selbstverständnisses/der eigenen Identität und kann Auslöser für negative Erfahrungen, Diskriminierungen und geschlechtliche und sexualisierte Gewalterfahrungen sein. Im Alltagsverständnis der westlichen Gesellschaften teilt sich Geschlecht dabei auf in Frau-Sein oder Mann-Sein, wobei beides als biologische Tatsache verstanden wird.

In den letzten Jahren lässt sich zwar eine verstärkte Anerkennung anderer, nicht diesem binären Schema entsprechender geschlechtsbezogener Ausdrucksformen feststellen, etwa in der zunehmenden medialen Präsenz und Thematisierung transgeschlechtlicher Menschen oder in der vom Bundesverfassungsgericht eingeforderten und dann gesetzlich eingeführten Erweiterung des deutschen Personenstandsrechts um den Geschlechtseintrag ‚divers‘ für intergeschlechtliche Menschen. Diese Veränderungen werden allerdings eher als Anerkennung von Nicht-Normalität thematisiert und scheinen die im Alltagsverständnis grundlegende Binarität von Geschlecht nicht nachhaltig zu irritieren. Dasselbe gilt auch für Fragen von eng mit Geschlecht verbundener Sexualität. Heterosexualität gilt nach wie vor als Norm, eine zunehmende gesellschaftliche Akzeptanz anderer Sexualitäten (deutlich etwa durch die Möglichkeit der sog. ‚Ehe für Alle‘ in Deutschland seit 2017) ändert diese Normalitätsannahme bislang nicht umfassend. Angelika Wetterer spricht bei ‚Geschlecht‘ entsprechend von „nicht weiter begründungsbedürftigen Selbstverständlichkeiten unseres Alltagswissens“ (Wetterer 2010: 126), die darauf beruhen, die Zugehörigkeit zu einem von zwei Geschlechtern als „natürliche Vorgabe“ von gesellschaftlichem Zusammenleben zu verstehen. Dieser alltagstheoretischen Annahme stehen (sozial-)wissenschaftliche Ansätze entgegen, die das alltägliche Wissen analysieren, dabei Geschlecht als erklärungsbedürftiges Phänomen verstehen und es dann als soziale Konstruktion deutlich machen können. Zentrales Merkmal solcher konstruktivistischer Ansätze ist, dass sie vorsoziale oder außer-soziale Begründungsfiguren für Geschlecht ablehnen beziehungsweise diese selbst als soziale Konstruktion entlarven. Deutlich wird das vor allem im Umgang mit dem Begriffspaar ‚sex-

gender‘. Die Unterscheidung dieser beiden Begriffe – wobei ‚sex‘ für das sog. ‚biologische‘ Geschlecht, also seine biologischen, körperlichen Aspekte, und ‚gender‘ für das sog. ‚soziale Geschlecht‘, also die soziale Überformung biologischer Merkmale steht – lässt sich als zentraler Bezugspunkt älterer, nicht konstruktivistisch orientierter Geschlechtertheorie ausmachen. Im Fokus steht bzw. stand hier die Frage, wie biologische Gegebenheiten sozial überformt werden, welche Geschlechtsrollen damit verbunden sind und wie biologische Merkmale durch diese Überformung individuelle Biografien vorprägen sowie zur Grundlage eines auf Geschlechterungleichheit beruhenden Gesellschaftssystems werden. Die Unterteilung in ‚sex‘ und ‚gender‘ hinterfragt somit die Annahme, menschliche Eigenschaften und Entscheidungen seien biologisch begründet (etwa männliche Aggressivität durch einen höheren Testosteronhaushalt oder die vorgeblich biologische Eignung von Frauen für pädagogische Berufe) und macht auf die sozialen Prozesse aufmerksam, die der biologischen Unterscheidung in Männer und Frauen Bedeutsamkeit verleihen. Die biologische Unterscheidung wird jedoch im ‚sex-gender‘-Konzept als grundlegende Tatsache von sozialen Unterscheidungsprozessen beibehalten. Konstruktivistische Ansätze machen dann darüber hinaus deutlich, dass auch der Verweis auf biologische Tatsachen beziehungsweise die Bedeutungszuschreibungen, die mit biologischen Gegebenheiten einhergehen, bereits soziale Konstruktionen sind. Das bedeutet nicht, dass individuelle Körper keine biologischen Unterschiede aufweisen, sondern dass die Frage danach, welchen solcher Unterschiede (welche) Bedeutung zukommt, eine soziale Frage ist.

Basierend auf dieser grundlegenden Annahme – dass es sich bei Geschlecht also um eine soziale und nicht um eine biologische/‘natürliche‘ Gegebenheit handelt – entstehen zahlreiche (geschlechts-)theoretische Konzeptionen, die auf unterschiedlichen sozialtheoretischen Grundannahmen basieren, Geschlecht ursächlich in unterschiedlichen sozialen Bereichen verorten und/oder sich auf unterschiedliche Aspekte und Bereiche konzentrieren. Gemeinsam ist ihnen laut Wetterer, dass sich die Forschungsperspektive weg von der Untersuchung von Geschlechterdifferenzen hin zu Prozessen der Vergeschlechtlichung und Aufrechterhaltung der Geschlechterunterscheidung verschiebt.

Im Folgenden werden zwei ausgewählte theoretische Grundlagen, welche das diese Arbeit anleitende Verständnis von ‚Geschlecht‘ prägen, detaillierter betrachtet, um daraus die theoretische Perspektive auf geschlechtliche Sozialisation abzuleiten, die die Analyse begründet und den Blick auf empirische Daten lenkt. In den beiden ausgewählten Ansätzen kommen auch sozialtheoretischen Grundlagen zum Ausdruck, auf denen das methodisch-

methodologisches Vorgehen (Kapitel 4) aufbaut. In einem ersten Schritt wird jeweils die sozialtheoretische Grundlegung beschrieben, bevor eine thematische Fokussierung auf Geschlecht erfolgt. Es handelt sich im Folgenden einerseits um Ansätze, die Geschlecht als diskursive Konstruktion der bürgerlichen Moderne ausmachen (und somit generell ‚Diskurs‘ als zentralen Ankerpunkt sozialtheoretischen Denkens setzen) und Vorstellungen von Geschlecht als Praktik (und entsprechend ‚Praktik‘ als sozialtheoretischem Bezugspunkt) andererseits. Diese beiden Momente werden abschließend zur Diskussion von Geschlecht in Praktik-Diskurs-Formationen und als kollektive Wissensordnung genutzt, bevor die Bedeutung dieser Annahmen für das Individuum und seinen Lebenslauf und damit die Entwicklung eines Begriffs der geschlechtlichen Sozialisation/Subjektivierung im Vordergrund steht.

3.1.1 Geschlecht als diskursive Konstruktion

Der erste Ansatz situiert Geschlecht auf der Ebene von Diskursen und begreift es in seiner oben als alltagsweltlich bezeichneten Fassung als konstituierendes Element bürgerlich-moderner Subjektivität.

Um diese Auffassung nachzuzeichnen ist es nötig, zuerst ein Verständnis von ‚Diskursen‘ in ihrer Funktion für Sozialität zu entwickeln.

Grundlagen Diskurstheorie

In seiner Einleitung zum zweibändigen Handbuch Diskursforschung beschreibt Johannes Angermüller Diskursforschung als eine der „Schlüsselproblematiken“ (Angermüller 2014b: 16) der Geistes- und Sozialwissenschaften des späten 20. Jahrhunderts. Er differenziert das interdisziplinäre Feld der Diskursforschung zunächst anhand der Ziele, die Forscher*innen mit dem Begriff „Diskurs“ verbinden. Es lassen sich dann bestimmte Merkmale benennen, die als Gemeinsamkeiten diskurstheoretischer Ansätze gelten können:

- Diskurs als konstitutiv für das Soziale: Hiermit wird die Perspektive beschrieben, ein Diskurs bilde das Soziale nicht einfach nur ab, sondern sei konstitutiv für sein Entstehen. Diskurse schaffen in diesem Sinn soziale Realität, sowohl auf der Ebene gesellschaftsübergreifender symbolischer Ordnungen als auch als performative Akte auf der Mikroebene von Interaktionen.

- Diskurs als historisch kontextualisierte Praxis der Sinnproduktion: Im Fokus von Diskursforschung steht nicht der Texten, Zeichen oder Aussagen inhärente Sinn, sondern die kommunikative Praxis, durch die und in der Sinn entsteht. Texte, Zeichen oder Aussagen sind dann situiert in einem bestimmten rekonstruierbaren Kontext, in dem sich Sinn bzw. Bedeutung¹⁸ erst herstellt. Einzelne Texte, Zeichen oder Aussagen sind in dieser Perspektive nicht an sich von Interesse, sondern als Teil eines kommunikativen Systems, welches ein bestimmtes Wissen bzw. einen bestimmten Sinn produziert.
- Diskurse als Verhandlung gesellschaftsrelevanter Themen: im logischen Anschluss daran, dass es sich bei Diskursen um überindividuelle, meist gesamtgesellschaftliche Phänomene handelt, befasst sich Diskursforschung oft mit Fragen von gesellschaftlicher Relevanz. Dies begründet sich daraus, dass die mit dem Begriff ‚Diskurs‘ verbundenen Wirkungen von Text- bzw. Aussagesystemen meist über lokale Kontexte hinausgehen. Zudem werden in diskurstheoretischen und diskurs-forschenden Ansätzen häufig Fragen von (Sprech-)Macht und Ressourcen sowie gesellschaftliche Ein- und Ausschlussmechanismen betrachtet.
- Subjektivität als diskursive Konstruktion: Diskurs wird in vielen Ansätzen als die soziale Dimension gesehen, die Subjekte (Akteur*innen, Identitäten) erst hervorbringt. Subjekt wird man erst im Diskurs, d.h. in der Unterwerfung oder Anpassung an diskursive Regeln im Prozess der Sozialisation/Subjektivierung. In diesem Sinne sind Subjekte nicht die Produzent*innen eines Diskurses, sondern sein Effekt bzw. seine Folge.
- Diskurs als (auch) materielles Phänomen: bisher wurde von Diskursen als System von Texten, Aussagen und Zeichen gesprochen, also von immateriellen Analysegegenständen. Diskursforscher*innen betonen demgegenüber jedoch häufig auch die materielle Realität von Diskursen. Diskurs als materielles Phänomen zeigt sich dann zum einen in der Materialität von schriftlichen Texten, die dem Verständnis ihrer als Teil eines immateriellen Sinnsystems als eine Art Störung oder Korrektiv entgegensteht. (a.a.O.: 18f.) Insbesondere der Aspekt der Materialität wird unten noch relevant, wenn Praktiken und Diskurse gemeinsam betrachtet werden.

¹⁸ Zur Heuristik: im Folgenden werden die Begriffe ‚Sinn‘ und ‚Bedeutung‘ weitestgehend synonym verwendet und meinen Zuschreibungen von Eigenschaften eines Objekts/einer Person/einer Handlung.

Mit diesen Systematisierungen nach Angermüller lässt sich ein erstes Verständnis davon formulieren, was ein Diskurs ist. Diskurse sollen demnach verstanden werden als zumindest zeitweise stabile Systeme von meist thematisch fixierten Aussagen – in Form von Texten oder Zeichen –, in deren Zusammenspiel bzw. in der sie verbindenden kommunikativen Praxis ihrer Herstellung und permanenten Zitation sozialer Sinn, d.h. kollektiv geteilte Bedeutungszuschreibungen, entsteht und permanent aktualisiert wird. Diskurs in diesem Sinn ist ein gesellschaftliches, überindividuelles Phänomen, wenngleich nicht alle thematischen Diskurse gesamtgesellschaftliche Reichweite haben. Als in Texten oder Zeichen vorliegendes Sinnsystem sind Diskurse zudem sprachlich vorliegende symbolische Repräsentationen.

Gesamtgesellschaftliche Diskurse können sich in Sub-Diskurse untergliedern lassen. Unterschiedliche Texte/Zeichen als einen Diskurs (bzw. als zu einem Diskurs zugehörig) zu beschreiben ist bereits ein erster analytischer Schritt, da hier schon der zu rekonstruierende gemeinsame Sinnbezug unterstellt wird.

Zentral für ein Verständnis von Diskursen ist, dass es sich bei ihnen um symbolische Zeichensysteme handelt, deren Gebrauch (soziale) Welt konstituiert. Keller (2011) konkretisiert die diskurstheoretische Perspektive mit Blick auf empirische Erforschung von Diskursen wie folgt:

Der Bezug auf den Begriff ‚Diskurs‘ erfolgt dann, wenn sich die theoretischen Perspektiven und die Forschungsfragen auf die Konstitution und Konstruktion von Welt im konkreten Zeichengebrauch und auf zugrunde liegende Strukturmuster oder Regeln der Bedeutungs(re-)produktion beziehen. Diskurse lassen sich als mehr oder weniger erfolgreiche Versuche verstehen, Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren. (Keller 2011: 8)

Im Zentrum einer diskurstheoretischen Perspektive steht nach Keller dann die Analyse institutioneller Regulierungen von Aussagepraktiken und deren wirklichkeitskonstruierende Macht.

Dieser Bezug auf institutionelle Regulierungen von Aussagepraktiken lässt sich durch Ausführungen von Michel Foucault genauer verstehen. Foucault umkreist in „Die Ordnung des Diskurs“ (Foucault 2019) zentrale Elemente seines Diskursverständnisses und bezieht sich dabei insbesondere auf die Grenzen des Diskurses beziehungsweise die Mechanismen, die diese Grenzen konstituieren. Hierbei differenziert er zwischen externen und internen Grenzziehungen sowie solchen, die den Zugang von Subjekten zum Diskurs bzw. zum diskursiven Sprechen beschränken:

- Externe Grenzziehungen: Externe Grenzziehungen haben laut Foucault die Funktion, die Macht/Wirkmächtigkeit des Diskurses einzudämmen. Hierzu zählt das Verbot als Tabu des Gegenstands – es gibt Dinge, über die darf nicht gesprochen werden. Laut Foucault sind Sprechverbote dieser Art besonders stark in Diskursen zu Sexualität und Politik zu finden. Verwerfungen grenzen den Diskurs ebenfalls nach außen ab, es geht hier um die Frage danach, was im Diskurs nicht vorkommt beziehungsweise nicht gehört wird. Als dritte externe Grenzziehung, die gegenwärtig zentral und am stärksten ist, nennt er den „Willen zur Wahrheit“. (Foucault 2019: 15) Aussagen im Diskurs werden strukturiert bzw. nach außen abgegrenzt entlang der Unterscheidung zwischen wahr und falsch. Diese Grenze ist zwar in ständiger Veränderung begriffen, es gibt aber stets ein System, welches festlegt was als wahr oder falsch gilt und entsprechend im Diskurs Platz finden kann oder nicht. Die externen Ausschlussmechanismen gründen auf einer institutionellen Basis, die etwa durch Pädagogik, Literaturbetrieb und Universitäten gebildet wird. (Ebd.)
- Interne Grenzziehungen: Als interne Kontrollmechanismen im Diskurs bezeichnet Foucault solche Mechanismen, die die Zufälligkeit und Kontingenz im Diskurs bändigen, das heißt die innerhalb eines Diskurses die Möglichkeit von Aussagen/des Sprechens reglementieren. Der Kommentar als (zitathafter) Bezug eines Sekundärtexts zu einem Primärtext bannt den Zufall dabei insofern, als dass eine zitathafte Wiederholung oder eine Kommentierung von Aussagen zwar die ursprüngliche Aussage verändern kann, jedoch wird diese Veränderbarkeit dadurch begrenzt, dass sie dennoch stets auf das Original bezogen bleibt. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der Annahme von Autorschaft eines Bündels von Aussagen/Texten als einem Individuum als Sinnproduzenten eindeutig zuordenbar. Die Idee einer kohärenten Autorenpersönlichkeit hält somit Aussagen im Diskurs zusammen und schränkt den Zufall ein. Die dritte Linie interner Grenzziehungen sieht Foucault entlang (wissenschafts-)disziplinärer Ränder. Durch disziplinäre Grenzziehungen innerhalb des Diskurses wird sowohl ein Bereich von Gegenständen, über die legitim gesprochen werden kann, begründet, ebenso aber auch eine bestimmte Form des Sprechens (i.S.v. als legitim geltenden wissenschaftlichen Methoden als auch als legitim geltenden Theoriebezügen). In diesem Sinne schränken disziplinäre Grenzziehungen den Zufall also ein, indem sie nur Aussagen zu bestimmten Gegenständen und mit bestimmter Form zulassen.

- Regulierung des Zugangs für Subjekte: die beiden bisher referierten Ausschlussmechanismen beziehen sich auf Aussagen, Texte oder Zeichen, die im Diskurs vorkommen können oder ausgeschlossen werden. Foucault bezieht sich darüber hinaus aber auch auf die Begrenzung von Subjekten, überhaupt Aussagen im Diskurs tätigen zu können. Er spricht von der „Verknappung der sprechenden Subjekte.“ (a.a.O.: 25) Er nennt hier die Beschränkung durch das Ritual im Sinne der Zuweisung bestimmter Sprechpositionen, die Aussagen Gehör und Legitimität verschaffen (etwa die verstärkte Legitimation, die einem das erfolgreiche Durchlaufen des ritualisierten Bildungssystem, einhergehend mit der Vergabe von Titeln, ermöglicht). Diskurse sind darüber hinaus nur bestimmten Diskursgesellschaften zugänglich, die zwar groß sein können, aber notwendigerweise begrenzt sind. Doktrinen schränken ebenfalls die Möglichkeit der Teilnahme am Diskurs ein insofern, als dass sie Subjekte an bestimmte Aussagentypen binden, die akzeptiert werden müssen, um im Diskurs sprechen zu können. Gleichzeitig bedienen Doktrinen bestimmte Aussagentypen, um Subjekte aneinander zu binden, Foucault spricht hier von einer „zweifachen Unterwerfung“. (a.a.O.: 29) Zuletzt wird der Zugang zum Diskurs begrenzt durch die Möglichkeiten seiner Aneignung im Aufwachsen, das heißt durch die Struktur des Bildungs- und Erziehungssystems, die Subjekte mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Aneignung ausstattet.

In Rekurs auf diese Ausschließungsmechanismen lässt sich die wirklichkeitskonstituierende Funktion von Diskursen näher bestimmen. Einerseits prägen Diskurse als gemeinschaftlich geteilte Bedeutungssysteme Wirklichkeit, indem sie von Menschen beständig produziert und reproduziert werden, das heißt indem Handeln an Diskursen ausgerichtet wird. Diskurse wirken außerdem in dem Sinne wirklichkeitskonstituierend, als dass sie die Möglichkeitsräume für individuelles Handeln begrenzen. Die genannten Ausschlussmechanismen bestimmen, was im Diskurs nicht sagbar ist, d.h. welche Aussagen (hier weit verstanden als Ausdrucksformen, auch Handlungen) akzeptiert oder gar nur verstehbar sind. Andere Aussagen sind entweder ohnehin unmöglich oder können nur unter In-Kauf-Nahme von bestenfalls Unverständnis, eher aber Repression getätigt werden.

Geschlecht als Diskurs

Bezogen auf das Thema dieser Arbeit, Geschlecht, lässt sich eine differenzierte diskursive Perspektive nun etwa in Anlehnung an Andrea Maihofer ausformulieren, die Geschlecht als

„hegemonialen Diskurs“ und „Existenzweise“ versteht und dabei vor allem auf die Beharrlichkeit des gegenwärtigen Geschlechtsdiskurses fokussiert.

Maihofer setzt sich in ihrem Buch „Geschlecht als Existenzweise“ mit der Geschlechtertheorie Judith Butlers auseinander, die ebenfalls von einer diskursiven Konstruktion von Geschlecht ausgeht. Butler versteht in Anlehnung an Foucault die Konstitution des modernen bürgerlichen Subjekts im Rahmen einer heterosexuellen Hegemonie, womit ein diskursiver Zusammenhang gemeint ist. (Butler 2014) Diese heterosexuelle Hegemonie lässt sich wiederum als Verweisungszusammenhang von Geschlechtskörper, sozialer Überformung und diskursiv hervorgebrachtem ‚angemessenen‘ Begehren verstehen und als heteronormativ bezeichnen. Der Begriff ‚Heteronormativität‘ meint dabei ein diskursives Setting, in dem ein binäres Geschlechterverständnis (es gibt nur Mann und Frau), die Annahme natürlich-biologischer Zweigeschlechtlichkeit und gegengeschlechtlichem Begehren als normal gelten und andere geschlechtliche Ausdrucksformen aus dem Diskurs ausgeschlossen werden. ‚Heteronormativ‘ ist also die oben beschriebene alltagsweltliche Vorstellung von Geschlecht, die den Diskurs einhegenden Ausschlussmechanismen beziehen sich geschlechtsbezogen beispielsweise auf die Naturalisierung der diskursiven Ordnung durch Verweis auf den biologischen Geschlechtskörper sowie im Umgang mit nicht-heteronormativen Ausdrucksformen. Geschlechtliche Ausdrucksformen, die nicht in den heteronormativen Geschlechterdiskurs passen, werden und bleiben unsichtbar, stoßen auf Unverständnis und Diskriminierung bis hin zu ihrem radikalen Ausschluss aus dem Diskurs in Form von Morden an Menschen mit nicht-binären geschlechtlichen Lebensweisen. Butler bezieht zudem auch körperliche Handlungen in ihr Verständnis von Geschlecht ein und enthält somit auch praxistheoretische Gedanken. Körperliche Akte, so Butler, bringen die ‚Illusion‘ innerer Kohärenz im Sinne einer geschlechtlichen Identität hervor und sind somit performative Diskurseffekte:

Diese im allgemeinen konstruierten Akte, Gesten und Inszenierungen erweisen sich insofern als performativ, als das Wesen oder die Identität, die sie angeblich zum Ausdruck bringen, vielmehr durch leibliche Zeichen und andere diskursive Mittel hergestellte und aufrechterhaltene Fabrikationen/Erfindungen sind. (Butler 2014: 200)

In ihrer Butler-Lektüre widmet sich nun Maihofer kritisch der Frage nach eben dieser Produktivität des Geschlechterdiskurses beziehungsweise danach, inwiefern und wodurch dieser seine so starken Effekte, seine identitätsstiftende, tiefgehende Bedeutung für Individuen und seine strukturelle Beharrlichkeit erhält. Sie entwickelt als Antwort auf diese Frage ihre

Theorie vergeschlechtlichter „Existenzweisen“ als Diskurseffekte aus der Beschäftigung mit dem Geschlechtskörper und seiner Konstitution. Folgt man ihr, so löst Judith Butler die sex-gender-Differenz in ihren frühen Schriften in der Hinsicht auf, als dass sie argumentiert, dass der vergeschlechtlichte Körper – auch in seinen biologischen Aspekten - nie vorsozial wahrgenommen werden kann.

Diese Konzeption wird laut Maihofer von Butler später noch radikalisiert, wenn sie diskurstheoretisch begründet den vor-sozialen Zugang zum Körper und damit eine Form „natürlicher Körperlichkeit“, also außerhalb des hegemonialen zweigeschlechtlichen Diskurses, generell in Frage stellt beziehungsweise negiert:

Worum es Butler geht, ist, daß [sic!] wir keinen anderen *Zugang* zu unseren Körpern haben als innerhalb und durch Sprache. Sobald wir unserer Körper inne werden, tun wir es innerhalb einer bestimmten sprachlichen Ordnung, die unsere Wahrnehmung und unsere Körperempfindungen konstituiert. (Maihofer 1995: 51f.)

In der Formulierung „sprachliche Ordnung, die unsere Wahrnehmung [...] konstituiert“ findet sich hier die oben beschriebene Vorstellung, Diskurse als symbolische Zeichensysteme – eben als sprachliche Ordnung – seien es, in denen kollektiver Sinn und Bedeutung entsteht bzw. sich manifestiert. Maihofer kritisiert diese Auffassung nicht vollständig, merkt jedoch an, dass sie die Gefahr birgt, die Materialität des Körpers zu vernachlässigen beziehungsweise in ihrer radikalsten Auffassung zu negieren und Geschlecht damit rein zum diskursiven Phänomen, ohne materielle Aspekte, zu machen. (a.a.O.: 52) Kritisch sieht sie bei verschiedenen prominenten Theorien zum Geschlecht, dass diese in einem Denken in Dichotomien wie Natur-Kultur verhaftet bleiben. Dieses Denken sei mit Verweis auf etwa die Kritische Theorie ein Strukturmerkmal der aufgeklärten westlichen Moderne, dem zu entkommen unmöglich ist, welches aber in der theoretischen Arbeit mitreflektiert werden müsse. (a.a.O.: 76)

Hinzu kommt, dass dieses Denken, bei dem es stets ein Wertigkeitsgefälle innerhalb der Dichotomien gibt, nicht neutral ist, sondern Maihofers Auffassung nach in sich und in seinen Auswirkungen, etwa auf den modernen Subjektbegriff, explizit männlich. Das meint, dass die je männlich konnotierte Seite des Gegensatzpaares als normativ besser oder wichtiger gilt sowie auch, dass die jeweils gesellschaftlich höherwertigen Elemente zentral für die Konstituierung von Männlichkeit sind. Damit sind sie, aufgrund der patriarchalen Verfasstheit moderner Gesellschaften, auch zentral für die gesamte Konzeption moderner bürgerlicher Zweigeschlechtlichkeit (a.a.O.: 103f).

Als Weiterentwicklung bestehender Ansätze schlägt Maihofer dann eine Auffassung von Geschlecht als „hegemonialem Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise“ vor, wobei der hegemoniale Diskurs als Hervorbringungsmechanismus und die Existenzweise als verkörperte Materialisierung verstanden wird. Geschlecht als Existenzweise besteht in dieser Auffassung aus sowohl sozialen Elementen der vergeschlechtlichten Subjektivität wie auch aus einem materiellen, biologischen Geschlechtskörper, wobei beide Aspekte nicht voneinander getrennt erfasst werden können. Das heißt, dass erstens der Geschlechtskörper in seiner sowohl äußerlichen Wahrnehmung als auch im subjektiven Körperempfinden des Individuums nicht ohne Einfluss des hegemonialen Geschlechterdiskurses gedacht werden kann, und zweitens, dass soziale, diskursive Geschlechtnormen nicht wahllos und losgelöst von materiellen Aspekten quasi zufällig bestimmten Körpern zugeschrieben werden.

Für Maihofer gipfeln ihre Überlegung in der Feststellung, dass die Geschlechtsidentität/das vergeschlechtlichte Selbstverständnis eines Individuums mitnichten nur ein von außen aufgestülptes Konvolut aus sozialen Geschlechtnormen ist, das man aufführt beziehungsweise in Interaktionen ausagiert, das einem jedoch grundsätzlich äußerlich und insofern auch grundsätzlich variabel ist. Sie versteht stattdessen den Prozess der geschlechtlichen Sozialisation als ein Prozess stetigen Werdens, welcher niemals abgeschlossen ist, aber so tiefgreifend auf das Individuum und seine Genese einwirkt, dass das Individuum beständig gezwungenermaßen Geschlecht IST. Hervorbringungsmechanismus – und hier begründet sich die Einordnung als diskursives Geschlechterverständnis – ist dabei, im Anschluss an Foucault, der bereits genannte hegemoniale bürgerliche Geschlechterdiskurs. Maihofer arbeitet dabei die produktive Kraft des Diskurses heraus, in dem Individuen als Subjekte überhaupt erst entstehen können. Diese Produktivität liegt ihrer Auffassung nach nicht außerhalb der Individuen bzw. ist nicht zu verstehen als ‚Aufnötigen‘ geschlechtlicher Normen von außen, sondern stellt einen aktiven Prozess der Selbstkonstituierung dar.

Die Theorie des hegemonialen Diskurses als Hervorbringungsmechanismus‘ geschlechtlicher Existenzweisen kann somit erfassen, dass geschlechtliche Normen nicht beliebig und auch nicht von den Geschlechtskörpern getrennt sind. Gleichwohl findet sich bei Maihofer auch die Möglichkeit von sozialem Wandel und Veränderung, der aktuelle Diskurs ist nicht als absolut gesetzt:

In der Regel wird ein Individuum jedoch schon aufgrund des sozialen Zwanges eine eindeutige - entweder »weibliche« oder »männliche« - heterosexuelle Geschlechtsidentität entwickeln, und zwar in Übereinstimmung mit seinem sogenannten ›realen‹ biologischen Körper und entsprechend den Normen des

hegemonialen bürgerlichen Geschlechterdiskurses. Diese ›Vereindeutigung‹ ist allerdings weder je total noch je endgültig. Es existieren immer Inkonsistenzen, Widersprüche, Ambivalenzen bzw. Möglichkeiten der Aktualisierung und Verstärkung anderer Aspekte der eigenen Person. (a.a.O.: 106, Hervorhebungen im Original)

Eine diskursive Betrachtung von Geschlecht situiert ihren Gegenstand also (zunächst) auf der Ebene kollektiv geteilter Zeichensysteme, in deren kommunikativem Verweisungszusammenhang verhandelt wird, was der Begriff ‚Geschlecht‘ bedeutet, welche und wie viele Geschlechter es gibt, was diese ausmacht, wieso es sie gibt etc. Dieser Verweisungszusammenhang – der Diskurs – lässt sich als produktiv verstehen insofern, als dass er vergeschlechtlichte Existenzweisen hervorbringt, die sich in individuellen Geschlechtskörpern und Selbstverständnissen manifestieren, wobei diese Manifestation als Prozess der Selbst-Konstituierung von Individuen zu begreifen ist. Beispielhaft lässt sich eine diskursive Betrachtung von Geschlecht etwa in Bezug auf weibliches Schönheitshandeln verdeutlichen. Die Gleichsetzung von ‚Weiblichkeit‘ und ‚Schönheit‘ stellt eine diskursive Konstruktion dar, die etwa im Verweisungszusammenhang sog. „Frauenzeitschriften“ beständig reproduziert wird. Produktivität erlangt diese Konstruktion als Grundlage weiblicher Existenzweisen, die zentral auf Körperformung und äußerliche Attraktivität ausgerichtet sind und gleichsam als Diskurseffekte sich selbst als schön oder nicht schön empfindende reale Frauen produzieren.¹⁹

Der gegenwärtige hegemoniale Geschlechterdiskurs lässt sich mit Maihofer als Grundlage bürgerlich-moderner Subjektivität bezeichnen. Das bedeutet nicht nur, dass Individuen innerhalb dieses hegemonialen Diskurses notwendigerweise eine geschlechtliche Existenzweise entwickeln müssen, um in einer durch den Diskurs strukturierten sozialen Welt zu intelligiblen Subjekten zu werden und Orientierung und Handlungsfähigkeit zu erlangen, sondern auch, dass bereits die Vorstellung eines Subjekts sowie zentrale bürgerlich-moderne Vorstellungen von Individualität, Moral etc. vergeschlechtlichte – d.h. in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft männliche – Vorstellungen sind.

‚Inhaltlich‘ lässt sich der hegemoniale bürgerlich-moderne Geschlechterdiskurs dann weitergehend als heteronormativ bezeichnen. Das bedeutet, dass er zwei – und nur zwei – intelligente Möglichkeiten vergeschlechtlichter Existenzweise hervorbringt, nämlich als Mann

¹⁹ Das Beispiel des Schönheitshandelns wird in den weiteren Ausführungen noch mehrmals stellenweise aufgerufen werden, um damit die theoretischen Überlegungen zu verdeutlichen. Hierbei handelt es sich um ein gedankenexperimentelles Durchspielen theoretischer Annahmen als eine Art ‚Überprüfung‘, inwiefern sie zur Erklärung empirischer Phänomene geeignet sind.

und Frau. Diese beiden Geschlechter gelten im hegemonialen Diskurs als biologische Tatsache, die sich an kategorial unterscheidbaren Körpern festmacht und mit kulturellen Zuschreibungen belegt ist. Beide Geschlechter sind zudem direkt aufeinander bezogen nicht nur in dem Sinne, als dass sie die zwei Pole eines binären Systems bilden, sondern in Bezug auf akzeptiertes sexuelles Begehren. Im heteronormativen Geschlechterdiskurs gilt gegengeschlechtliches Begehren, also Heterosexualität, als die Norm und andere Formen von Geschlecht und Sexualität werden etwa mittels der von Foucault herausgearbeiteten Mechanismen aus dem Diskurs ausgeschlossen.

3.1.2 Geschlecht als soziale Praktik

Eine zweite Gruppe von Geschlechtstheorien situieren Geschlecht auf der Ebene menschlichen Handelns in solchen Zusammenhängen, die als Praktiken bezeichnet werden (können). Auf die praktische Bedeutung von Geschlecht machen darüber hinaus auch Ansätze aufmerksam, die Geschlecht als permanentes Tun/Aufführen verstehen und unter dem Begriff „Doing Gender“ zusammengefasst werden. Beide Konzepte werden im Folgenden betrachtet. Hierzu werden wie bereits zuvor auch zunächst die sozialtheoretischen Grundlagen erläutert und diese in einem zweiten Schritt für Geschlecht ausbuchstabiert.

Grundlagen Praxistheorie

In seinem Beitrag „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“ (Reckwitz 2003) beschreibt Andreas Reckwitz Praxistheorien als ein „facettenreiches Bündel von Analyseansätzen“ (Reckwitz 2003: 283), welches seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts große Bedeutung zukommt, gesprochen wird gar von einem „practice turn“. „Praxistheorie“ lässt sich in diesem Sinne mit Reckwitz als „konzeptueller Idealtypus“ (Ebd.) verstehen, in dem zentrale Elemente einer Perspektive auf Handeln und das Soziale enthalten sind. Der Begriff Praktik verweist dabei auf Aktivität und Handlung, geht jedoch in diesen Begriffen nicht auf. Praktiken stellen Bündel von Handlungen dar, die routinisiert ablaufen und in denen soziale Ordnung emergiert.

Der Bezug auf Praktiken als Ort des Sozialen setzt laut Reckwitz Praxistheorien zentral von anderen Sozialtheorien ab. In strukturtheoretischen Ansätzen liegt das Soziale in überindividuellen Strukturen, die für die beteiligten Akteurinnen nicht direkt sinnhaft sind bzw. mit denen sie keinen direkten subjektiven, handlungsleitenden Sinn verbinden. Praktiken

hingegen sind zentrale Ausdrucksformen der Sinnhaftigkeit für die beteiligten Akteur*innen (a.a.O.: 287). Auch von individualistischen Ansätzen, zentral Handlungstheorien bis hin zur Rational Choice Theorie, bei denen der Ort des Sozialen die Handlungen einzelner Akteur*innen sind, lassen sich Praxistheorien abgrenzen, sind Praktiken doch einerseits Konvolute aus Handlungen und andererseits intersubjektiv, da sie auf eine geteilte soziale (Sinn-)Ordnung verweisen. Normativistische Ansätze, so Reckwitz, verorten das Soziale in der Etablierung normativer Erwartungen und Rollen, die Handeln mittels Konsenses und Regeln steuern. Diese Normativität steht der Routiniertheit und quasi-pragmatischen Ausrichtung auf Alltagshandeln, die Praktiken prägt, entgegen. Reckwitz setzt in seinem Artikel Praxistheorien anschließend auch in den Kontext anderer Kulturtheorien. Für die Überlegungen hier ist an dieser Stelle zentral, dass Praxistheorie(n) kollektive Wissens-/Sinnordnungen als praktisches Wissen oder Können begreifen. Die soziale Welt setzt sich in diesem Sinne aus verschiedenen miteinander verflochtenen Praktiken zusammen. Stabilität erhält sie dann dadurch, dass Praktiken typisiert und routiniert ablaufen und intersubjektiv verständlich sind.

Laut Reckwitz sind zwei Merkmale zentral für ein Verständnis von Praktiken und heben Praxistheorien von anderen Sozialtheorien ab: ein zentraler Bezug auf die Materialität des Sozialen und die Annahme, dass das soziale Leben einer ‚impliziten‘ bzw. ‚informellen‘ Logik folgt. Der erste Aspekt bezieht sich darauf, dass es sich bei Praktiken nicht um rein symbolische Phänomene handelt, sondern dass in Praktiken stets Körper und Artefakte materiell zugegen sind. Hier wird also insbesondere der Bezug auf den Körper zentral gesetzt, was einen ersten Hinweis gibt, wieso praxistheoretische Ansätze mit dem oben als diskurstheoretisch referierten Verständnis von Geschlecht als (körperlicher!) Existenzweise in Anlehnung an Maihofer vermittelbar sind. Die Körperlichkeit von Praktiken hat verschiedene Konsequenzen. Zum einen erlernen/erwerben Menschen Praktiken, indem sie lernen, ihre Körper auf eine bestimmte Art und Weise zu bewegen bzw. einzusetzen. Praktiken schreiben sich in diesem Sinne in Körper ein, was sich etwa in der Vorstellung von ‚inkorporiertem Wissen‘ (oder implizitem Wissen, englisch als tacit knowledge) niederschlägt: ein Wissen, das uns nicht kognitiv bzw. sprachlich zugänglich ist.

Praktiken im Umkehrschluss bestehen aus Bewegungen von materiell existierenden Körpern und Objekten (dies betrifft etwa, für das Thema dieser Arbeit bedeutsam, auch vordergründig geistige Praktiken wie das Lesen). Diese Bewegungen in ihrem Zusammenhang werden – und hier liegt das ‚Soziale‘ in der sozialen Praktik – von anderen verstanden und sind also

intersubjektiv geteilt bzw. intelligibel. Andere verstehen, was ich mit meinem Körper mache und die ‚ungeschriebenen Regeln‘, die dahinterliegen.

Es werden hier auch stark nicht-menschliche Materialität bzw. Artefakte in den Vordergrund gestellt und die Rolle von Artefakten bei der Ordnung der sozialen Welt gerät in den Blick. Artefakte haben in dieser Perspektive nach Reckwitz weder einen allein materiellen, noch einen rein symbolischen Charakter, sie sind Gegenstände, „deren sinnhafter Gebrauch, deren praktische Verwendung Bestandteil einer sozialen Praktik [ist] oder die soziale Praktik selbst darstellt.“ (a.a.O.: 291, Herv. i. O.) Artefakte determinieren hierbei nicht ihren Gebrauch, gleichzeitig ist nicht mit jedem Artefakt prinzipiell jeder Gebrauch möglich.

Um den Zusammenhang von einzelnen Handlungen zu einer Praktik besser zu verstehen, die Intersubjektivität von Praktiken deutlich zu machen und die Analyse von Praktiken (auch heuristisch) vorzubereiten, soll nun im Folgenden eine spezielle praxistheoretische Konzeption zusammenfassend dargestellt werden. Die Darstellung dient nicht der umfassenden Erarbeitung des Konzepts, sondern der Klärung notwendiger Grundannahmen für die spätere Analyse. Es handelt sich hier um die Konzeption sozialer Praktiken von Theodore Schatzki (2009 und 2002). Schatzki versteht Praktiken als Set von Handlungen und Aussagen, die durch eine bestimmte implizite Organisationsstruktur zusammenhängen. Diese Organisationsstruktur legt fest, wie Handlungen in einer Praktik ausgeführt, verstanden, herbeigeführt oder auf sie reagiert werden sollen, was genau getan und gesagt wird/ werden soll, welche Ziele verfolgt werden sollen und welche Affekte hierbei legitim sind. (Schatzki 2009a: 101) Die Organisationsstruktur einer Praktik ist nicht zu verstehen als explizit ausformulierter Rahmen, der den Individuen in der Praktik immer bewusst ist, sondern als analysierbarer Zusammenhang empirisch beobachtbarer Phänomene/Handlungen, der eine Antwort gibt auf die Frage, welcher (kollektive) Sinn das Handeln und die Wahrnehmung der Menschen in einer Praktik beeinflusst (dazu mehr siehe unten). Schatzki (2002) unterscheidet bei der Bestimmung dieser Organisationsstruktur zwischen den Ebenen „understandings“ (geteilte Verständnisse), „rules“ (explizit formulierte Regeln), „teleoaffective structure“ (Zielgerichtetheit und Affekte) und „general understandings“ (allgemeine Grundverständnisse).

- "Understandings" meint dabei in einer Praktik aufgerufene praktische Fähigkeiten (wissen wie man Handlung X tut; Situationen identifizieren können, in denen Handlung X ausgeführt wird; Handlung X hervorrufen und auf sie reagieren können). Durch diese praktischen Fähigkeiten sind einzelne Handlungen in einer Praktik miteinander verbunden.

- "Rules" meint explizite Formulierungen oder Regeln, die bestimmte Handlungen anordnen (Gesetze, Faustregeln, explizite normative Befehle etc.). Welches konkrete Handeln für ein Individuum in einer konkreten Situation Sinn macht weist auf sein Verständnis von existierenden Regeln hin beziehungsweise ist an diesen orientiert. Die Handlungen einer Praktik sind insofern verknüpft durch die Verständnisse der expliziten Regeln, die in den Handlungen in einer Praktik zum Ausdruck kommen.
- „Teleo-affective structure“ (Ziel-Affekt-Struktur) beschreibt die Tatsache, dass Handlungen von Zielen bestimmt sind und auch davon, wie wichtig die Ziele einer Person sind sowie welches Handeln abhängig von Werten, Hoffnungen, Erwartungen etc. für eine Person zur Erreichung eines bestimmten Ziels sinnhaft erscheint. Innerhalb einer Praktik gibt es eine Bandbreite von akzeptierten Zielen, akzeptierten Wegen dahin und akzeptierten Gründen für die Wahl des Wegs. Diese Ziele und die damit verknüpften Affekte sind in der Praktik und damit auch für das Individuum hierarchisch angeordnet.
- „General Understandings“ meint allgemeine Verständnisse bzw. Orientierungsrahmen praktikspezifischer ‚Inhalte‘, die die in einer Praktik aufgerufenen praktischen Fähigkeiten durchziehen, etwa religiöse Werte oder allgemeine gesellschaftliche Normen.

Aus dieser Organisationsstruktur folgt laut Schatzki die Erkenntnis, dass es sich bei Praktiken um genuin soziale Gegebenheiten handelt beziehungsweise dass Praktiken der Ort der Sozialität menschlichen Lebens sind insofern, als dass die genannten Organisationsprinzipien die Handlungen aller an der Praktik teilnehmenden Menschen regeln. (Schatzki 2009a: 168)

Doch was bedeutet „Handlungen regeln“ mit Schatzki? Individuen, die in der Praktik agieren, orientieren sich an deren Organisationsstruktur insofern, als dass die Organisationsstruktur der Praktik unbewusst (mit-)bestimmt, was für die Menschen, die in der Praktik agieren, als Handeln sinnhaft ist. Schatzki spricht hier von „practical intelligibility“ (Praktisches Verständnis) oder „action intelligibility“ (Handlungssinn): in einem bestimmten Kontext macht es für ein Individuum abhängig von seinen Zielen, Affekten und seinen Erfahrungen in vorhergehenden und anderen Praktiken (individuell und unbewusst) Sinn, eine bestimmte Handlung auszuführen und eine andere nicht. Praktiken formen hierbei Kontext, Ziele, Affekte und durch die Involviertheit in verschiedenste Praktiken im Lebensverlauf auch die Biografie eines Individuums und beeinflussen insofern dieses praktische Verständnis. (Schatzki 2002: 74f.) Neben diesem Handlungssinn gibt es für Schatzki auch noch eine weitere Form von Sinnzuschreibung, die in und durch die Praktik vorgenommen wird: die „world

intelligibility“ oder Weltverständnis. Hier geht es darum, wie Dinge für Individuen Sinn ergeben beziehungsweise welche Bedeutung ihnen zukommt und wie diese entsteht. Diese Art von Verständnis wird in der Praktik durch Benennungen bzw. Sprechen über Dinge sowie in Handlungen hervorgerufen. Durch darauf bezogene Handlungen bekommt ein Objekt beziehungsweise eine Gegebenheit Bedeutung und durch die Bedeutung werden die Handlungen sinnhaft und verstehbar, in einer Praktik findet also eine Art doppelte Bedeutungszuschreibung statt. (ebd.)

Von Bedeutung für die weitere Argumentation ist hier vor allem die Tatsache, dass es sich bei diesen Bedeutungszuschreibungen zentral um kollektive Phänomene handelt, dass der Handlungssinn und die Weltbedeutung, die das Handeln von Individuen prägen, also Elemente kollektiven Sinns, in Praktiken verortet und somit über-individuell sind. Die Bedeutung bzw. das (praktische) Verständnis eines Objekts erwirbt ein Individuum dabei nicht nur durch (verbale) Benennungen, sondern dadurch, dass es die auf das Objekt bezogenen Handlungen in Kontext von Praktiken erlebt. Schatzki erläutert das am Beispiel eines Baums. Eine Person entwickelt ein Verständnis davon, was ein Baum ist, nicht nur dadurch, dass sie dem Wort „Baum“ oder Sprechen über Bäume begegnet, sondern auch indem sie Handlungen wie auf Bäume klettern, Bäume betrachten und Bäume anfassen beobachtet und selbst ausführt. (Schatzki 2009a: 111f.)

Einzelne Praktiken als organisierte Zusammenhänge von Handlungen und Aussagen stellen bei Schatzki eine vergleichsweise kleine Einheit beim Blick auf soziale Welt dar. Hierbei stellen sich zunächst zwei Fragen: was begrenzt eine einzelne Praktik und wie hängen unterschiedliche Praktiken zusammen.

Die Grenzen einer Praktik liegen laut Schatzki in ihrer Organisationsstruktur. Eine Handlung gehört entsprechend zu einer Praktik, wenn sich in ihr Elemente der Organisationsstruktur ausdrücken. Für Schatzki ergibt sich daraus, dass Praktiken sich überschneiden können, da sich in einer bestimmten Handlung Elemente verschiedener Organisationsstrukturen ausdrücken können. Auch Elemente einer Organisationsstruktur können zu mehr als einer Praktik gehören. Praktiken, in Folge, überkreuzen sich und sind miteinander verflochten, Schatzki spricht von „interwoven mats“ (verflochtene Matten) (Schatzki 2002: 87). Unterscheidbar sind einzelne Praktiken also nicht anhand der ihnen zugehörigen Handlungen, sondern nur als unterscheidbare Bündel von Handlungen (Schatzki 2002: 87).

Diese Annahme über die Grenzen einer Praktik hat vor allem eine folgenschwere Implikation für empirische Arbeiten wie die vorliegende: etwas als eine „Praktik“ zu bezeichnen ist das Ergebnis der Rekonstruktion empirischer Wirklichkeit, bestimmte Handlungen als Teile einer Praktik zu verstehen und ihre Organisationsstruktur herauszuarbeiten ist ein analytischer Vorgang.

Neben Praktiken und den sie konstituierenden Handlungen und Aussagen gibt es für Schatzki noch eine weitere analytische Ebene beim Blick auf soziale Wirklichkeit: soziale Gebilde/Konstellationen (im Original auch: „social formation“ (Schatzki 2009a: 200)). Konstellationen sind bestimmte Verzahnungen von spezifischen Praktiken, die spezifische, manchmal auch offene Gruppen von Individuen umfassen. Eine Konstellation ist also ein Praktikenbündel.

Die Perspektive umkehrend lässt sich also zusammenfassen: die soziale Welt (mit Schatzki auf Englisch „the site of the social“) setzt sich zusammen aus zahlreichen Praktikenbündeln beziehungsweise Konstellationen von spezifischen Praktiken. Praktiken wiederum stellen einen Zusammenhang von Handlungen dar, die durch praktisches Wissen/Verständnisse, explizit formulierte Regeln, eine Ziel-Affekt-Struktur und allgemeine Orientierungsrahmen miteinander verbunden sind beziehungsweise in deren Zusammenhang sich diese Organisationsstruktur ausdrückt. Praktiken und Konstellationen in diesem Verständnis sind der empirischen Analyse zugänglich, indem die sie zusammenhaltende Organisationsstruktur rekonstruiert wird.

Geschlecht als soziale Praktik

Neben diskursiven Ansätzen zur Erfassung von Geschlecht gibt es in der Geschlechterforschung mittlerweile auch zahlreiche prominente Theoretiker*innen, die Geschlecht als soziale Praktik verstehen beziehungsweise in ihren Ausführungen auf einen Praxisbegriff rekurrieren. Diese theoretische Fundierung ist etwa im Bereich der kritischen Männlichkeitsforschung verbreitet. Hierbei wird nicht das ausgeführte spezifische Verständnis von Schatzki bearbeitet, die folgenden geschlechtertheoretischen Ansätze sehen Geschlecht aber zentral in Handlungen und Materialität begründet.

Raewyn Connell kritisiert beispielsweise diskursive Auffassungen von Geschlecht, indem sie (wie oben auch Maihofer) auf die materielle Realität von (vergeschlechtlichten) Körpern verweist. Schwierigkeiten bei rein diskursiven Verständnissen sieht sie darin, dass bei

Überbetonung der symbolischen Struktur bzw. sprachlichen Verfasstheit in diskursiven Ansätzen das Bezeichnete, das Signifikat, teils komplett aus dem Blick gerät. Sie schreibt:

Im Fall von Geschlecht ist diese Schwierigkeit von entscheidender Bedeutung. Eine Symbolstruktur wird zu einer Geschlechterstruktur anstelle irgendeiner anderen durch die Tatsache, dass ihre Zeichen letztlich auf die reproduktive Unterscheidung zwischen Frauen und Männern verweisen. (Connell 2013: 84)

Die Formulierung „reproduktive Unterscheidung“ verweist hier auf den Geschlechtskörper, allerdings nicht verstanden als biologischer Determinismus, sondern als historischer, den Körper einbeziehender Prozess der Verkörperung. (Connell 2015: 124).

Aus Überlegungen zur großen Vielfalt unterschiedlicher Körper mit unterschiedlichen Merkmalen, die aber dennoch nicht unverbunden und zufällig in der Welt stehen, leitet Connell ihr Verständnis von Geschlecht in bzw. als soziale Praktik(en) her. Körper, so Connell, sind an Praktiken beteiligt und diese bilden soziale Strukturen und Lebensverläufe, welche wiederum Bedingung für neue Praktiken sind, die sich ebenfalls an und mit Körpern vollziehen. Sie spricht von einer „riesige[n] Anzahl solcher Kreisläufe“, die gemeinsam einen historischen Prozess bilden, und bezeichnet diesen Prozess als „soziale Verkörperung“ (Connell 2013: 98f.) Bezogen ist dieser Verkörperungsprozess stets auf den Reproduktionsbereich bzw. die „reproduktive Arena“ (a.a.O.: 100), wobei die einzelnen Praktiken nicht an sich mit Handlungen zur Reproduktion (etwa sexueller Art) zu tun haben müssen, aber in ihrer Binnenlogik stets doch auf diesen Bereich bezogen sind.

Bereits durch die Begriffswahl werden hier die praxistheoretischen Bezüge deutlich. Allerdings beschäftigt sich Connell – anders als etwa oben Schatzki – weniger mit der Organisationsstruktur einzelner Praktiken, sondern blickt auf den Zusammenhang verschiedener Handlungen und Praktiken als konstitutiv für das, was sich als ‚Geschlecht‘ bezeichnen lässt. Sie spricht von Geschlecht als einer prozesshaften Konfiguration von menschlicher Praxis in Auseinandersetzung mit der historischen Situation: „Handeln konfiguriert sich zu größeren Einheiten, und wenn wir von Männlichkeit und Weiblichkeit sprechen, benennen wir Konfigurationen von Geschlechterpraxis.“ (Connell 2015: 125). Der Fokus liegt hier also in der theoretischen Auseinandersetzung mit zwar historisch und lokal kontingenten, aber überindividuell-kollektiven (Makro-)Strukturen. Die Geschlechterkonfigurationen sind nach Connell dabei Teil übergreifender Muster, etwa der sog. Geschlechterregimes spezifischer Organisationen, Institutionen bzw. sozialer Felder sowie übergreifend der Geschlechterordnung einer Gesellschaft. Diese sieht sie als System von Verhältnissen, also der Art und Weise, wie Menschen, Gruppen bzw. Organisationen

miteinander verbunden sind. Die Geschlechterordnung präfiguriert die je individuell(er)e Geschlechterpraxis und entsteht gleichsam erst durch eben diese.

Connell widmet sich im Anschluss der genaueren Betrachtung der (aktuellen) Geschlechterordnung und arbeitet Dimensionen heraus, anhand derer diese strukturiert ist (Connell 2013: 109-131):

- (institutionalisierte und umkämpfte) Machtbeziehungen, verstanden als direkte Machtausübung von vor allem Männern gegenüber Frauen, diskursive Macht als subtiles Disziplinierungssystem und die durch die Kolonialisierung installierten umfassenden globalen Machtsysteme.
- Vergeschlechtlichte Produktionsverhältnisse als sowohl ein geschlechtlich aufgeteilter Arbeitsmarkt inkl. geschlechtlich konnotierter Aufteilung in Lohn- und Care-Arbeit als auch als vergeschlechtlichter Akkumulationsprozess, der vergeschlechtlichte Produkte und Nutzungsweisen wie auch eine starke geschlechtliche Strukturierung des (beruflichen) Ausbildungssystems mit sich bringt.
- Emotionale Beziehungen (Kathexis) als soziale, kulturell gestaltete Struktur v.a. sexueller Beziehungen, etwa die kulturell bedeutsam gemachte Unterscheidung zwischen Hetero- und Homosexualität oder die Institutionalisierung emotionaler Beziehungen in Haushalten/Familien.
- Symbolismus, Kultur, Diskurs als Anerkennung der Ebene kultureller Repräsentationen, die konstitutiv für die aktuelle Geschlechterordnung ist
- Verwobenheit und Intersektionalität, also die Tatsache, dass die Geschlechterordnung mit anderen wirkmächtigen sozialen Strukturen eng verflochten ist und diese Strukturen sich gegenseitig beeinflussen.
- Einbezug der Historizität der aktuellen Ordnung, Geschlechterordnung als Prozess ohne klar abgrenzbaren Ursprung und in die Zukunft hinein offen, womit eine Geschlechterordnung immer auch prinzipiell veränderbar ist.
- Eine der Geschlechterordnung inhärente Tendenz zum Wandel und Instabilität, außerdem Krisentendenzen durch grundlegende Widersprüche (etwa im Bereich der vergeschlechtlichten Arbeitsteilung)
- Kolonialismus als Zerschlagung anderer Geschlechterordnungen in den kolonialisierten Weltteilen sowie als vergeschlechtlichtes System an sich.

Connell selbst fasst ihre (an praxistheoretische Grundannahmen anschließende) Vorstellung von Geschlecht wie folgt zusammen:

Das Geschlecht ist eine Art und Weise, in der soziale Praxis geordnet ist. In Geschlechterprozessen wird der alltägliche Lebensvollzug organisiert in Relation zu einem Reproduktionsbereich (reproductive arena), der durch körperliche Strukturen und menschliche Reproduktionsprozesse definiert ist. Dieser Bereich beinhaltet sowohl sexuelle Erregung und Geschlechtsverkehr, als auch das Gebären und Aufziehen von Kindern, die körperlichen Geschlechtsunterschiede und -gemeinsamkeiten. (Connell 2015: 124)

Auch Pierre Bourdieus bereits in 2.3.1 erarbeitete Erklärung der „männlichen Herrschaft“ (Bourdieu 2005) beruht auf praxistheoretischen Grundannahmen, wenn er davon ausgeht, dass sich ein geschlechtlich strukturiertes, naturalisiertes, gesamtgesellschaftliches Denkschema (als unbewusstes gesellschaftliches Herrschaftsverhältnis bzw. symbolische Ordnung) mittels des Habitus als Wahrnehmungs-, Klassifikations- und Handlungsschema in die Körper der Akteur*innen/Menschen und somit in die soziale Praxis einschreibt. Mit dieser Inkorporation wiederum geht einher, dass die symbolische und hierarchische (Geschlechter-)Ordnung naturalisiert wird und in der gesellschaftlichen Praxis keiner Legitimation mehr bedarf (Bourdieu 2005, auch Kraus 2011).

Geschlecht als soziale Praxis, vereinfacht verstanden als situiert in menschlichem Handeln, bildet auch die Grundlage von Ansätzen unter dem Schlagwort ‚Doing Gender‘. In ihrem gleichnamigen Aufsatz beschreiben West/Zimmerman die Aktivität des ‚Doing Gender‘, also des permanenten Herstellens von Geschlecht, als Komplex gesellschaftlich gesteuerter Wahrnehmungs-, Interaktions- und Mikropolitik-Aktivitäten, die bestimmte Handlungen als Ausdrücke männlicher und weiblicher „Natur“ formen. (West/Zimmerman 1987: 126) Geschlecht ist hier keine individuelle Eigenschaft, sondern ein in sozialen Situationen auftretendes Merkmal und gleichzeitig Resultat von und Begründung für verschiedene soziale Arrangements. (Ebd.) Bei ihrer Beschäftigung mit insofern in menschlicher Praxis/Handeln begründetem Geschlecht differenzieren sie zwischen

- Sex: Festlegung/Fremdeinteilung durch die Anwendung gesellschaftlich vereinbarter biologischer Kriterien für die Einteilung von Personen in „männlich“ und „weiblich“ (Genitalien oder Chromosomen)
- Sex Category: (Selbst-)Einordnung entlang gesellschaftlich vereinbarter Kriterien von „männlich“ und „weiblich“, aber im alltäglichen Leben. Kategorisierung anhand gesellschaftlich geforderter Identifikationsmerkmale (Kleidung, Verhalten, etc.).

- Gender: die Aktivität der Steuerung situierter Verhaltens im Lichte normativer Vorstellungen und Einstellungen und Aktivitäten, die für die eigene sex category angemessen sind (Validierung in Interaktionen, sich so verhalten, dass die erwartete und als angemessen gesehene geschlechtliche Wahrnehmung durch andere nicht irritiert wird)

Im Kontext der Argumentation hier ist dabei besonders wichtig, dass alle drei Dimensionen im Konzept von West/Zimmerman Phänomene kollektiven Sinns sind. „Sex“ bezeichnet die Einteilung aufgrund biologischer Merkmale, aber welche biologischen Merkmale hier als bedeutsam für Geschlecht angesehen werden, ist gesellschaftlich vereinbart, also sozial konstruiert und historisch gewachsen. Die Einordnung in eine „Sex Category“ verläuft ebenfalls entlang kollektiver Vorstellungen davon, was ‚weiblich‘ und was ‚männlich‘ ist und welche Identifikationsmerkmale hierfür notwendig sind. Gender macht schließlich explizit darauf aufmerksam, dass es sich beim ‚Doing Gender‘ um einen intersubjektiven Prozess in Interaktionen handelt, bei dem die Gefahr der Fehl-Einordnung beständig besteht und insofern das (eigene) geschlechtliche Verhalten stets an der Notwendigkeit der – ebenfalls auf kollektiven Vorstellungen aufbauenden – Validierung durch andere ausgerichtet ist. Die Orientierung an kollektiven Vorstellungen und die beständige Herstellung von Geschlecht in sozialer Praxis/Interaktionen ist dabei insofern unterschiedlich von etwa beruflichen Rollen, da die Einteilung in eine Sex Category und die entsprechenden Validierungsprozesse bei West/Zimmerman alle anderen sozialen Prozesse durchdringen beziehungsweise überkreuzen. (West/Zimmerman 1987: 145) Sich in Bezug zu Geschlecht zu verhalten (d.h. entweder geschlechts-angemessen oder -unangemessen) wird hier zur Basis des praktischen Wissens in sozialen Situationen insofern, als dass dadurch Handlungen für andere Teilnehmer*innen erst zuordenbar werden. (Westheuser 2015: 111) Umgekehrt werden durch konstantes ‚Doing Gender‘ aller Akteur*innen die sozialen Arrangements, die Sex Category zu einem fundamentalen Unterscheidungskriterium quasi aller sozialen Situationen machen, legitimiert und naturalisiert.

Der von West/Zimmerman rhetorisch aufgeworfenen Frage „Can we ever not do gender?“ widmet sich Stefan Hirschauer und entwickelt daraus die Idee des ‚Undoing Gender‘. Hiermit bezeichnet er die Tatsache, dass Geschlecht zwar in allen Situationen als Hintergrundfolie aktiv sein mag und aktiviert werden kann, dass das aber auch für andere Kategorisierungssysteme gilt, die sich mit Geschlecht überschneiden und auch zur spezifischen Ausprägung von Geschlecht in der Praxis genutzt werden. Zudem wird Geschlecht in manchen

Situationen explizit relevant gemacht (in Hirschauers Worten: „aktiviert“), während es in anderen eben im Hintergrund bleibt, nicht aktiviert bzw. ‚vergessen‘ wird. (Hirschauer 1994: 676f.) Für Hirschauer wirft diese Tatsache die Frage danach auf, wieso sich „geschlechtskonstruierende Episoden“ (a.a.O.: 680) beständig wiederholen, also die Frage nach der Konstanz der Geschlechterunterscheidung²⁰. Eine Antwort hierauf findet er in der Naturalisierung und ständigen Relevanzsetzung durch verschiedene Wissenschaften (insbesondere Naturwissenschaften/Medizin, aber auch empirische Sozialwissenschaft), in der durch biografische Praktiken (Körpergedächtnis, Erinnerungen von Weggefährtinnen, bürokratisches Gedächtnis) hervorgebrachten Fixierung im Lebenslauf, in geschlechtlich strukturierten Zeichensystemen/kulturellen Objekten (wobei er hierzu auch den Körper zählt, der etwa durch Bedeckungsvorschriften etc. kulturell geformt und vergeschlechtlicht ist) sowie in Institutionen und sozialen Konventionen, die Geschlechtsunterscheidungen „katalysieren“ (a.a.O.: 686).

Auch für Hirschauer ‚existiert‘ Geschlecht also im praktischen Vollzug, seine Ausführungen ergänzen die oben referierte Theorie des ‚Doing Gender‘ allerdings insofern, als dass sie die Kontexte explizieren, durch die die interaktive „Herstellung“ von Geschlecht stabilisiert wird.

Eine praxeologische Betrachtung von Geschlecht situiert ihren Gegenstand also (zunächst) im praktischen Handeln von Menschen, in Interaktionen zwischen ihnen und im aktiven Agieren von Körpern (und Objekten) in der Welt, mittels derer Geschlecht als kollektiver Sinnbezug beständig ausagiert und dadurch hervorgebracht und aktualisiert wird. Hierdurch rückt vor allem die Rolle des Körpers in den Blick, der in Praktiken Geschlecht ausagiert und in den sich umgekehrt in Praktiken liegende geschlechtliche Bedeutungszuschreibungen einschreiben. Ein geschlechtlicher Körper existiert demnach nicht ‚von Natur aus‘ oder aufgrund biologischer Merkmale, sondern aufgrund seiner Eingebundenheit in historisch gewachsene geschlechtliche Praktiken. ‚Männliches‘ und ‚weibliches‘ Handeln ist demnach Handeln in geschlechtsbezogenen Praktiken. Solches Handeln ist zwar prinzipiell kontingent – und insofern macht eine praxeologische Perspektive stets auf die Möglichkeit der Veränderung bestehender Praktiken aufmerksam – aber nicht zufällig, sondern mit Schatzki von einer Organisationsstruktur geprägt. Im Fall einer Betrachtung von Geschlecht ist diese Organisationsstruktur explizit oder implizit geschlechtsbezogen.

²⁰ Die Ausführungen hier beruhen auf einen älteren Artikel von Hirschauer (1994), in dem er die „Undoing gender“-Perspektive in Auseinandersetzung mit West/Zimmerman das erste Mal darstellt. Neuere Ausführungen und Entwicklungen werden hier außer Acht gelassen, weil es an dieser Stelle der Argumentation vor allem um das geht, was Hirschauer im Artikel pointiert als Modi der Konstanz herausarbeitet.

Geschlechtsbezüge sind generell Teil der Organisationsstruktur zahlreicher Praktiken, (mit West/Zimmerman würde man argumentieren: sie sind Teil der Organisationsstruktur ALLER Praktiken), ebenso existieren explizit geschlechtsbezogene Praktiken (beispielsweise Drag als aktive Umkehrung alltäglicher Geschlechterpraktiken). Zur Verdeutlichung einer praxeologischen Perspektive auf Geschlecht lässt sich oben bereits verwendetes Beispiel noch einmal betrachten. Mit Schatzki etwa lässt sich (weibliches) Schönheitshandeln als geschlechtsbezogene Praxis verstehen, die Elemente von understandings (wissen, wie man Make-Up benutzt und wann und in welchem Maß das angemessen ist), rules (etwa durch Magazine transportierte explizite Regeln wie bestimmter „Make-Up Trends“), eine Ziel-Affekt-Struktur (etwa sich schminken, um sich selbst schön zu fühlen oder von anderen schön gefunden zu werden) und general understandings (Frauen als das „schöne Geschlecht“) strukturiert ist. Eine solche exemplarische Darstellung macht die praktische Ebene von Geschlecht deutlich. (Geschlechtsbezogene) Praktiken bilden wiederum größere Zusammenhänge, die etwa mit Connell als Geschlechterordnung verstanden und analysiert werden können. Mit Hirschauer lässt sich argumentieren, dass es diese Einordnung in ein Geflecht aus Praktiken ist, die der Geschlechterordnung bzw. Geschlechtseinteilung in Praktiken ihre Konstanz gibt.

Im Folgenden sollen die bisherigen Überlegungen zusammengebracht werden. Damit wird geklärt, welches Verständnis von Geschlecht die vorliegende Arbeit anleitet. Anschließend stellt sich die Frage nach dem Erwerb von Geschlecht in diesem Sinne im Prozess der geschlechtlichen Sozialisation und somit der vertieften Herleitung des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit.

3.1.3 Zusammenfassung: Geschlecht als kollektive Wissensordnung in Praxis-Diskurs-Formationen

In den vorangegangenen Unterkapiteln wurde je eine diskurs- und eine praxistheoretische Perspektive auf Geschlecht eingeführt und erläutert, wie eine solche Perspektive jeweils soziales Leben generell denkt. Das diese Arbeit anleitende Verständnis von Geschlecht – und von sozialem Handeln generell – baut dabei auf beiden hier bislang getrennt dargestellten Ansätzen auf. Entgegen der bisher beschriebenen Unterschiede in der Perspektive geht es nun im Folgenden also darum, diskursive und praxeologische Perspektiven auf Geschlecht zusammenzudenken und ihre Gemeinsamkeiten herauszustellen.

Auch hier wird zunächst auf der Ebene genereller Sozialtheorie argumentiert und die Verbindung anschließend geschlechtsbezogen ausbuchstabiert.

Diskurs- wie Praktikbegriff teilen eine große Gemeinsamkeit: beide beziehen sich zentral auf überindividuelle Phänomene, auf geteilte Zuschreibungen und Wissensbestände. Bei Diskursen scheint dies mehr als eindeutig, wenn sie wie oben klassisch als gesellschaftlicher Aushandlungsprozess im Medium (v.a.) Text verstanden werden. Zwar geht es auch hier um Zeichen *im Gebrauch* und die Untersuchung der subjektiven Aneignung von Diskursen wäre möglich, das Phänomen „Diskurs“ ist aber inhärent ein intersubjektives, überindividuelles. Gleiches gilt für Praktiken, den zweiten großen theoretischen Orientierungsrahmen. Zwar handeln in Praktiken individuelle Subjekte (miteinander) bzw. sind Subjekte Träger von Praktiken, gleichwohl ist ‚Praktik‘ zentral auf intersubjektives *Miteinander-Handeln* bezogen. Eine rein individuelle Praktik ist, wie ein rein individueller Diskurs auch, nicht möglich. Da es sich also zentral um intersubjektive Phänomene handelt, denen jeweils ein kollektiv geteilter und von individuellen Handlungsbegründungen abgehobener Sinn innewohnt, lassen sich sowohl Praktiken als auch Diskurse nicht nur als soziale, sondern als *kulturelle* Phänomene beschreiben.

Praktiken und Diskurse wurden bisher als zwei unterscheidbare theoretische Konzepte beschrieben, die jeweils den Anspruch erheben, den ‚Ort des Sozialen‘ bestimmen zu können. Praktiken als sinnhafte Bündel von Handlungen verorten das Soziale in der historisch gewachsenen, übersubjektiven Praktik; Diskurse als sinnhafte Konglomerate von Aussagen und Texten verorten das Soziale im übersubjektiv geteilten kommunikativen Zeichengebrauch, also in symbolischen Repräsentationen.

Budde versteht die Frage nach der Relationierung von Praktik und Diskurs als eine, die mit der Hinwendung ethnografischer Methodologie hin zur Beobachtung von Praktiken (als analytischen Einheiten) einhergeht. Das Verhältnis von Sprache und Handlung muss (neu) in Beziehung gesetzt werden. Diskurs als symbolische soziale Ordnung und Praktik als praktischer Vollzug stehen dabei in einem engen Verhältnis zueinander: soziale Ordnungen entstehen erst im praktischen Vollzug, gleichzeitig ist jede Praktik bzw. ihre Regelmäßigkeit eingelassen in soziale Ordnung (etwa i.S. der oben herausgearbeiteten Begrenzung der Möglichkeiten). Unterscheiden lassen sich Diskurs und Praktik in Bezug auf die Rolle des Symbolischen beziehungsweise die Rolle der Materialität:

Diskurs wie Praktik sind zwar beide symbolisch. Die Symbolebene der Praktiken liegt jedoch in der sich in ihnen ausdrückenden symbolischen Ordnung, wie bereits

im symbolischen Interaktionismus verdeutlicht (Garfinkel 1984), während der Diskurs aufgrund seiner Zeichenförmigkeit bereits *als beobachtbares Phänomen* symbolisch strukturiert ist. (Budde 2015: 19, Hervorhebung im Original)

Wie oben herausgearbeitet, sind Praktiken von Grund auf materielle Phänomene, sowohl bezogen auf materielle Körperlichkeit von Menschen sowie auf die Bedeutung nicht-menschlicher Artefakte. Versteht man Diskurse bzw. Aussagen im Diskurs nicht als Sprechakte im Sinne von beobacht- und hörbaren körperlichen Tätigkeiten, sondern in ihrer symbolischen Form als Verweisungszusammenhang von Texten, dann zeichnen sich Diskurse im Unterschied zu Praktiken gerade durch das Fehlen von Materialität aus, wenngleich die Aussagen in Diskursen oft in materieller Form vorliegen und Diskurse materielle Effekte haben.

Praktik und Diskurs sind zwar, so wurde herausgearbeitet, unterschiedliche Dimensionen des Sozialen, allerdings sind beide quasi ‚inhaltlich‘ Träger des gleichen kollektiven Sinns. Praktiken und Diskurse sind so vor allem methodisch unterscheidbare Analyseebenen. Diskurse sind die symbolische Ebene kultureller Bedeutung, die symbolische Struktur, in die einzelne Praktiken eingebunden sind. Praktiken andererseits sind die Materialisierung und Verkörperung dieser symbolischen Struktur, in Praktiken erlangen Diskurse und der ihnen innewohnende kulturelle Sinn materielle Realität. Reckwitz spricht in diesem Zusammenhang von Praxis-Diskurs-Formationen:

Eine alternative kulturwissenschaftliche Forschungsstrategie könnte darin bestehen, Differenzen nicht primär zwischen Praktiken und Diskursen als zwei vorgeblich unterscheidbaren Ebenen des Sozialen vorauszusetzen, aber genausowenig homogene, von einem einzigen Code dominierte Diskurs/Praxis-Blöcke, sondern mit einem Modell von >Praxis/Diskurs-Formationen< zu arbeiten, welches nach Differenzen eher zwischen unterschiedlichen Praxis/Diskurs-Komplexen sowie innerhalb von Praxis/Diskurs-Komplexen sucht (vgl. auch Reckwitz 2006).

Die konzeptuelle Anforderung ist damit eine doppelte: Die erste Anforderung lautet, Praktiken und Diskurse nicht als zwei unabhängige Gegenstände zu separieren - von denen dann, je nach theoretischem Hintergrund, jeweils einem eine lediglich sekundäre Bedeutung zukommt - , sondern als zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen zu begreifen. Das Konzept der Wissensordnung bezeichnet hier das, was in Praktiken und Diskursen verhandelt wird und ihnen ihre Form gibt. (Reckwitz 2015: 201f.)

Praxis-Diskurs-Formationen sind also Gebilde, in denen kollektiver Sinn – mit Reckwitz nun auch als „kulturelle Wissensordnung“ zu bezeichnen – sich manifestiert und damit menschliches Zusammenleben sich konstituiert und strukturiert. „Kulturelle Wissensordnung“ meint also eine Verbindung aus verschiedenen einzelnen kollektiven Bedeutungszuschreibungen, die intern thematisch zusammenhängen. Diskurse und Praktiken

sind dabei abgrenzbare Dimensionen innerhalb der Formation insofern, als dass Diskurse zunächst Verweisungszusammenhänge von Texten auf der Makro-Ebene sind (kollektiver Sinn ist symbolisch und steckt im Zusammenhang der Texte untereinander) und Praktiken Verknüpfungen von Handlungen und Aussagen im aktiven Tun (kollektiver Sinn ist unbewusst-handlungspraktisch und steckt in expliziten Regeln, beobachtbaren Handlungen und in hierarchisch geordneten möglichen Zielen und Affekten). Praxis-Diskurs-Formationen konstituieren individuelles Handeln dadurch, dass hier ‚festgelegt‘ wird, welches Handeln für das Individuum sinnvoll ist und welche Handlungsoptionen entsprechend gewählt werden. Praktiken und Diskurse sind insofern zwar Konvolute menschlichen Handelns und existieren nicht unabhängig davon, gleichzeitig handeln Menschen immer in einer bereits von Praktik-Diskurs-Formationen strukturierten Welt und erwerben ihre Handlungsfähigkeit im Aufwachsen in einer vorstrukturierten Welt (dazu siehe folgendes Unterkapitel), insofern präfigurieren Praxis-Diskurs-Formationen menschliches Handeln.

Ein Verständnis davon, was ‚Geschlecht‘ bedeutet lässt sich also aufbauend auf den bisher angestellten Überlegungen wie folgt formulieren:

- Geschlecht ist eine kulturelle Wissensordnung beziehungsweise ein Komplex kollektiver Sinn-/Bedeutungszuschreibungen.
- Die kollektiven Sinn-/Bedeutungszuschreibungen sind dabei vielfältig und beziehen sich auf menschliches Handeln, Körper, Objekte sowie immaterielle Phänomene wie etwa Normen etc. All diese Aspekte werden in einer Welt mit geschlechtlicher kultureller Wissensordnung vergeschlechtlicht, d.h. ihre Bedeutung konstruiert sich entlang geschlechtsbezogener Sinnzuschreibungen, wobei die inhaltliche Ausformung der Geschlechtsbezüge kontingent ist. Gleichzeitig konstituieren diese Sinnbezüge in ihrem Zusammenspiel erst Geschlecht als kulturelle Wissensordnung.
- Geschlechtsbezogene Sinnzuschreibungen existieren auf der Ebene symbolischer Repräsentationen, liegen also diskursiv vor. Diese symbolischen Repräsentationen sind historisch gewachsen und selbst stets im Wandel begriffen.
- Der Wandel dieser Sinnzuschreibungen entsteht durch Veränderungen in der permanenten Zitation der Zeichen im Diskurs.
- Der (‚biologische‘) Geschlechtskörper ist Produkt von Praxis-Diskurs-Formationen insofern, als dass „biologische Zweigeschlechtlichkeit“ als historisch gewachsene

diskursive Konstruktion verstanden werden kann, die den Blick auf den Körper vorprägt und – materialisiert in Bezeichnungspraktiken vor und direkt nach der Geburt – zur Kategorisierung menschlicher Körper führt. Als Folge dieser initialen Kategorisierung sind Körper in der sozialen Welt stets in geschlechtsbezogene Praktiken eingebunden, in denen sich symbolische Geschlechts-Repräsentationen in die Körper einschreiben und zu einer geschlechtlichen Existenzweise führen. Die vergeschlechtlichten Menschen in ihren Körper aktualisieren durch ihr Handeln in geschlechtsbezogenen Praktiken die symbolischen Repräsentationen und damit die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit permanent.

- Geschlechtliche Praktiken folgen dabei einer bestimmten Organisationsstruktur, die von inkorporiertem Handlungswissen, expliziten Regeln, einer Ziel-Affekt-Struktur und Allgemeinverständnissen bestimmt ist. Diese Organisationsstruktur steht in engem Zusammenhang mit den symbolischen Repräsentationen im/aus dem Diskurs (insb. Regeln, Ziel-Affekt-Struktur und Allgemeinverständnisse). Die Veränderbarkeit der Praktiken liegt in der Überschneidung von Praktiken, in neuen Handlungen, die Akzeptanz erlangen, sowie in Bedeutungsverschiebungen in der Praktik gegenüber dem Diskurs.
- Geschlecht ist gegenwärtig eine sehr wirkmächtige kollektive Wissensordnung (so kann Maihofer etwa davon sprechen, dass der hegemoniale Geschlechterdiskurs nicht nur geschlechtliche Existenzweisen prägt, sondern dass umgekehrt auch die bürgerliche Moderne und ihre zentralen Werte und Normen immer schon vergeschlechtlicht – männlich konnotiert – sind), es gibt aber weitere kollektive Wissensstrukturen mit ähnlicher Wirkmächtigkeit. Unterschiedliche solcher Wissensstrukturen und auch die damit einhergehenden Hierarchie- und Ausschlussmechanismen als Organisationselemente von Praxis-Diskurs-Formationen stehen nicht parallel und unverbunden zueinander, sondern überlagern sich und beeinflussen sich gegenseitig. Der Begriff ‚Intersektionalität‘ beschreibt diese Überlagerung und Beeinflussung.

Das Beispiel des weiblichen Schönheitshandelns lässt sich nun also komplettieren, indem der Zusammenhang zwischen Praktik und Diskurs noch einmal durchgespielt wird:

Als eine zentrale historisch gewachsene diskursive Konstruktion bürgerlicher, westlicher Moderne lässt sich die Verbindung aus ‚Weiblichkeit‘ und ‚Schönheit‘ ausmachen,

zusammengefasst in der Formulierung von Frauen als „das schöne Geschlecht“. Diese Konstruktion ist Teil des binären, heteronormativen hegemonialen Geschlechterdiskurs und somit Teil der Ebene symbolischer Repräsentationen. Konkret zeigen sich diese Repräsentationen etwa in sog. „Frauenzeitschriften“, die Anleitungen zum Umgang mit dem eigenen Körper bereitstellen und „Schönheit“ als Ziel für weibliche Körper postulieren, auch Werbung zählt zu diesen symbolischen Repräsentationen. Die symbolischen Repräsentationen im Diskurs stellen zudem bereits mögliche und erwünschte Ziele und Affekte bereit, so etwa das „sich schön fühlen“ wollen, Anerkennung durch Schönheit zu erhalten oder zentral Attraktivität für einen Mann, um Liebe zu erfahren. Geschlechtsbezogene Praktiken, in denen sich diese symbolischen Repräsentationen manifestieren, sind dann etwa das „sich schön machen“ durch Nutzung von Make-Up- und Pflegeprodukten. Diese Praktiken basieren auf inkorporiertem Wissen, etwa dem Wissen darum, wie man Wimperntusche aufträgt. Sie sind orientiert an expliziten Regeln (etwa Werbeversprechen und/oder Aussagen über aktuelle Trends) und organisiert durch die im Diskurs postulierten möglichen Ziele und Affekte. Insofern manifestieren bzw. reproduzieren sich in Praktiken die symbolischen Repräsentationen aus dem Diskurs und aktualisieren so in der Praxis die Konstruktion des „schönen Geschlechts“. Gleichzeitig ist in diesem Beispiel auch eine quasi ‚widerständige‘ Praxis denkbar, wenn sich etwa eine Frau nicht schminkt, wenn explizite Schmink-Regeln übertreten werden oder wenn die Praktiken von einem Mann ausgeführt werden. Die Beharrlichkeit und Wirkmächtigkeit symbolischer Repräsentationen und ihrer routinisierten Materialisierung in der Praxis würde sich in solchen Fällen aber wahrscheinlich in mehr oder weniger schwerwiegenden sozialen Sanktionen zeigen. Eine intersektionale Perspektive schließlich, die den Einfluss anderer als geschlechtlicher kollektiver Wissensstrukturen einbezieht, macht etwa darauf aufmerksam, dass es sich bei der Konstruktion des „schönen Geschlechts“ um eine Konstruktion von explizit weißer Schönheit handelt oder kann zeigen, dass ökonomische Strukturen Einfluss darauf haben, wie sich die geschlechtsbezogenen Praktiken ausformen, weil etwa teure oder weniger teure Kosmetik benutzt werden kann oder permanente körperliche Veränderungen durch (teure) Operationen herbeigeführt werden können.

Damit ein Individuum in einer von Praxis-Diskurs-Formationen strukturierten Welt handeln kann, ist es notwendig, dass er*sie im Aufwachsen den kollektiven Sinn erlernt, d.h. lernt sich in einem diskursiven Setting zu bewegen und die Organisationsstrukturen der Praktiken zu ‚befolgen‘ (d.h. sie zu verstehen, zu inkorporieren und entsprechend zu handeln). Das gilt für

soziale Welt generell, und also gilt es auch für Geschlecht als aktuell bedeutungsvolle kulturelle Wissensordnung. Der Prozess des Aufwachsens in einer geschlechtlich strukturierten Welt steht im folgenden Unterkapitel im Vordergrund, da er die Grundlage für das Erkenntnisinteresse in dieser Arbeit bildet.

3.2 Das vergeschlechtlichte Individuum

3.2.1 Die Rolle des Individuums in Praxis-Diskurs-Formationen

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits an verschiedenen Stellen die Frage nach der Relationierung von Individuum und Gesellschaft relevant. Bei Maihofer manifestiert sich der Diskurs in geschlechtlichen Existenzweisen, die Individuen haben und ausleben. In praxistheoretischen Konzeptionen wie etwa in Vorstellungen von ‚Doing Gender‘ sind es Individuen, die die einzelnen Handlungen, die die vergeschlechtlichte Praktik konstituieren, ausführen. Grundsätzlich werfen Konzeptionen von kollektivem Sinn beziehungsweise kultureller Bedeutungszuschreibungen immer die Frage auf, wie das Verhältnis der Individuen zu diesen kollektiven Bedeutungen ist beziehungsweise wie diese von den Individuen geteilt werden. Heruntergebrochen lässt sich fragen: wie können kollektive Wissensordnungen für das Individuum Bedeutung erlangen und sich somit reproduzieren und wie kann umgekehrt das Individuum in einer von kollektiven Sinnstrukturen vorgeprägten Welt Orientierung und Handlungsfähigkeit erhalten.

Die Vorstellungen, kollektive Phänomene wie Praxis-Diskurs-Formationen wären der zentrale Ort menschlicher Sozialität, impliziert, dass sich Menschen in ihrem Handeln und in ihrer Bewegung durch die soziale Welt an diesen kollektiven Phänomenen orientieren beziehungsweise dass sie das Handeln prägen. Handeln prägen bedeutet in diesem Fall, dass Handeln in bestimmten Kontexten stattfindet und den Handelnden in diesen Kontexten als sinnhaft erscheint – Handelnde tun immer etwas und etwas anderes nicht, und diese (unbewusste) Entscheidung entsteht in und in Auseinandersetzung mit kollektiven Wissensordnungen. Die Formulierung „was ihnen sinnhaft erscheint“ verweist darauf, dass es bei Handlungen in diesem Verständnis nicht vordergründig um reflexartiges Tun geht, also dass Handeln nicht zufällig ist, sondern für das handelnde Individuum Bedeutung (=Sinn) besitzt. Viele Handlungen, auch wenn sie unbewusst stattfinden, dürften im Nachhinein zudem explizier- und begründbar sein. Oben wurde bereits auf Schatzkis Vorstellungen von praktischem Verständnis und Weltverständnis verwiesen: es sind diese beiden Aspekte, die in

Schatzkis Vorstellung prägen, warum ein Individuum eine Handlung ausführt und eine andere nicht.

Kollektive Wissensordnungen prägen also das Handeln von Individuen, indem sie beeinflussen, welche Handlung in einer konkreten Situation für das Individuum sinnhaft ist. Bezogen auf die Relationierung von Individuum und Kollektiv ist darüber hinaus noch ein weiterer Aspekt von Bedeutung, und das sind sogenannte ‚Subjektpositionen‘. Dieser Begriff gibt in Kulturtheorien Antwort auf die Frage danach, wie andere Handelnde im Kontext kollektiver Wissensordnungen für das Individuum Bedeutung erlangen können. In der Diskursforschung wurde oben mit Angermüller bereits dargestellt, dass Subjektivität als diskursive Konstruktion gesehen wird, d.h. dass Individuen erst in ihrer ‚Unterwerfung‘ unter diskursive Regeln für andere verstehbar/intelligibel werden. Umgekehrt bedeutet das, dass ein Individuum anderen Handelnden im Kontext kollektiver Wissensordnungen (hier Diskurse, gilt aber aufgrund der oben angestellten Verbindung genauso für Praktik-Diskurs-Formationen) in Bezug auf die von ihnen eingenommenen Subjektpositionen Bedeutung zuschreibt und sie den Handlungssinn des Individuums insofern prägen. Schatzki verweist auf diesen Zusammenhang ebenfalls in seinen Ausführungen zu Subjektpositionen in der Organisation einer Praktik:

Sociality within practices is organized to varying extents around the subject positions made available in those practices. That is to say, the coexistences opened in a practice often are spelled out in terms of or associated with those positions. Assuming and being identified with a particular position operative in a practice assigns meaning to a person for all participants, including herself. [...] This intelligibility helps determine how others are behaviorally directed toward her and how she, in turn, is directed toward them. (Schatzki 2009a: 197)²¹

Subjektpositionen in diesem Sinn sind wirkmächtiger Teil der Struktur kollektiver Wissensordnungen/Bedeutungszuschreibungen und nicht zu verwechseln mit der Identität einzelner Individuen. Menschen sind im Laufe ihres Lebens und auch in ihrem Alltag in eine Vielzahl an Praktik-Diskurs-Formationen eingebunden, in denen sie stets andere Subjektpositionen einnehmen (können). Einige davon – insbesondere geschlechtsbezogene – übergreifen viele Formationen, andere (etwa die Position als Lehrer*in oder Schüler*in) sind spezifisch für eine bestimmte Formation. Subjektpositionen in diesem Sinne geben (theoretisch)

²¹ Übersetzung TS: „Sozialität in Praktiken ist in wechselndem Umfang um die Subjektpositionen herum organisiert, die in diesen Praktiken zur Verfügung stehen. Das bedeutet die Ko-Existenzen, die in Praktiken eröffnet werden, sind häufig in Bezug auf Subjektpositionen ausbuchstabiert oder stehen mit ihnen in Verbindung. Eine bestimmte, in einer Praktik wirksame Position einzunehmen oder mit ihr identifiziert zu werden, weist einer Person Bedeutung für alle Teilnehmenden, sie selbst eingeschlossen, zu. [...] Diese Intelligibilität trägt dazu bei, wie andere sie sich ihr gegenüber verhalten und wie sie sich, umgekehrt, anderen gegenüber verhält.“

aus Sicht des Individuums also keine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“, sondern auf die Frage „Wie sehen mich andere? Welche Bedeutung habe ich für andere?“

Kollektive Wissensordnungen wie Geschlecht, das lässt sich bis hierher zusammenfassen, sind also Phänomene kollektiver Bedeutungszuschreibungen, die das Handeln von Individuen prägen. Diese Prägung bezieht sich darauf, was für das Individuum Bedeutung erlangt und wie diese Bedeutung aussieht, auch bezogen auf die Bedeutung anderer Individuen. Diese Vorstellung von Sozialität ist aber voraussetzungsreich: damit die Orientierung an kollektiven Wissensordnungen funktioniert, damit diese tatsächlich kollektiv sind und in dem Maße stabil, als dass sie länger als situativ andauern und nicht konstant neu ausgehandelt werden müssen (sondern eben unbewusst und inkorporiert ablaufen können), müssen Individuen sich selbstläufig innerhalb der kollektiven Sinnstrukturen bewegen. Zwar sind Störungen und die Notwendigkeit expliziter Koordination denkbar und finden auch konstant statt (hier liegt die Begründung für sozialen Wandel), allerdings kann eine kollektive Wissensordnung, kann eine Praxis-Diskurs-Formation nicht im Modus der permanenten Störung funktionieren, sondern benötigt ein gewisses Maß an Stabilität. Wie ist diese Stabilität möglich? Und wie können sich Individuen in kollektiven Sinnstrukturen bewegen, ohne im permanenten Krisenmodus immer wieder ihre Rolle in diesen Strukturen neu zu bestimmen und sich aktiv mit den kollektiven Bedeutungszuschreibungen auseinanderzusetzen?

Die Antwort auf diese Fragen verlangt eine Auseinandersetzung mit dem Prozess des Aufwachsens in eine immer bereits durch Praxis-Diskurs-Formationen strukturierte Welt hinein, also mit dem Prozess, der als Sozialisation oder Subjektivierung bezeichnet wird.

3.2.2 Aufwachsen in einer vergeschlechtlichen Welt oder: zu einem Menschen mit Geschlecht werden

In einem einführenden Beitrag im Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung konstatieren Dausien, Thon und Walgenbach Krisentendenzen der Forschung zur Sozialisation bezogen auf Geschlecht, insbesondere der Theoretisierung unter eben diesem Begriff. Sie verweisen dabei auf die zentrale Frage, die im folgenden Unterkapitel im Vordergrund steht: „wie Individuen in eine nach Geschlecht strukturierte Gesellschaft hineinwachsen bzw. wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene handlungsfähige Subjekte in einer zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaft werden.“ (Dausien, Thon, Walgenbach 2015: 10) Stand in den bisherigen Ausführungen also die Frage nach der Struktur sozialer Welt im Vordergrund, so geht es im

Folgenden um das Individuum, das sich in dieser Welt bewegt beziehungsweise sich zu bewegen lernt.

Eine mögliche Antwort auf diese theoretische Frage gab bereits die Einleitung zu diesem Kapitel gegeben. Dort wurde auf die Unterscheidung sex-gender verwiesen, die lange Zeit das Nachdenken über eben das Aufwachsen in einer geschlechtlich strukturierten Gesellschaft prägte. In darauf aufbauenden Theorieangeboten wird sex als biologische Tatsache verstanden, auf der aufbauend im Aufwachsen geschlechtstypische soziale Rollen und Identitäten erworben werden. Mit einem Verständnis von auch ‚sex‘ als sozialer Konstruktion wird diesen Theorieangeboten seine Grundlage entzogen und es wird notwendig, auch die Konstruktion ‚natürlicher‘ Zweigeschlechtlichkeit und geschlechtlicher Körperlichkeit theoretisch zu fassen. Aufwachsen kann also nicht nur der Prozess sein, in dem ein Individuum die zu seiner Biologie ‚passenden‘ sozialen Rollen erwirbt und ihnen entsprechend handelt.

Dennoch ist der (geschlechtliche) Körper ein zentraler Bezugspunkt beim Nachdenken über das Aufwachsen in geschlechtlichen Strukturen. Bereits vor der Geburt wird das Geschlecht des Kindes erfragt und benannt und diese Benennungen machen sich zentral an von Ärzt*innen ausgemachten körperlichen Merkmalen fest. Direkt nach der Geburt wird diese körperliche Dimension von Geschlecht explizit bedeutsam, wenn die Ärztin das Geschlecht des neugeborenen Kindes unter Bezugnahme auf körperliche Merkmale bezeichnet. Diese Bezeichnung bezieht sich – wie oben herausgearbeitet – nicht auf eine ‚natürliche‘ biologische Tatsache, sondern ordnet das Kind in ein kulturelles Wissenssystem ein, in dem bestimmten körperlichen Gegebenheiten bestimmte kollektive Bedeutungszuschreibungen zukommen und anderen nicht. Die Aussage ‚Es ist ein Mädchen!‘, von der Ärztin direkt nach der Geburt getätigt, lässt sich mit Butler als performativer Sprechakt verstehen, das heißt als Aussage, die per Einordnung in ein kollektives Wissenssystem Realität – nämlich das Mädchen-Sein des Neugeborenen – hervorbringt:

Und in der Tat, mit der ärztlichen Interpellation (ungeachtet der in den letzten Jahren aufgekommenen Ultraschallaufnahme) wechselt das Kleinkind von einem ‚es‘ zu einer ‚sie‘ oder einem ‚er‘; und mit dieser Benennung wird das Mädchen ‚mädchenhaft gemacht‘, es gelangt durch die Anrufung des sozialen Geschlechts in den Bereich von Sprache und Verwandtschaft. (Butler 2021: 29)

Diese Kategorisierung bzw. Zuweisung des neuen Menschen wird in seinem Lebenslauf beständig aktualisiert und wiederholt werden, worauf etwa die oben referierte Vorstellung von Geschlecht als an intersubjektive Validierung gebundenes ‚Doing Gender‘ aufmerksam macht. In der Aussage ‚Es ist ein Mädchen!‘ wird darüber hinaus die Notwendigkeit der kategorialen

Einteilung in männlich oder weiblich unter Rückgriff auf biologische Tatsachen, welche konstitutiv für den modern-bürgerlichen Geschlechterdiskurs ist, aktualisiert und stabilisiert.

Das nun als Mädchen eingeordnete Kind erlebt im Aufwachsen und Adressiert-Werden in den sie umgebenden Praxis-Diskurs-Formationen ihren eigenen Körper als weiblichen Körper und bildet in Auseinandersetzung mit den kulturellen Wissensordnungen passende Körperpraktiken, -gefühle und -vorstellungen aus. Diese Körperwahrnehmung herauszubilden ist mit Maihofer (2015) als normative Anforderung zu verstehen, in der sich ein heranwachsender Mensch dem eigenen Körper und sich selbst in einem immer bereits mit kulturellen Bedeutungszuschreibungen belegten Körper bewusst wird. Das zeigt sich zum Beispiel für das heranwachsende Mädchen möglicherweise im Erleben der Menstruation, die im aktuellen hegemonialen Geschlechterdiskurs mit zahlreichen kulturellen Zuschreibungen belegt ist, die das Körperempfinden entscheidend prägen und etwa Empfindungen wie Scham oder Stolz hervorrufen, welche nicht kausal bzw. ausschließlich aus der körperlichen Veränderung erklärbar sind. Bei der Herausbildung geschlechtlicher Körperpraktiken und -Wahrnehmungen handelt es sich einerseits um eine Inkorporierung kollektiver Strukturen. Es geht darum zu lernen, den eigenen Körper in (geschlechtsbezogenen) Praktik-Diskurs-Formationen angemessen einzusetzen. „Angemessen“ meint hier einerseits das Beherrschen bestimmter Handlungen (im Sinne Schatzkis „practical understandings“), andererseits einen Umgang mit und eine Gestaltung von dem eigenen Körper, der von anderen in den Praktik-Diskurs-Formationen Involvierten anerkannt und als angemessen gedeutet wird, also der Organisation der Formation entspricht. Anerkennungs- und Sanktionierungspraktiken prägen diese Entwicklung. Hier sei wieder auf das obige Beispiel des weiblichen Schönheitshandelns verwiesen, was eine Form der Körperpraktik darstellt, mittels der Angemessenheit und Anerkennung (auch im intergenerationalen Verhältnis) hergestellt werden kann.

Wichtig ist, dass die Herausbildung von Körperpraktiken und -Wahrnehmung nicht als eindimensionaler, quasi automatischer Prozess der Integration von kulturellen Wissensordnungen in den Körper und seine Wahrnehmung zu verstehen ist. Vielmehr bilden sich im Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensordnungen spezifische Formen von Körperpraktiken und -Wahrnehmungen heraus und das Individuum setzt sich im Heranwachsen aktiv mit den es umgebenden kulturellen Zuschreibungen auseinander. Maihofer spricht hier von einem Prozess aus „selbstkonstituierenden Handlungen, Setzungen etc.“ (Maihofer 1995: 104) Die Wirkmächtigkeit geschlechtlicher Zuschreibungen auf den Körper besteht aber grundsätzlich darin, dass das (heranwachsende) Individuum sich ihnen nicht entziehen kann

und sich gezwungenermaßen mit ihnen auseinandersetzen muss – wobei auch Ablehnung eine Form der Auseinandersetzung ist. Geschlecht kann einem, umgangssprachlich formuliert, beim Bezug auf den eigenen Körper nicht egal sein. Die Frage danach, wie genau die Auseinandersetzung mit den kollektiven Wissensordnungen dann aussieht, ist nur empirisch rekonstruierbar.

Handeln in kollektiven Wissensordnungen hat aber nicht ausschließlich eine körperliche Dimension, die Orientierung in solchen Ordnungen benötigt neben inkorporiertem, unbewusstem Wissen und Können auch eine entsprechende psychische bzw. mit Schatzki „mentale“ Dimension, wobei beide (wie sich etwa bereits im Begriff des ‚Körpererlebens‘ zeigt) nicht unabhängig voneinander sind. Auf diese Dimension machen die Begriffe Wissen, Bedeutung und Sinn ja auch gerade schon aufmerksam. Im Aufwachsen muss das beispielhafte Mädchen also auch entsprechende Wahrnehmungs- und Bewusstseinsstrukturen erlernen, die ihr die Orientierung und das sinnhafte, intelligible Handeln in kollektiven Wissensordnungen erlauben. Diese mentale, psychische Dimension ist eng verbunden mit dem Begriff der ‚Geschlechtsidentität‘ beziehungsweise der (geforderten) Herausbildung einer solchen. ‚Geschlechtsidentität‘ meint dabei die Integration geschlechtsbezogener Praktiken, Empfindungen und Gedanken in ein kohärentes Selbstbild einerseits, mit Mead also die Integration gesellschaftlicher Me-Bilder in die eigene Identität. Andererseits ist damit der bereits oben angesprochene diskursive „Zwang“ zur Subjektivierung, d.h. die in der aktuellen Struktur kollektiver Sinnsysteme verortete Notwendigkeit, eine kohärente Identität/Persönlichkeit herauszubilden, der Handlungen und Aussagen durch andere zurechenbar sind, die also intelligibel ist, gemeint. Im Kontext von Geschlecht als heteronormativer kollektiver Wissensordnung in Praxis-Diskurs-Formationen bedeutet das die Notwendigkeit der Herausbildung einer männlichen oder weiblichen (heterosexuellen) Identität oder des Umgangs mit den negativen Folgen, wenn eine solche Identität nicht herausgebildet werden kann – in jedem Fall also auch hier wieder die Auseinandersetzung mit den Intelligibilitäts- und Anerkennungsanforderungen.

Der zweite Aspekt verweist auf die oben schon beschriebene Zuweisung von Subjektpositionen als dem Ort in Praktik-Diskurs-Formationen, in dem ich für andere und andere für mich Sinn respektive Bedeutung erhalten. Der erste Aspekt hingegen führt eine neue, bislang nur am Rande thematisierte Ebene in die Betrachtung ein: die Biografie bzw. die Lebensgeschichte eines Individuums. Bettina Dausien versteht Biografie auch mit Blick auf Geschlecht als soziales Konstrukt, das „zwischen Struktur und Kontext, zwischen Individuum und Kollektiv,

zwischen gesellschaftlichen Strukturen, interaktiven Handlungen und subjektiven Erfahrungen vermittelt [...]“ (Dausien 2006: 32) und mit der Formulierung „Lebensgeschichte“ als Sinnstruktur und Organisationsprinzip für soziale Erfahrungen individueller Subjekte. (a.a.O.: 34) Dieses Organisationsprinzip kommt zum Tragen insofern, als dass individuelle Subjekte ihre Erfahrungen (die sie innerhalb kollektiver Wissensordnungen machen) reflexiv verarbeiten und in Interaktionen mit anderen kommunizieren. Der Verweis auf Biografie oder Lebensgeschichte bedeutet hier also die Tatsache, dass Individuen im Zeitverlauf ihres Aufwachsens und generellen Lebens Erfahrungen in verschiedenen Praxis-Diskurs-Formationen machen, diese reflexiv und in Kommunikation mit anderen verarbeiten und in eine eigene Konstruktion der individuellen Lebensgeschichte als Blick auf ‚sich selbst‘ und ‚ihr Leben‘ integrieren. Wie diese Integration sich konkret vollzieht, ist wiederum eine empirisch zu rekonstruierende Frage. Wichtig zu betonen ist, dass es sich hier um ein niemals abgeschlossenes Phänomen handelt. Menschen bewegen sich immer in sozialen Kontexten, in verschiedenen Praxis-Diskurs-Formationen und machen insofern auch immer Erfahrungen, die verarbeitet und in die eigene Biografie und das eigene Selbstbild integriert werden können bzw. müssen. Umformuliert ließe sich von im ständigen Werden befindlichen Selbst- und Weltverhältnissen sprechen, die dennoch zu jedem Zeitpunkt retrospektiv in der Erzählung einer Lebensgeschichte konstruiert werden können. Dass diese Lebensgeschichte frei von Brüchen und kohärent sowie in Einklang mit sozialen Normen (in Praxis-Diskurs-Formationen als expliziten Regeln bzw. diskursiven Ausschlussmechanismen) sein soll, ist eine normative Vorgabe bürgerlich-moderner Subjektivität. Dausien spricht in diesem Zusammenhang von den Polen der Vergesellschaftung und Individuierung als Aspekten von Biografie, weil es einerseits darum geht, dass Subjekte Kohärenz und Kontinuität von Erfahrungen, Handlungen und Perspektiven herstellen und als einzigartige Individuen sozial angesprochen und verantwortlich gemacht werden können. Andererseits geht es darum, dass die Erfahrungen, die einzelne Individuen machen, sich miteinander verknüpfen und eine sich verändernde, aber nicht beliebige Subjektstruktur, eben die Biografie, bilden. (Dausien 2006: 39)

Die biografische Verknüpfung von Erfahrungen in sozialen Kontexten lässt sich auch beschreiben als die Herausbildung einer Identität als Selbstverhältnis, also als Antwort auf die Frage „wer bin ich?“. Die geschlechtsbezogenen Erfahrungen, die ein Individuum in verschiedenen geschlechtsbezogenen Praxis-Diskurs-Formationen macht, führen also im Kontext von Subjektivität als sozialer Anforderung zur Herausbildung einer geschlechtlichen Identität, die im aktuellen hegemonialen Diskurs entweder männlich oder weiblich sein kann

oder sich in Abgrenzung von eben diesen hegemonialen Anforderungen, aber damit eben doch an diese gebunden, konstituiert.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Geschlecht eine kulturelle Wissensordnung ist, die sich in explizit geschlechtsbezogenen Praxis-Diskurs-Formationen ausdrückt wie auch viele nicht primär geschlechtsbezogene Formationen als Element der Organisationsstruktur durchzieht. Geschlecht besteht insofern aus kollektiven Bedeutungszuschreibungen, die sowohl als symbolische Repräsentationen (diskursiv) als auch materialisiert (in Praktiken) existieren. Symbolische und materialisierte Dimension sind dabei nicht unabhängig voneinander zu denken bzw. bedingen einander. In der stetigen Wiederholung der Praktiken und symbolischen Repräsentationen werden diese beständig aktualisiert und damit stabilisiert, dennoch liegt in der Wiederholung auch die Möglichkeit der Veränderung bzw. von sozialem Wandel. Der (biologische) Geschlechtskörper ist Produkt von Praxis-Diskurs-Formationen, „biologische Zweigeschlechtlichkeit“ ist eine historisch gewachsene kulturelle Konstruktion. Geschlecht ist gegenwärtig eine sehr wirkmächtige kollektive Wissensstruktur und durchzieht eine Vielzahl von Praktik-Diskurs-Formationen, es existieren aber weitere Wissensstrukturen ähnlicher Wirkmächtigkeit, die sich gegenseitig überlagern und beeinflussen, wie auch Geschlecht als kollektive Wissensstruktur sich kontextabhängig unterschiedlich ausformen kann.

Ein Individuum wird durch Bezeichnungspraktiken/performative Sprechakte vor und direkt nach der Geburt innerhalb der herrschenden heteronormativen Geschlechterordnung kategorisiert und ist dann im Prozess des Aufwachsens gefordert, seinen eigenen Körper in geschlechtlichen Praktik-Diskurs-Formationen zu erleben und zu formen, also zu einem Menschen mit Geschlecht(-skörper) zu werden. Zudem besteht die Anforderung der Herausbildung einer möglichst kohärenten geschlechtlichen Identität als Selbstverhältnis beziehungsweise die Anforderung der Konstruktion einer Lebensgeschichte in Auseinandersetzung mit geschlechtlichen kollektiven Wissensordnungen. Die hiermit vertretene Annahme, dass sich das Aufwachsen eines Individuums immer innerhalb kollektiver Sinnstrukturen vollzieht und das Individuum seine Identität und Lebensgeschichte in Auseinandersetzung mit diesen kollektiven Strukturen erlebt, lenkt den Blick auf die genaue Betrachtung eben dieser Strukturen. Formelle und informelle pädagogische Kontexte sind dabei in besonderer Weise interessant, da in ihnen die Auseinandersetzung mit (sozialer) Welt explizit mit Blick auf heranwachsende Menschen – Kinder – strukturiert ist, die intergenerationale Weitergabe kollektiver Wissensordnungen also zentraler Fokus des Handelns ist und nicht nur

„nebenbei“ passiert. Pädagogische Praxis-Diskurs-Formationen mit Geschlechtsbezug sind also, so lässt sich argumentieren, Kontexte, in denen sowohl die Reproduktion der geschlechtlichen Wissensordnung als auch die Auseinandersetzung von Heranwachsenden mit den entsprechenden Bedeutungsstrukturen besonders gut erfassbar werden. Welche kollektiven geschlechtsbezogenen Sinnstrukturen sind es in einer bestimmten Praktik-Diskurs-Formation (beziehungsweise einer Konstellation verschiedener Formationen), mit denen die Heranwachsenden konfrontiert sind und von denen entsprechend angenommen werden kann, dass sie als geschlechtsbezogene Erfahrungen in die Lebensgeschichte eingehen können? Diese Frage leitet das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit an, in der ein spezielles pädagogisches Setting – Leseförderangebote für Jungen – mit Blick auf die Organisationsstrukturen der Praktik-Diskurs-Formationen analysiert wird. Diese Organisationsstrukturen werden herausgearbeitet (Kapitel 5 und 6) und im Anschluss diskutiert, was ein Involviert-Sein in solche Strukturen für das Aufwachsen der beteiligten Kinder bedeuten kann beziehungsweise welche Wirkmechanismen geschlechtlicher Sozialisation sich im Feld finden (Kapitel 7). Inwiefern dabei die Heranwachsenden die Erfahrungen in den untersuchten Angeboten TATSÄCHLICH als biografisch relevant erleben und wie sie diese verarbeiten, lässt sich mit dem von mir gewählten ethnografischen Forschungsansatz (siehe folgendes Kapitel) nicht beantworten, im Fokus steht die Struktur kollektiven Sinns, die die Erfahrungen der Kinder in meinem Feld vorfiguriert.

4. Methodologisch-Methodischer Zugang und die Rolle der Forscherin

Im Folgenden soll nun die Analyse selbst in ihrem methodologisch-methodischen Ansatz in den Blick genommen werden. Teil der theoretischen Grundlegung im vorangegangenen Kapitel war bereits die Einordnung in einen sozialtheoretischen Rahmen, in dem sich diese Arbeit verortet. Die Bezüge changieren hierbei zwischen praxistheoretischen und diskurstheoretischen Grundannahmen, wobei Praxis und Diskurs als ineinandergreifende, aber methodologisch – anhand der Unterscheidung zwischen symbolischer Repräsentation und Materialisierung als Ausdruck der symbolischen Struktur – und forschungspraktisch unterscheidbare ‚Dimensionen‘ kollektiven Sinns in Praxis-Diskurs-Formationen bestimmt wurden. Sozialforschung als Kulturforschung in diesem Sinne geht es also um kollektive Wissensordnungen in symbolischer und materialisierter Form. Ethnografie mit ihrem Kern, der teilnehmenden Beobachtung, stellt den zur Erforschung solch kollektiver Strukturen besonders geeigneten Forschungsstil dar (4.1), womit eine intensive Auseinandersetzung mit Subjektivität im Forschungsprozess nötig wird (4.2). Neben der starken Forscherinnenrolle bildet auch große Offenheit den Kern ethnografischen Arbeitens, was sich von der „Datenerhebung“ im Feld bis hinein in die Auswertung der erhobenen Daten zieht. Ein Umgang mit den Daten in Anlehnung an die Grounded Theory ist hier deswegen passend, favorisiert wird die Ausrichtung der Auswertung an der sog. Konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz sowie der sehr ähnlichen sog. Reflexiven Grounded Theory nach Breuer et al. (4.3). Die methodologischen und methodischen Reflexionen münden schließlich in Ausführungen zur forschungspraktischen Umsetzung (4.4).

4.1 Ethnografische Kulturforschung

Im Fokus dieser Arbeit stehen mit Praxis-Diskurs-Formationen kollektive Phänomene, in denen sich kollektiv geteilte Sinnstrukturen bzw. Bedeutungszuschreibungen, also soziale Ordnungen, zeigen. Diese kollektiven Bedeutungszuschreibungen bestimmen, welche Handlungen ein Individuum ausführt (im Sinne von ‚diese Handlung und nicht eine andere‘) insofern, als dass sie vorfigurieren, welche Handlung für ein Individuum in einer bestimmten Situation sinnhaft ist. In diesem Sinne kollektive Bedeutungszuschreibungen/Wissensordnungen lassen sich auch als ‚Kultur‘ bezeichnen.

Analytisch folgt daraus die Frage, welche kollektiven Orientierungen Praxis-Diskurs-Formationen innewohnen, welche Ordnungen in ihnen emergieren, wie sie organisiert sind. Der Begriff der Organisation verweist hier auf die oben ausgeführten Organisationselemente der

Praktik nach Schatzki: praktische Verständnisse, explizite Regeln, praktikübergreifende Verständnisse und Ziel-Affekt-Struktur. Diese Organisation als emergierende Struktur für das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ herauszuarbeiten und mit Blick auf Wirkmechanismen geschlechtlicher Sozialisation zu diskutieren ist Ziel der vorliegenden Arbeit. Reckwitz (2008) beschreibt eine kulturwissenschaftliche Perspektive, wie sie hiermit eingeführt ist, als intern differenziertes Forschungsprogramm, nicht als disziplinär verankerte Perspektive neben anderen disziplinären Ansätzen. Er formuliert entsprechend das bisher angedeutete kultur-forschende Interesse wie folgt:

Das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm zielt darauf ab, die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken verschiedener Zeiten und Räume zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen. Indem die Abhängigkeit der Praktiken von historisch- und lokal-spezifischen Wissensordnungen herausgearbeitet wird, wird die *Kontingenz* dieser Praktiken, ihre Nicht-Notwendigkeit und Historizität demonstriert. (Reckwitz 2008a: 17, Hervorhebung im Original)

Die Kontingenz steht dabei in expliziter Opposition zu naturalisierenden Annahmen, die kulturelle Phänomene als naturgegeben oder aber als notwendiges Produkt einer rationalen Entwicklung begreifen. ‚Natürlich‘, ‚normal‘ oder ‚rational‘ sind einzelne Praktiken nur im Kontext der sich in ihnen manifestierenden Wissensordnungen, die hier als Kultur bezeichnet wird.

Dieses so gefasste kulturelle Wissen, die kulturellen Zuschreibungen unterscheiden sich vom subjektiv gemeinten Sinn der jeweils teilhabenden Personen und sind als solches auch nur in Teilen auf einzelne Subjekte bezogenen Forschungsansätzen (etwa biografischen Rekonstruktionen) zugänglich. ‚Kultur‘ in diesem Sinn ist ein übergreifendes, intersubjektives Phänomen – zwar kann sie logischerweise nie ohne subjektive Sinnzuschreibungen existieren, gleichzeitig geht sie als intersubjektiv geteilt und historisch gewachsen über die einzelnen Sinnzuschreibungen hinaus.

Subjektiver Sinn, subjektive Bedeutungszuschreibungen, Wissen ‚in den Köpfen‘ der Individuen (und dessen Genese), wird dabei dann eher als eine Art sekundäres Produkt von Enkulturations- bzw. Sozialisationsprozessen verstanden und steht somit nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit. Bei der Erforschung pädagogischer Praxis geht es dabei immer (auch) um die Frage der intergenerationalen Weitergabe kultureller Ordnungen (hier: der Geschlechterordnung als kulturellem Phänomen).

Zur Erforschung von Praxis-Diskurs-Formationen beziehungsweise zur Analyse der in ihnen emergierenden Ordnung/der sie organisierenden Struktur ist eine ethnografische Vorgehensweise besonders geeignet. Ethnografische Forschung richtet den Blick auf die soziale Praxis von Akteur*innen und die im praktischen Vollzug aufscheinenden kulturellen Konstruktionen (Budde 2020: 66f), Kernelement ist die beobachtende Teilnahme an alltäglicher Praxis im Forschungsfeld, ergänzt durch weitere Datenformen, um der Komplexität des Feldes gerecht zu werden. Grundlegend ist hier die Annahme, die Forscher*innen könnten mittels körperlich-leiblichem teilnehmendem Eingebunden-Sein in die alltäglichen Praktiken in einem Forschungsfeld Erfahrungen sammeln, aus denen mittels befremdender analytischer Techniken Erkenntnisse über die Organisationsstruktur der Praktiken gewonnen werden können. Aus der methodisch angeleiteten Beobachtung von menschlichem Handeln in Praxis-Diskurs-Formationen lässt sich die in diesem Handeln emergierende, es organisierende Struktur rekonstruieren. Für die Erforschung von Praxis-Diskurs-Formationen und der in ihnen deutlich werdenden kollektiven Ordnungen ist ethnografische Forschung darüber hinaus auch aufgrund der ihr innewohnenden großen Offenheit geeignet. Ethnografische Forschung funktioniert methodenplural und lässt sich in ihren methodisch-forschungspraktischen Entscheidungen von der Empirie leiten. Entsprechend können mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen sowohl die diskursiv-symbolischen Repräsentationen als auch die handlungspraktische Materialisierung innerhalb von Praxis-Diskurs-Formationen in den Blick geraten. Die vorliegende ethnografische Arbeit basiert entsprechend sowohl auf diskurstheoretisch informierter Textrekonstruktion als auch auf ‚klassisch‘ ethnografisch teilnehmend beobachtender Forschungspraxis. Im Folgenden werden nun historische und methodologische Grundlagen ethnografischer Forschung expliziert, um daraus die Passung für die hier vorgenommene Analyse zu begründen.

4.1.1 Vom fremden Fremden zum fremden Vertrauten – Rückblick in die Geschichte der Ethnografie

(Andere) Kulturen erforschen – schon die Herkunftsdisziplin bzw. der Entstehungskontext ethnografischer Forschungsansätze verweist auf den Zusammenhang von Fragen nach kultureller Ordnung und ethnografischer Erforschung eben jener: Herkunftsdisziplin ethnografischer Ansätze ist die Ethnologie oder Kulturanthropologie, deren zentrales Erkenntnisinteresse historisch die Beschreibung von Sozialstruktur und Kultur verschiedener (früher vor allem bzw. ausschließlich lokal und kulturell fremder) Gesellschaften darstellt.

Wie sich der Kulturbezug gestaltet, wandelt sich jedoch in der Geschichte der Ethnografie stark, wovon diese Arbeit Ausdruck ist: im Interesse steht hier offenkundig nicht der Vergleich unterschiedlicher ethnischer Gruppen oder eine Perspektive auf ‚fremde Kulturen‘, es wird ein vergleichsweise kleines pädagogisches Feld im deutschsprachigen Raum untersucht, was durch seinen Gegenstand – Lesen, Literatur und damit Sprache – auch noch sehr stark lokal in der Gesellschaft verortet ist, der ich als Forscherin sowie der Forschungskontext (Universität, deutscher Wissenschaftsbetrieb) selbst angehören. Das Verhältnis zwischen Forschung, die auf den Vergleich unterschiedlicher Kulturen (als Entitäten, die an ethnische Gruppen gekoppelt sind/sein können) gerichtet ist, und ethnografischer Erkundung eines mehr oder weniger vertrauten Felds wird deutlich durch einen Blick in die Geschichte ethnografischer Forschung. Breidenstein et al. haben dazu in ihrem Lehrbuch „Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung“ (2013) eine kompakte Darstellung anhand dreier „Traditionslinien“ geliefert, auf die hier trotz des Lehrbuchcharakters zurückgegriffen wird. Ein Lehrbuch als Quelle zu nutzen erlaubt sich dabei zum einen durch die sehr weite Verbreitung genau dieses Buchs, was eine Bezeichnung als ‚Standardwerk‘ qualifiziert, zum anderen dadurch, dass dem historischen Rückgriff hier nur die Funktion der Herleitung zentraler Aussagen zukommt, die Arbeit strebt an dieser Stelle keine wissenschaftshistorische Abhandlung an.

Ethnologische Kulturanalyse als Herkunftsdisziplin

Zentrales Kennzeichen bei der Entstehung ethnografischer Forschung war laut Breidenstein et al. die Grunderfahrung, dass die Forschungsgegenstände fremd waren. In historischer Kontinuität zum Kolonialismus mit seiner Figur des ‚Entdeckers‘, der die neuen Herrschaftsgebiete bereist, erforscht und damit der Kolonialmacht zur besseren Herrschaft zugänglich macht, beschäftigt sich die frühe Ethnologie mit dem Erforschen fremder, weit entlegener Kulturen und indigener Völker. Die Entstehungsgeschichte früher ethnografischer Forschung lässt sich einerseits als Annäherungsprozess beschreiben, der sich durch zunehmende zumindest lokale Annäherung von Forscher*innen an die Beforschten im Sinne von Kopräsenz bzw. räumlicher Gemeinsamkeit/Gleichzeitigkeit von Forschung und beforschter Praxis auszeichnet. Bezogen auf das Erkenntnisinteresse ethnografischer Forschung blieben die beforschten „primitiven Völker“ den Ethnograf*innen der Zeit jedoch fremd und nur als Fremde waren sie auch von Interesse. Beobachtungen anderer Kulturen fanden so, so lässt sich formulieren, in einem quasi naturwissenschaftlichen Modus statt, nach dem indigene Völker von außen beobachtet und beschrieben wurden, gleich Naturwissenschaftler*innen, die

unter dem Mikroskop, im Labor oder im Zoo ihnen noch unbekannte Stoffe studieren. Die Verquickung mit kolonialer Herrschaft macht die Machtförmigkeit, die hier in der Forscher*innen-Beforschten-Beziehung angelegt ist, noch deutlicher. Hiervon zeugen noch heute Debatten über ethnografische Repräsentationen und die große Bedeutung, die der Reflexion der Forscher*innenrolle im Feld und in der Analyse – hier nicht nur als erkenntnistheoretisches Problem der Standortgebundenheit von Wissen sondern auch als Frage von Deutungsmacht.

Subkulturforschung der sog. Chicago School

Befassten sich die frühen Ethnografen mit Gegenständen, die ihnen sowohl kulturell als auch lokal weit entfernt und somit komplett fremd waren, so findet sich bei der von Breidenstein et al. ausgemachten zweiten Traditionslinie, den Forscher*innen im Kontext der sog. „Chicago School“ im Amerika der 20er bis 40er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, ein anderer Bezug auf Fremdheit. Die Bezeichnung als „Chicago School“ verweist dabei nicht nur auf die Universität von Chicago als Arbeitgeberin der prominentesten Vertreter*innen, sondern auf die Stadt Chicago als ethnografisches Forschungsfeld. Als Folge der Einwanderung aus Europa und Asien war Chicago in 50 Jahren um das Zehnfache gewachsen und zu einer für damalige Verhältnisse riesigen Megastadt geworden. Wie andere amerikanische Großstädte zeichnete sich das Leben in Chicago vor allem durch eine große Vielfalt an kulturellen Ausdrucksformen aus, unterschiedliche ‚Kulturen‘ kamen auf engem Raum miteinander in Kontakt. Breidenstein et al. sprechen von „kultureller Vielfalt auf engem Raum“ (a.a.O.: 21) und beschreiben damit die Möglichkeit, auf engem lokalem Raum vielfältige Fremdheitserfahrungen zu machen. Fremdheit lässt sich hier also im Gegensatz zu den Anfängen ethnologischer Kulturanalyse nicht mehr als lokale Fremdheit im Sinne großer Entfernung verstehen, der Aspekt kultureller Fremdheit bleibt allerdings bestehen. Diese lokale und personale (i.S.v. Kontakt, Kommunikation) Nähe zum kulturell fremden Forschungsobjekt führt laut Bethmann/Niermann nicht nur zu einer erkenntnistheoretischen Veränderung dessen, was als „fremd“ begriffen werden kann, sondern auch zu einer sozusagen moralischen Neuausrichtung ethnografischer Forschung. In ihrem Beitrag „Crossing Boundaries in Qualitative Research – Entwurf einer empirischen Reflexivität der qualitativen Sozialforschung in Deutschland und den USA“ (Bethmann/Niermann 2015) vergleichen sie Prozesse der Wissenskonstruktion in diesen beiden Ländern, wobei insbesondere Unterschiede in der (auswertungs-)methodischen Strenge und in unterschiedlichen Rückbezügen auf den amerikanischen Pragmatismus zutage

treten. Zweiteres soll hier kurz aufgegriffen werden. Bethmann/Niermann nutzen zum Vergleich der Wissenschaftstraditionen in USA und Deutschland die Heuristiken „Engaging“ und „Observing“, um unterschiedliche Bezüge zum Pragmatismus deutlich zu machen. Wie der Begriff „Observing“ für den deutschen Kontext nahelegt, liegt der Fokus hier eher auf methodisch kontrollierter Datenanalyse und der wissenschaftlich angemessenen Beobachtung sozialer Phänomene in Daten, die als Abbilder der Realität stehen. Der Bezug auf den Pragmatismus findet sich hier insbesondere in der Weiterentwicklung aus dieser Denktradition stammender methodischer Verfahren hin zu mehr methodischer Strenge. Für ein Verständnis des ‚Fremden‘ in der Ethnografie ist an dieser Stelle aber die Vergleichsheuristik des „Engaging“ interessanter. Neben Bezügen auf „engaging“ als „leibliche, persönliche Involvierung ins Feld“ (a.a.O.: 7) findet sich bei Bethmann/Niermann vor allem die Beschreibung einer gesellschaftspolitischen, normativen Komponente von Sozialforschung. (a.a.O.: 6) Deutlich wird durch diesen Verweis auf gesellschaftspolitisches Engagement, auf „engaging“ mit dem Feld auch im normativen, politischen Sinn, eine Eigenart, die auch heute noch viele ethnografische Studien durchzieht: die Ablehnung strikter Neutralitätsgebote an wissenschaftliches Arbeiten. Ethnografie im Sinne eines „engagings“ ist Forschung mit politischem Impetus und arbeitet mit einem kritischen Blick, der auf realpolitische Veränderungen abzielt/abzielen kann. Ausdruck hiervon sind etwa Formen explizit feministischer oder antirassistischer Forschung, die insbesondere im amerikanischen Raum entstehen.

Alltagssoziologie

Die bisherigen Traditionslinien weisen beide, wenngleich unterschiedlich, einen Bezug zum kulturell Fremden auf. Die Alltagssoziologie, von Breidenstein et al. als dritte Traditionslinie ausgemacht, widmet sich hingegen dem Namen entsprechend dem völlig Vertrauten, Alltäglichen, was erst fremd gemacht werden muss, damit eine soziologische Betrachtung, die über die bloße Wiederholung von Alltagswissen hinausgeht, möglich wird. Es geht also um die „Befremdung der eigenen Kultur“ (Hirschauer/Amann 1997a). Wie auch Breidenstein et al. beziehen sich Hirschauer/Amann zentral auf Alfred Schütz als theoretischen Bezugspunkt für eine Soziologie, die sich das Vertraute zum Gegenstand machen will. Das Vertraute sind hier die kollektiven Wissensordnungen, innerhalb derer sich Mitglieder einer Gesellschaft gewohnheitsmäßig und routiniert bewegen und die ihr alltägliches Handeln organisieren. Ist der*die Forscher*in selbst eingebunden in die jeweiligen Wissensordnungen, liegt hier keine

genuine Fremdheit vor. Die Herausforderung ethnografischer bzw. soziologischer Betrachtung besteht dann darin, die eigene Vertrautheit methodisch zu kontrollieren. Hirschauer/Amann formulieren die Forderung nach Befremdung der eigenen Kultur als Teil der Alltagssoziologie in ihrem programmatischen Aufsatz wie folgt:

Darüber hinaus lassen sich aber auch allgemein zugängliche Bereiche der Alltagserfahrung, z.B. städtische Öffentlichkeiten, unter der Prämisse des zu entdeckenden Unbekannten betrachten. Das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ›befremdet‹: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht. (Hirschauer/Amann 1997b: 12, Hervorhebung im Original)

Bezogen auf das Erkenntnisinteresse, welches ethnografische Forschungsvorhaben im bisher beschriebenen Sinn einer ethnografischen Kulturforschung verfolgen, wird an dieser Stelle bereits ein Unterschied zu anderen Formen der Ethnografie deutlich, wie sie im deutschsprachigen Raum ebenfalls verbreitet sind. Die sog. „lebensweltanalytische Ethnografie“ (etwa Hitzler/Eisewicht 2016) etwa versucht mit einer starken Betonung der ‚Teilnahme‘ in der teilnehmenden Beobachtung (siehe dazu nachfolgendes Unterkapitel) den subjektiven Sinn nachvollziehen und verstehen zu können, den die Akteur*innen ihrem Handeln in ihrer Lebenswelt geben. Dieser subjektive Sinn ist explizit nicht Ziel ethnografischer Kulturanalyse im hier genutzten Verständnis. Ethnografische Kulturanalyse im Kontext dieser Arbeit fokussiert auf intersubjektiv geteiltes praktisches Wissen und die in Praxis-Diskurs-Formationen als kollektiven Phänomenen emergierende kollektive Ordnung. Es geht also um ein methodisch kontrolliertes Verstehen einer alltäglichen sozialen Ordnung, die von der*dem Forscher*in erlebt und anschließend durch Verschriftlichung und weitere Analysetechniken methodisch verfremdet wird.

4.1.2 Teilnehmende Beobachtung als ‚Methode‘ der ethnografischen Forschung

Mit der Fokussierung auf alltägliches Wissen und Strukturen eines Feldes geht die Auswahl von methodischem Zugang und Datengewinnung einher, die sich bei ethnografischer Forschung von anderen Methoden insbesondere im Grad der persönlichen Involviertheit des*der Forscher*in unterscheidet. Dies wird vor allem im Kontrast zu anderen Zugängen deutlich. Beschäftigt sich Forschung etwa mit subjektiven Sinnzuschreibungen oder der Genese biografischer Orientierungen, so interessieren dabei durchweg andere Personen. Daten werden, sei es durch Interview oder Gruppendiskussion, zwar in kommunikativen Situationen mit den

Forscher*innen erhoben und diese Art der Ko-Präsenz prägt diese Daten,²² gleichwohl liegt der Fokus in der Erhebungssituation nicht auf der Introspektion der Forschenden. Diese Distanz zwischen Forschungsgegenstand und Forscher*innenperson wird in der Ethnografie zunächst aufgehoben. Wenn Hirschauer und Amann von einer „besonderen Weise“ und „manchmal fundamentaler Verunsicherung“ (Hirschauer/Amann 1997b: 19) sprechen, mit der sich Forscher*innen ihrem Feld ausliefern, so meint das genau das: die Ethnografie sieht Involviertheit (hier im umfassenden Sinn der körperlichen wie geistigen Involviertheit) der Forschenden zunächst nicht als methodisch zu kontrollierendes Problem, sondern als Modus der Erkenntnis. Die Ordnung eines Feldes, so die Grundannahme ethnografischer Forschung, lässt sich nicht primär aus dem Gesagten der Feld-, ‚Bewohner*innen‘ rekonstruieren, sondern wird dann deutlich, wenn man sich selbst in das Feld hineinbegibt und dort selbst Handlungswissen und Orientierung gewinnt:

Was für den Alltagsteilnehmer zu einem neuen Handlungswissen führt, ist in der Ethnographie also der Ansatzpunkt einer Strategie des kontrollierten Fremdverstehens. Der Methodenzwang und die Methodizität ethnographischer Wissensproduktion liegen im Feld des Empirischen, in der Kontakt- und Erfahrungssituation. (a.a.O.: 20)

Hirschauer/Amann sprechen weiter von einer „*mimetischen*“ (Ebd.) Form empirischer Sozialforschung. Wenn es ethnografischer Forschung also darum geht, die eigene Erfahrung mit alltäglichem Wissen eines Feldes zum Modus der Erkenntnis zu machen, so ergibt sich daraus die Notwendigkeit, als Forscher*in im Feld präsent zu sein (und nicht Wissen über das Feld nachträglich aus der Verarbeitung von Teilnehmenden zu rekonstruieren): die klassische ‚Methode‘ ethnografischer Forschung ist die teilnehmende Beobachtung. Im gleichörtlichen und gleichzeitigen Mitvollzug kultureller Praxis legen sich den Forschenden die Logiken des Feldes dar, sie erwerben handlungsleitendes praktisches Wissen, erfahren die kollektiven Bedeutungszuschreibungen und können sich somit im Feld orientieren. Relevanzen im Feld werden deutlich (und das auch in vordergründigen Misserfolgen, in der analytischen Reflexion von Fehlschlägen und Widerständen). Differenzieren lässt sich zwischen unterschiedlichen Graden der Involviertheit ins Feld (Bryman 2012). Es unterliegt der Ethnografie in dem Sinne also die Annahme, dass in beobachtbaren Praktiken eine bestimmte Eigenlogik, kollektive Wissensordnungen als soziale Konstruktion, emergieren, die durch ‚Eintauchen‘ der

²² So setzt ja etwa das autobiographisch-narrative Interview gerade auf die in der künstlich hergestellten Erzählsituation im Interview wirksamen Zugzwänge des Erzählens und auch Gruppendiskussionsverfahren arbeiten mit von Forscherinnen explizit eingebrachten Diskussionsstimuli, Parallelen finden sich auch auf Ebene der Auswertungsverfahren, in denen die Aussagen der Interviewerinnen im Transkript die gleiche Aufmerksamkeit erlangen wie die der Beforschten.

Forschenden von diesen erlebt und ‚erhoben‘ (i.S.v. Datenerhebung) werden können. Im Gegensatz zu anderen Vorgehensweisen, die die Wahl der Methode (im engen Sinne) aus ihrem Erkenntnisinteresse ableiten, liegt die Entscheidung über angemessene Methoden dann sozusagen in der Empirie. Ethnografie bezeichnet somit nicht eigentlich eine Methode, sondern einen Erkenntnisstil, der als komplettes Einlassen auf ein Feld bzw. auf die Empirie beschrieben werden kann.

Wenn man nun aber annimmt, dass soziale Felder eine je eigene Struktur haben und spezifischen Funktionslogiken folgen, die entdeckbar/erforschbar sind, und wenn man darüber hinaus davon ausgeht, dass dieses Entdecken von der*dem Forscher*in mittels Teilnahme am Feldgeschehen und Involviertheit ins Feld vollzogen werden kann, so ergibt sich daraus, dass eine vorherige Festlegung methodischer Zugänge und Datenerhebungsformen wenig Sinn ergibt. Die*der Forscher*in stellt sich in einer Ethnografie also der Herausforderung, ihre methodischen Zugänge im Prozess der Forschung neu zu justieren, die Daten zu erheben, die das Feld anbietet beziehungsweise auf die die entdeckte Relevanzstrukturen verweisen, und auch die analytischen Instrumente entsprechend anzupassen. Diese starke Fokussierung auf die Forscher*innen hat nicht nur erkenntnistheoretische Folgen bezogen auf die Standortgebundenheit von Erkenntnis (vgl. 4.2), sondern auch auf die erhobenen Daten. Dem großen Teil der in einer Ethnografie erhobenen textförmigen Daten (insb. Protokollen als/und sog. Dichten Beschreibungen) kommt ein erkenntnistheoretisch spezifischer Stellenwert zu, da die Forscher*innen hier bereits als Autor*innen der Daten auftreten. Ethnografisches Schreiben ist somit einerseits die Produktion von Daten für die anschließende Analyse, darüber hinaus aber ein eigener (befremdender) Erkenntnisprozess, der es ermöglicht, auch nicht-sprachliche Phänomene empirisch zu fassen. Hirschauer widmet sich dem erkenntnistheoretischen Stellenwert ethnografischen Schreibens in einem Aufsatz, in dem er dieses Schreiben und damit auch die klassischen ethnografischen Schreibprodukte, ihre Daten, die Notizen und insbesondere Protokolle als Umgang mit und Lösung für das Problem der „Schweigsamkeit des Sozialen“ begreift (Hirschauer 2001). In diesem Aufsatz diskutiert Hirschauer zunächst in einem wissenschaftsgeschichtlichen Rekurs die Kritik, ethnografisches Schreiben sei zuvorderst Lösung eines Gedächtnisproblems – die Ethnograf*innen müssen schreiben, um ihre Felderfahrung zu dokumentieren und vor dem Vergessen zu retten -, und durch die Entstehung neuer Techniken zur Aufzeichnung (etwa Audio, Video) eigentlich überflüssig geworden. Dem gegenüber stellt Hirschauer eine fundamentale Kritik an soziologischer bzw. sozialwissenschaftlicher Forschung, die ihre Daten als bloße Aufzeichnung sozialer Wirklichkeit versteht, was er als „soziologische Fiktion“ bezeichnet (a.a.O.: 435). Gemeint ist

hierbei die Idee, soziale Wirklichkeit könne ohne Abstriche in textförmig vorliegende Daten transformiert bzw. als solche erhoben werden, etwa in Form von Transkriptionen. Folgt man dieser Logik, so haben ethnografische Daten in der Tat ein erkenntnistheoretisch bedeutsames Problem, denn sie sind flüchtig und lückenhaft, zudem niemals von ihrer subjektiven Färbung zu trennen, da sie eben von einem Menschen und nicht einem technischen Gerät aufgezeichnet wurden. Hirschauer setzt dieser Auffassung aber eine andere Argumentation entgegen, welche auch die Grundlage für die in dieser Arbeit vertretene Sichtweise auf ethnografische Daten bildet. Wenn ethnografische Daten kein sozialweltliches Original konservieren können, haben sie vielleicht eine andere erkenntnistheoretische Stärke? Hirschauer spricht hier vom einem Bezugsproblem sozialwissenschaftlicher Erhebung, auf welches ethnografisches Schreiben eine Antwort darstellt: die „Schweigsamkeit des Sozialen“, die von der Ethnografin in quasi-literarischer Schreibpraxis verbalisiert und damit analysierbar gemacht werden kann. Hirschauer konkretisiert diese Schweigsamkeit auf sechs Achsen.

- Das Stimmlose und das Unaussprechliche: es existieren Teilnehmer*innenverbalisierungen, aber diese sind elementar unverständlich, durch Machtbeziehungen im Feld stimmlos oder durch Normen unsagbar gemacht. Ethnografisches Schreiben kann diesen Teilnehmer*innenverbalisierungen sozusagen eine Stimme geben (im englischsprachigen Raum ist hierfür der Begriff „voicing“ geläufig und dergestalt marginalisierte Perspektiven zu Öffentlichkeit und Anerkennung zu verhelfen wird als moralischer Imperativ ethnografischer Arbeit verstanden).
- Die Sprachlosigkeit: Wenn der Gegenstand ethnografischer Forschung mittels eigener Erfahrungen im Feld konstituiert wird, so sehen sich die Forscher*innen mit dem Problem konfrontiert, ihre eigenen, subjektiven, auch persönlichen und eventuell intimen Erfahrungen zu versprachlichen, auch wenn ihnen dafür vielleicht die Worte fehlen. Ethnografisches Schreiben in diesem Sinne ist der Versuch, eigene Empfindungen in Sprache zu vermitteln und durch den Zwang zum Schreiben (da die Entlastung durch technische Medien fehlt bzw. an dieser Stelle gar nicht möglich wäre) bzw. durch die Verwendung von Schriftsprache in ein analytisches Verhältnis zur eigenen Sinneswahrnehmung zu treten.
- Das Unbeschreibliche: sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit Welt muss sich stets dem Problem stellen, dass diese – also die Welt – zu komplex und schnell für die wissenschaftliche Betrachtung ist. Bei teilnehmender Beobachtung stellt sich dieses

Problem vielleicht am direktesten, wenn die Forscher*innen durch Kopräsenz in Kombination mit beschränkter menschlicher Auffassungsgabe vor das Problem gestellt sind, möglichst viel wahrnehmen zu wollen und doch gezwungenermaßen Selektionen vorzunehmen. Ethnografisches Schreiben lenkt hierbei die Aufmerksamkeit im Nachhinein erneut auf Prozesse, im Schreiben werden diese verlangsamt und somit intensiviert. Schrift materialisiert darüber hinaus flüchtige Gegenwart. Hier kommt erneut der besondere Charakter ethnografischen Schreibens ins Spiel. Im schreibenden Versuch, flüchtige soziale Welt festzuhalten, greifen bereits Erhebung und Analyse von Daten ineinander, denn Schriftstücke sind (durch Auswahl des Beschriebenen, durch Detaillierungsgrad etc.) stets schon Interpretationen sozialer Wirklichkeit. Dies wird in der Ethnografie aber gerade nicht als Problem gefasst, sondern als Erkenntnismodus und konsequenter Einbezug potenzieller Leser*innen, denn der Nachvollzug sozialer Situationen dient ja nicht nur der Erinnerung der Forscher*innen, sondern auch dem Nachvollzug durch ein (wissenschaftliches) Publikum. Diese kommunikative Funktion von Forschung verpflichtet zur Explikation von Details.

- Das Vorsprachliche: Unter Rückgriff auf praxistheoretische Grundannahmen lässt sich hier erneut postulieren, dass nicht alle Wissensformen verbalisiert vorliegen oder gar verbalisierbar sind. Dies betrifft nicht nur unbewusste Wissensbestände, die eventuell durch entsprechende Analyse von sprachlichen Daten rekonstruiert werden können, sondern vor allem implizites, körperliches und in räumlichen Praktiken situiertes Wissen. Ethnografisches Schreiben kann solches Wissen explizieren und der Analyse zugänglich machen, der Zwang zur Verschriftlichung schützt gleichzeitig davor, dass neu erworbenes Handlungs- und Kontextwissen sofort in nicht-sprachliches Wissen transformiert bzw. angeeignet wird. Es zeigt sich hier ein Spannungsfeld von Nähe und Distanz: die Forscher*innen müssen sich dem Feld möglichst umfassend aussetzen (=Nähe), um solches Wissen zu erfahren/erwerben, im Schreiben müssen sie sich gleichzeitig weitmöglich davon distanzieren und es in die eigentlich ‚falsche‘ Form, Sprache, transformieren.
- Das Selbstverständliche: Ein großer Teil des Alltagswissens liegt aus einem anderen Grund nicht verbalisiert vor: es ist selbstverständliches Wissen oder bereits außerhalb der Sprache symbolisiert, es muss nicht mehr ausgesprochen werden. Hier lässt sich rückverweisen auf die Verfremdung des Bekannten. Die Verschriftlichung dient hier als Medium der Verfremdung insofern, als dass damit auch selbstverständliche Phänomene

erfassbar werden. Metaphern oder aber auch eine explizite Angleichung an Sprache und Stil des Feldes stellen hierbei etwa Befremdungstechniken im Modus der Beschreibung dar.

- Das Stumme: Zur sozialen Welt gehören auch in sich stumme Gegebenheiten, wie etwa Gegenstände und räumliche Settings, deren Rolle im sozialen Gefüge ethnografisches Schreiben durch Beschreibung herausarbeiten kann.

In diesem ausführlichen Rekurs auf Hirschauer wird die Besonderheit ethnografischer Daten i.S.v. von den Forscher*innen verfassten Schriftstücken deutlich insofern, als dass diese bereits erste Interpretationen und Analyseergebnisse darstellen. Ethnografische Daten in diesem Sinne sind zwar erkenntnistheoretisch eng an die Forschenden gebunden, dies wird hier aber nicht als Problem verstanden, sondern vielmehr als Möglichkeit der Erkenntnis über soziale Welt, durch die auch nicht-sprachliche, alltägliche, materialisierte Aspekte kultureller Ordnung zugänglich werden. Hier unterscheidet sich Ethnografie von anderen Forschungstraditionen, die die Perspektive der Forschenden im Vergleich zu der der untersuchten Subjekte eher zu minimieren suchen. Dass es sich gleichsam immer um die Struktur des Feldes aus Sicht der Beobachter*innen handelt, wird in ethnografischen Studien einerseits durch das Bemühen um Reflexion und Transparenz von Prä-Konzepten eingeholt (vgl. 4.2), andererseits durch entsprechende Analyseinstrumente (4.3).

Die bisherigen Ausführungen fokussierten auf direkt aus der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Daten, die von dem*der Forscher*in erstellt, das heißt verschriftlicht werden. Diese bilden (auch historisch) den Kern ethnografischen Arbeitens, werden aber in der hier vorliegenden Studie durch weitere Datenformen ergänzt. Hiermit wird dem oben bereits erwähnten Postulat von Hirschauer/Amann Rechnung getragen, nachdem der Methodenzwang in der Ethnografie vom Feld ausgeht und den dort vorliegenden Relevanzen folgt. Neben den Beobachtungsprotokollen, die den Kern der empirischen Arbeit bilden, basieren die Erkenntnisse dieser Arbeit auf der Analyse von Dokumenten, die bereits als schriftliche Daten vorliegen bzw. nicht von der Forscherin selbst verfasst werden. Hiermit werden die diskursiv-symbolischen Repräsentationen im Feld erfassbar. Die Dokumente geraten darüber hinaus in ihrer Nutzung im Feld in den Blick, die Analyse kann durch diese doppelte Perspektivierung auch das Verhältnis von symbolischen Repräsentationen und handlungspraktischem Vollzug/Materialisierungen in den Blick nehmen. In diesem Sinne ist weniger der Inhalt der Dokumente an sich von Interesse, sondern ihre Funktion für die Praktiken im Feld. Zur Ergänzung wurden neben den genannten Datenformen zudem auch leitfadengestützte

Interviews mit sowohl pädagogisch Aktiven aus der Praxis als auch mit Verantwortlichen auf Ebene der Projektkonzeption im Bereich Leseförderung geführt. Die Gesprächspartner*innen wurden dabei aufgrund ihrer Eingebundenheit in den organisationalen Kontext und ihrer Felderfahrung ausgewählt. Durch diese Interviews wurden solche Elemente der Feldstruktur erfassbar, die der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich sind, weil sie etwa in der Vergangenheit liegen oder sich auf der Forscherin nicht direkt zugängliche Aspekte institutioneller Praxis beziehen.

Aus der starken Involviertheit des*der Forscher*in im Prozess der Datenerhebung folgt, dass die eigene Rolle einer expliziten Beschäftigung bedarf. Die Forscher*innen stehen in der ethnografischen Forschung nicht als distanzierte Analytiker*innen dem beforschten Feld gegenüber, sondern sind eingebunden in die Praktiken, die sie beobachten. Die Daten, die Grundlage der Analyse bilden, sind von ihnen selbst verfasst. Es geht entsprechend bei der Analyse nicht um nachvollziehendes Fremdverstehen, sondern um die Befremdung der eigenen Perspektive. Um diese Befremdung zu gewährleisten, werden in der vorliegenden Arbeit verschiedene Strategien genutzt. Einerseits erfolgt eine an Relevanzstrukturen im Feld geknüpfte Datenauswahl (siehe hierzu 4.4.1), andererseits wird eine strukturierte Auswertung durch konstanten Vergleich der Daten untereinander genutzt, um die Perspektive/die Interpretationen methodisch zu kontrollieren (4.3). Zudem fand eine intensive Auseinandersetzung mit der Rolle von Subjektivität im Forschungsprozess statt, welche im folgenden Unterkapitel dokumentiert wird.

4.2 Zum Umgang mit der eigenen Subjektivität im Forschungsprozess: Die Bedeutung thematischer Prä-Konzepte

Um die Rolle der Forschenden zu reflektieren, waren für diese Arbeit insbesondere die Auseinandersetzungen mit der sogenannten „Reflexiven Grounded Theory“ im Lehrbuch von Breuer et al. (2019) hilfreich, da in deren Überlegungen zur Weiterentwicklung der Grounded Theory (dazu siehe auch Kapitel 4.3) die Reflexion der eigenen Position einen zentralen Stellenwert einnimmt. Die subjektive Involviertheit der Forscher*innen in die Datenerhebung und in Erkenntnisprozesse generell wird hier unter Rückgriff auf ein konstruktivistisches Wissenschaftsverständnis begründet und in ihren erkenntnistheoretischen und forschungspraktischen Konsequenzen ausgeführt.

Forschung, so die grundlegende Prämisse der Überlegungen von Breuer et al., findet nie losgelöst von der Forscher*innenperson (als ganzheitliches Subjekt) mit der je spezifischen Biographie und (disziplinären) Sozialisation sowie der Involviertheit in spezifische wissenschaftliche und disziplinäre Praxis-Diskurs-Formationen statt. Im Sinn des hermeneutischen Zirkels lässt sich formulieren, dass die Forscher*innen stets Vorverständnisse mitbringen, die das Verstehen von Welt prägen und verändern. Diese zentrale Erkenntnis lässt sich auf zweierlei Art in erkenntnistheoretische Perspektiven transformieren. Einerseits kann die Subjektgebundenheit sozialwissenschaftlicher Erkenntnis als Problem betrachtet werden, welches durch methodische Kontrolle möglichst eliminiert werden soll. Hierzu zählen etwa Forderungen wie die Einbindung von empirischen Gegenhorizonten zur Kontrolle der eigenen Perspektive oder die Einklammerung individueller Vor-Verständnisse und (moralischer) Prämissen. So soll intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden. Breuer et al. wählen den gegenteiligen Weg und sprechen von einem „epistemischen Fenster“, welches sich durch die immer (auch) subjektive Forscher*innenperspektive öffnet:

Das Feld reagiert auf die Forschende – die Forschende reagiert auf das Feld. Diese besondere Charakteristik der sozialwissenschaftlichen Forschungskonstellation wird im RGTM-Modus nicht als Objektivitäts-Beeinträchtigung beklagt und zum eliminierungsbedürftigen Fehler erklärt, sondern soll einer erkenntnisproduktiven Nutzung zugeführt werden. Mit ihrer Hilfe soll gewissermaßen ein epistemisches Fenster geöffnet werden. (a.a.O.: 10)

Wichtig ist hier zu erwähnen, dass es sich bei der Lesart von Breuer et al. nicht um einen radikalen Konstruktivismus im Sinne eines Individualismus handelt, der davon ausgeht, dass jedes Individuum sich in einer Art ‚Ich mach‘ mir die Welt, wie sie mir gefällt‘ eine eigene, unvermittelbare Welt konstruiert, die sich fundamental von der aller anderen unterscheidet. Verständnis wäre dann nicht (problemlos) möglich. Es handelt sich vielmehr um einen sozialen Konstruktivismus, der davon ausgeht, dass sich unser Verständnis von Welt aus den Praxis-Diskurs-Formationen ergibt, in die wir eingebunden sind und in denen wir in unserem Aufwachsen Handlungsfähigkeit und Weltverständnis erworben haben, wobei sich entsprechend Parallelen zu anderen Menschen mit ähnlichen Aufwachsens- und Lebensbedingungen ergeben (etwa in der gleichen Gesellschaft oder im Kontext der gleichen Wissenschaftsdisziplin). So entsteht unhinterfragtes Alltagsverstehen im Sinne Schützes (siehe oben), gleichzeitig eine Anerkennung des subjektgebundenen Standortwissens als erkenntnisleitend. Die Voraussetzung, um dieses nun analytisch nutzbar machen zu können, ist eine Reflexion solcher Faktoren, die den individuellen Standort der Forschenden prägen, was sich insbesondere in der Offenlegung von thematischen Prä-Konzepten ausdrückt (4.2.1/4.2.2

in dieser Arbeit). Diese thematischen Prä-Konzepte ergänzen die sozialtheoretischen Grundlagen insofern, als dass sie den Blick nicht auf die Funktionsweise von Sozialität richten, sondern auf die Themen, die im Fokus eines bestimmten Feldes liegen beziehungsweise um die herum sich die Sinnzuschreibungen im Feld gruppieren. Thematische Prä-Konzepte unterscheiden sich auch von der in Kapitel 3 entwickelten theoretischen Perspektive, die darauf zielte, eine Heuristik beziehungsweise einen thematisch-theoretischen Rahmen für die Einordnung der empirischen Analyse zu bieten. Hierbei stand also vor allem die theoretische Begründung für das Erkenntnisinteresse im Fokus, wohingegen die thematischen Prä-Konzepte, die im Folgenden ausgearbeitet werden sollen, Vorverständnisse der Gegenstände offenlegen, die ich vor Beginn meiner empirischen Erkundung im Feld erwartete.

In ihren Ausführungen zu „Forschen als leibgebunden-engagierte[r] Tätigkeit im Kontext“ (a.a.O. 83) beleuchten Breuer et al. prominent an erster Stelle die Auswirkungen, die die disziplinäre Sozialisation der Forscher*innen auf die Forschungsperspektive und die Erkenntnismöglichkeiten hat. Sie beziehen sich stark auf forschungsmethodische Aspekte – welche Methoden lerne ich in meinem Studium, welche methodischen Zugänge gelten als ungenügend? -, beziehen sich allerdings auch auf theoretische Verständnisse von den jeweiligen Forschungsgegenständen. Hierbei ist nicht nur rein vermitteltes Wissen von Relevanz, es geht auch um Hierarchisierungsprozesse zwischen verschiedenen Ansätzen. In Anlehnung an die kulturtheoretische Ausrichtung dieser Arbeit lässt sich formulieren, dass die pädagogischen Praktiken sowie die Praxis-Diskurs-Formationen der Hochschule, der Disziplin, des Instituts etc., in die ein*e Forscher*in während der Forschungsarbeit eingebunden ist, prägen, welche forschungspraktischen Handlungen und Entscheidungen ihm*ihr sinnhaft erscheinen.

Für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist dieser Hinweis von besonderem Interesse. Breuer et al. scheinen sich darauf zu beziehen, dass ein*e Forscher*in in ihrem Hochschulstudium Kenntnis über die gängigen Begriffe und Methoden erwirbt und diese im Anschluss in der eigenen Forschungstätigkeit anwendet. Breuer et al. fordern in diesem Setting die Anerkennung dieser Tatsache, das heißt der prinzipiellen Kontingenz der Forschungstätigkeit/Methodenauswahl. Inwieweit die disziplinäre Sozialisation also Einfluss auf meinen Blick auf die Welt hat, muss reflektiert werden, diese Reflexion stellt eine Erkenntnisstrategie dar. Um disziplinäre Sozialisation in diesem Sinne als Befremdungsstrategie nutzbar zu machen, müssen die daraus resultierenden Prä-Konzepte (quasi als heuristischer und theoretischer, nicht empirischer Gegenhorizont) deutlich gemacht werden. Dies soll im Folgenden für die beiden großen thematischen Bereiche „Lesen als

literarisch-ästhetische Erfahrung“ sowie „Geschlechtergerechtigkeit und kritischer Feminismus“ geschehen. Die Prä-Konzepte wurden in der Arbeit nach der im folgenden dokumentierten Ausarbeitung zur (Selbst-)Bewusstmachung als theoretische Gegenhorizonte in der Analyse verwendet. Die Erkenntnisse, die aus diesem Einbezug entspringen, finden sich in den Kapiteln 5.1.3 und 5.2.3.

4.2.1 Lesen als literarisch-ästhetische Erfahrung

Der erste thematische Bereich, der hier als den Forscher*innenblick prägendes Prä-Konzept betrachtet werden soll, bildet eine spezifische Auffassung davon, was ‚Lesen‘ bedeutet und welche mit der Lesepraxis verbundenen Erfahrungen für möglich gehalten werden. Lesen lässt sich grundsätzlich als all die Handlungen verstehen, bei denen hauptsächlich schriftlich vorliegender Text mit den Augen und dem Verstand erfasst wird (vgl. Duden). Dieses Verständnis kann als das alltagsweltliche Verständnis gelten. In diesem Sinn gilt Lesen als Kernkompetenz in einer Gesellschaft, die stark textbasiert ist bzw. in der zentrale Informationen – etwa Gesetze, Formulare, mediale Erzeugnisse – in Schriftform vorliegen. Neben diesem alltagsweltlichen Verständnis ist meine Forscherinnenperspektive geprägt von Bedeutungszuschreibungen im Bereich Lesen, die meiner disziplinären Sozialisation in der Literaturvermittlung entspringen. Es handelt sich hierbei zentral um die Auffassung von Lesen als ästhetischer Erfahrung.

Wenngleich Lesen und Literatur zwei voneinander trennbare Dinge sind, so bestehen doch große Überschneidungen. Lesen ist die Kulturtechnik, die Zugang zur Literatur als künstlerischer Ausdrucksform schafft, Literaturrezeption setzt zumindest klassisch (d.h. ohne Einbezug von Hörbüchern und Lesungen) das Lesen voraus. Im Zusammenhang mit Literatur als ästhetischem Medium wird Lesen somit von der rein kognitiven Fähigkeit zum Möglichkeitsraum der literarisch-ästhetischen Erfahrung. ‚Ästhetische Erfahrung‘ als Begriff oder Idee bezieht sich dabei auf einen besonderen Bereich menschlicher Erfahrung. Unterschiedlichen Versuchen, den Begriff der Ästhetischen Erfahrung inhaltlich zu bestimmen, ist vor allem gemein, dass sie sich mit einer explizit ästhetischen Erfahrung auf eine solche beziehen, die in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert ist und somit grundsätzlich synästhetischen Charakter hat (vgl. etwa Brandstätter 2013). Von dieser zentralen Erkenntnis aus werden verschiedene Aspekte diskutiert, so etwa die Frage nach der Unterscheidung von Ästhetischer Wahrnehmung im Unterschied zu anderen Formen der Wahrnehmung oder nach dem speziellen Erkenntnispotenzial ästhetischer Erfahrung. Die Positionen reichen hier von

Ansätzen, die ästhetische Erfahrung ganz explizit zur Wissensgenerierung- und Vermittlung einsetzen (was sich etwa in Projekten zum ästhetischen Lernen oder zur Kunst als Forschung ausdrückt) bis hin zu solchen Ansätzen, die diesen Anspruch an ästhetische Erfahrung als geradezu absurd verwerfen (zu zweitem etwa Blaschke 2004). Diskutiert wird darüber hinaus das Verhältnis von ästhetischer Erfahrung zu Sprache, zum Körpererleben und zu Zeit. (Diskussionsthemen aus Brandstätter 2008) Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Begriffsbestimmungen kurz näher erläutert, um damit den Begriff Ästhetische Erfahrung in seiner differenten wissenschaftlichen Verwendung greifbarer zu machen.

Martin Seel nähert sich in einem Artikel „Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung“ (Seel 2004) einer Begriffsbestimmung an. Zunächst unterscheidet er zwischen ästhetischer Erfahrung und ihr vorausgehender ästhetischer Wahrnehmung. Ästhetische Wahrnehmung wird dabei als eine menschliche Grundfähigkeit verstanden, die keine spezifische Bildung voraussetzt und überall eintreten kann. Es handelt sich bei einer explizit ästhetischen Wahrnehmung um eine solche, in der die Aufmerksamkeit auf die Form der Erscheinung als Erscheinung für die Sinne gelegt ist, die also nicht in erster Linie das ‚Wie es ist‘ einer Gegebenheit, sondern vielmehr das ‚Wie es für uns/in der Wahrnehmung erscheint‘ betrifft. Solche ästhetische Wahrnehmung ist überall möglich und geschieht auch überall. Ästhetische Erfahrung wird bei Seel dann verstanden als die gesteigerte ästhetische Wahrnehmung, als eine biografisch oder historisch als bedeutsam erlebte ästhetische Wahrnehmung. Seel bezeichnet das als „ästhetische Wahrnehmung mit Ereignischarakter“. (a.a.O.: 75)

Bei Seel wird hier noch nicht eingeschränkt, welche Gegenstände eine solch Ästhetische Erfahrung hervorrufen können, und dies ist auch gemeinsames Kennzeichen unterschiedlicher Begriffsbestimmungen. Ästhetische Erfahrung kann prinzipiell mit bzw. an jedem Gegenstand gemacht werden. Es gibt dennoch einen engen Zusammenhang zwischen ästhetischer Erfahrung und Kunstgegenständen, was sich mit dem Spezifikum solcher Gegenstände begründet. Seel spricht davon, dass man mit Kunstwerken eine besondere Form ästhetischer Erfahrung machen kann, weil es sich bei ihnen um besondere Objekte handelt, nämlich um solche, bei denen es um die Präsentation und nicht nur die Darstellung einer Gegebenheit/eines Gegenstandes geht. Im Fokus steht also die Form der Darbietung und nicht ihr Inhalt. Dies korreliert mit seiner Auffassung, dass es bei ästhetischer Wahrnehmung um eine Wahrnehmung des ‚Wie es erscheint‘ und nicht des ‚Wie es ist‘ (oder, umformuliert, ‚was erscheint‘) geht.

Die begriffsbestimmenden Ausführungen von Jäger/Kuckhermann in ihren Ausführungen zur Ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit (Jäger/Kuckhermann 2004) ergänzen die bisher

referierten Überlegungen. Jäger/Kuckhermann bestimmen Ästhetik im Gegensatz zum Alltagsverständnis nicht als Eigenschaft von Objekten oder Ereignissen, sondern wie Seel als Bedeutung, die diese Gegenstände für die Wahrnehmung von Subjekten haben. Ein Gegenstand ist also erst ästhetisch, wenn er ästhetisch wahrgenommen wird bzw. wenn durch ihn „ästhetische Empfindungen“ vermittelt werden. (a.a.O.: 7) Ästhetische Erfahrung entsteht laut Jäger/Kuckhermann also in der Beziehung bzw. Begegnung zwischen Subjekt und Gegenstand. Sie unterscheiden hierbei zwei Ebenen, auf denen sich ästhetische Erfahrung vollzieht: Elementarästhetik, die Erfahrung des unmittelbaren emotionalen Erlebens, und Erkenntnisästhetik, das bewusste Empfinden und Erkennen, welches auf einer Verarbeitung und Bewertung von Informationen aufbaut und also entsprechende Kompetenzen voraussetzt. Auch bei Jäger/Kuckhermann wird darauf aufbauend eine Unterscheidung der Gegenstände vorgenommen, die derartige Erfahrungen hervorrufen können, begrifflich fassen sie dies im Unterscheid von „Aisthetischer Praxis“ als allgemeine Wahrnehmungsdimension, die an prinzipiell allen Gegenständen möglich ist, und „Ästhetischer Praxis“ als „spezifischem Setting von Medien, Tätigkeiten und Erfahrungen, das nach der Struktur von Kunst organisiert ist.“ (a.a.O.: 8) Die zweite Form ist für den hier angestrebten Zusammenhang zu Lesen als Praxis der literarisch-ästhetischen Erfahrung relevant. Der Bereich der Künste wird bei Jäger/Kuckhermann als spezifischer Bereich verstanden, der sich vor allem dadurch auszeichnet, dass Ästhetik nicht nur Nebenprodukt, sondern zentraler Bezugspunkt des Handelns ist. (Ebd.)

Zusammenfassend lässt sich ästhetische Erfahrung also verstehen als sinnliche Wahrnehmung der Darbietung von Gegenständen, das heißt der Wahrnehmung der Bedeutung, die diese Gegenstände in ihrer Wirkung auf das Subjekt haben. Diese Wahrnehmung ist – oder hat das Potenzial dies zu sein – biografisch oder historisch bedeutsam für das Subjekt, insofern ist sie auch nicht einfach nur Beiwerk, sondern erstrebenswertes Erleben. Sie ist sinnlich und entsteht im Zusammenspiel zwischen Subjekt und (ästhetischem) Gegenstand. Ästhetische Wahrnehmung ist prinzipiell immer und voraussetzungslos möglich, Kunstgegenstände sind für das Hervorrufen ästhetischer Erfahrungen aber besonders geeignet, da in ihnen die Präsentation eines Gegenstands (im Unterschied zum Gegenstand selbst) im Vordergrund steht bzw. sie explizit auf ästhetische Praxis ausgerichtet sind.

Wie nun lässt sich aber das Spezifikum von Literatur im Unterschied zu anderen Kunstformen noch näher bestimmen? Überlegungen dazu, wie diese literarische Verwendung von Sprache ästhetische Erfahrung hervorrufen kann, stellt Brigitte Obermayr in Bezug auf die Leerstelle

als zentrales Kennzeichen literarischer Kunstwerke an (Obermayr 2004). Sie versteht mit Roman Ingarden literarische Gegenstände als zentral „intentional“ und meint damit, dass literarische Kunstwerke immer und gezwungenermaßen Leerstellen aufweisen in dem Sinne, als dass in Sprache Gegenstände und Sachverhalte niemals vollumfassend vermittelbar sind.

Diese Leerstellen im Text sind der Ort der Erfahrung des*der Leser*in und weil sie Kernmerkmal von literarischem Sprachgebrauch sind, schließt dieses Verständnis passgenau an die oben angestellten Überlegungen zu Kunstgegenständen als besonders geeignet für das Auslösen ästhetischer Erfahrung an. Der literarische Text als notwendig ungeschlossen fordert die subjektive Erfahrung des*der Leser*in, sie muss gezwungen ihre Vorstellungskraft nutzen, um die Leerstelle zu füllen. Obermayr schreibt von der Leerstelle als „Ort der Erfahrung des Lesers“ (a.a.O.: 147), die immer gefüllt wird. In diesem Sinne kann Lesen dann also verstanden werden als Rezeption eines künstlerischen Gegenstands, der wesensförmig auf die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung angelegt ist: Lesen als literarisch-ästhetische Erfahrung also.

4.2.2 Geschlechtergerechtigkeit und eine feministische Perspektive

Nicht erst der Blick auf die Empirie in einem Forschungsfeld ist geprägt durch den subjektiven Blick der Forscher*innen respektive ihre disziplinäre Sozialisation, auch bereits die Auswahl des Feldes, das Erkenntnisinteresse, können Ergebnis einer bestimmten Forscher*innenpersönlichkeit und nicht nur anhand von Forschungsdesideraten entschieden sein (Breuer et al. 2019: 91). Waren die Ausführungen zu Lesen als literarisch-ästhetischer Erfahrung im vorangegangenen Kapitel noch stark auf den Blick auf Empirie gerichtet, so soll es in der Folge um meine (normative) Perspektive auf den Themenbereich ‚Geschlecht‘ gehen, die die Auswahl meines Forschungsfelds und mein daran gerichtetes Erkenntnisinteresse von Beginn an geprägt haben. Es geht hierbei um eine dezidiert feministische Perspektive auf Welt, das soll zunächst banal bedeuten, dass Welt stets unter dem Blickwinkel von Geschlechtergerechtigkeit betrachtet wird. „Geschlechtergerechtigkeit“ meint dabei eine Perspektive, die die in einem Kontext vorherrschende geschlechtliche Wissensordnung in Hinblick darauf betrachtet, wie diese strukturelle Benachteiligung evoziert und wie sich diese Benachteiligung individuell ausdrückt. Moralische Konsequenz aus einer solchen Perspektive ist dann der Wunsch, bestehende Benachteiligungen zu beseitigen beziehungsweise nach Wegen zu suchen, in denen Individuen gestärkt werden können, um gegen sie (oder andere) betreffende Benachteiligung zu widerstehen. Pädagogische Handlungsfelder sind hier

besonders interessant, da sie den Prozess der (geschlechtlichen) Sozialisation prägen und individuelle Handlungsspielräume vergrößern können.

Es wird in solchen Überlegungen zu einem feministischen Weltverständnis also eine normative Perspektive deutlich. Eine solche Sichtweise passt dabei zur Geschlechterforschung generell, wie ein Blick zurück in die Geschichte der Disziplin zeigt. Die Geschlechterforschung geht aus der Frauenforschung hervor, die seit den 1980er Jahren zwar als Nische, aber doch institutionalisiert auch an deutschen Universitäten dezidiert die Benachteiligung von Frauen in der Gesellschaft erforscht. Zwar wurde der Fokus mittlerweile erweitert und auch die Bezeichnungen beziehen sich eher auf Geschlechter-, denn auf Frauenfragen, aber ein macht- und diskriminierungskritischer Zugang ist vielen Forschungsprojekten und auch Forscher*innen im Feld nach wie vor wichtig. In Anschluss lässt sich Normativität nicht als zu eliminierendes Problem verstehen, sondern als Begründung für die intensive Auseinandersetzung mit (m)einem Thema. Dennoch muss die Normativität reflektiert werden, um nicht zu Forschung rein im Sinne der Ideologieproduktion zu führen. Auf diese Problematik weist Budde hin, wenn er schreibt:

Denn ein potientes [sic!] Ergebnis solcher Studien ist dann zumeist Reflexionswissen über pädagogische Praxis. Im schlechtesten Falle jedoch kann eine Art ‚Gesinnungswissen‘ entstehen, welches vor allem Meinungen (eigene wie die der beforschten Gruppen) wiedergibt und dadurch die Praxis der Akteur*innen selbst bereits für das Ergebnis der Analyse sozialer Ordnungen hält und einer heimlichen ‚Glorifizierung‘ der Beforschten Vorschub leistet. Ein solches Moment fand sich beispielsweise im Anspruch feministischer Ethnographie, Sprachrohr und Stimme der erforschten Frauen zu sein (Ramazanoglu/Holland 2002). Die ‚klammheimliche Freude‘ und die vermeintliche Parteilichkeit mit den jeweiligen ‚Unterdrückten‘ erschwert jedoch, wissenschaftlich fundierte Aussagen zu treffen oder Theoretisierungen vorzunehmen. (Budde 2015: 10)

Im Gegensatz zu solchen Formen feministischer Ethnografie (oder Forschung generell), deren Ziel es ist, marginalisierten Stimmen im akademischen Betrieb Gehör zu verschaffen, geht es in der vorliegenden Arbeit darum, ein Feld und die darin auffindbaren Praxis-Diskurs-Formationen sozusagen einer empirisch fundierten Kritik zu unterziehen, die vor der Folie feministischer Gesellschafts- und Geschlechtertheorie herausarbeiten kann, wie sich Geschlecht als kollektive Wissensordnung im untersuchten Feld zeigt und welche (restriktiven) Wirkmechanismen geschlechtlicher Sozialisation damit einhergehen. Dieses Erkenntnisinteresse entspricht Andrea Maihofers Definition ihres Forschungsansatzes. Maihofer schreibt in „Geschlecht als Existenzweise“, dass sie ihre Forschung als feministische Geschlechterforschung (und nicht als Frauenforschung) begreift, weil sie gesellschaftliche

Phänomene in ihrem Zusammenhang mit der Herstellung von Geschlechtern und damit im Zusammenhang des aktuellen Geschlechterdiskurses untersucht (Maihofer 1995: 79).

Breuer et al. sprechen bei Forschung, die durch persönliche Involviertheit und normative Überzeugungen inspiriert oder angeleitet ist, bildhaft von einer „Herzblut-Komponente“, die für den Erkenntnisgewinn produktiv sein kann:

R/GTM-Arbeiten besitzen häufig eine Herzblut-Komponente: Die Themen gehen der Forscherin nahe, sie berühren sie persönlich in mancherlei Hinsicht, sie verbindet ein Anliegen und Engagement damit. Das ist mitunter von Anfang an deutlich und klar, es kann aber auch erst im Laufe des Forschungsprozesses entdeckt bzw. aufgedeckt werden. Mit solchen Berührungen sind subjektive Voraussetzungen des Forschens verbunden. Dem entsprechende Präkonzepte haben Selektivitäts-Effekte zur Folge, die den Blick der Forschenden verengen oder einschränken. Es können sich daraus allerdings auch geschärfte Sensibilität, Spürsamkeit und Differenzierungsvermögen bezüglich problemrelevanter Aspekte ergeben, die eine produktive Rolle für die Erkenntnisgewinnung spielen (s. Kapitel 6.6). (Breuer et al. 2019: 91)

Gerade letztgenannter Punkt spielt dabei eine zentrale Rolle. Da der hegemoniale Geschlechterdiskurs so stark und so unhinterfragt im Alltagswissen verankert ist und Geschlechtlichkeit eine so zentrale Rolle in der Gesellschaft einnimmt wie etwa Maihofer beschreibt, ist eine Perspektive, die dezidiert auf diesen Aspekt gerichtet ist, geeignet, um unhinterfragte Annahmen auf den Prüfstand zu stellen und Empirie differenziert zu betrachten. Eine feministische Perspektive, wie sie hier dargelegt wurde, kann insofern vorsichtig ebenfalls als eine Erkenntnisstrategie im Sinne der Ethnografie als Kulturforschung des Alltags verstanden werden. In die folgende Analyse geht eine solche Perspektive als kritischer Blick ein, der die Daten stets unter der Frage „wie wird hier Geschlecht konstruiert“ betrachtet.

Im Folgenden soll nun nachgezeichnet werden, wie der präkonzeptuell vorgeprägte Blick auf Empirie beziehungsweise auf die erhobenen Daten in eine systematische Analyse als methodische Kontrolle der Forscherinnenperspektive überführt wird. Hierzu bilden Verfahrensweisen aus der Grounded Theory einen Orientierungsrahmen (4.3) für das forschungspraktische Vorgehen (4.4).

4.3 Der Umgang mit den Daten: Ethnographische Grounded Theory

In Kapitel 3.1 wurde mit Praxistheorie und Diskurstheorie der sozialtheoretische Bezugsrahmen dieser Arbeit festgelegt. Praktiken und Diskurse wurden als zwei unterscheidbare, aber zusammenhängende Dimensionen im Sinne von Praktik-Diskurs-Komplexen bestimmt, denen

jeweils übersubjektive, oft symbolisch vorliegende kulturelle Wissensordnungen unterliegen. Die Rekonstruktion dieser Ordnungen wurde als Ziel empirischer Analyse benannt, bei der auch das Verhältnis von diskursiver Ordnung und praktischem Vollzug von Interesse ist. Aus der Bestimmung von Kultur als sowohl diskursiv als auch im praktischen Vollzug emergierendem Phänomen ergeben sich zwei unterschiedliche Folgerungen für die empirische Analyse. Erstens lässt sich Kultur damit als etwas Beobachtbares bestimmen, was einem ethnografischen Forschungsstil prinzipiell zugänglich ist.

Eine zweite Folgerung aus der Bestimmung von Praktik-Diskurs-Komplexen als Analyseeinheit besteht in der prinzipiellen Ungreifbarkeit sie strukturierenden kulturellen Wissens. Zwar bestehen Praktiken aus beobachtbaren Handlungen und Diskurse im hier vorgeschlagenen Verständnis aus les- bzw. wahrnehmbaren Aussagen oder Symbolen, zusammengehalten werden sie aber von der unmittelbaren Erfahrung nicht zugänglichen, weil größtenteils versteckten bzw. unbewussten Organisationsstruktur (mit Schatzki). Budde (2020) spricht im Zusammenhang von Praktiken und Ethnografie im Kontext Erziehung hier von beobachtbaren Aktivitäten als „Oberflächenphänomenen“ (Budde 2020: 67), in deren Analyse soziale Ordnung sichtbar gemacht werden kann. Die Existenz dieser Ordnung anzunehmen stellt entsprechend einen ersten Analyseschritt dar. Um die kollektiven Wissensordnungen im Feld darüber hinaus systematisiert rekonstruieren zu können, bieten sich Vergleiche innerhalb der Daten an. Im minimal und maximal kontrastiven Vergleich lassen sich anhand von Gemeinsamkeiten und Unterschieden die spezifischen Merkmale eines empirischen Phänomens – hier: einer Praxis-Diskurs-Formation – herausarbeiten. Um eine solche vergleichende Datenanalyse systematisch und methodisch kontrolliert durchführen zu können, werden in dieser Arbeit Verfahrensweisen aus der Grounded Theory (in Folge: GTM) genutzt, in deren Kern der konstante systematisierte Vergleich steht. Im Folgenden wird kurz in grundlegende Ansätze der GTM eingeführt, um daraus das forschungspraktische Vorgehen abzuleiten. Zur Orientierung dienen hierbei vor allem zwei methodische Lehrbücher, die jeweils eigene, sich aber sehr ähnliche Weiterentwicklungen oder Lesarten der in den 1960er Jahren ursprünglich von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelten GTM bereitstellen. Es handelt sich hierbei einerseits um die sog. Konstruktivistische GTM von Kathy Charmaz (Charmaz 2006) sowie um die sog. Reflexive GTM von Franz Breuer, Petra Muckel und Barbara Dierls (Breuer et al. 2019).

Im Anschluss wird das methodische Vorgehen in Anlehnung an die GTM, insbesondere der Einsatz von verschiedenen Arten des Kodierens, beschrieben und erläutert, welche Zielsetzung

mit welcher methodischen Technik jeweils verfolgt wird. Bereits an dieser Stelle soll erwähnt werden, dass ich explizit von einer Anlehnung an Verfahren der GTM spreche und nicht davon, eine Grounded Theory zu schreiben. Das Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit lässt sich zwar als dem Grundmuster von GTM als Forschungsstil – insbesondere als ständiges Changieren zwischen Analyse und Empirie – beschreiben, jedoch konnte kein umfassendes theoretisches Sampling im Sinne der GTM vorgenommen werden. Das liegt vor allem in forschungspraktischen Schwierigkeiten des Feldzugangs begründet, der zum Teil von Gatekeepern durch Nicht-Kontakt abgeblockt, vor allem aber durch die Corona-Pandemie seit dem Jahr 2020 und dem damit einhergehenden praktisch vollständigen temporären Wegfallen von Leseförderprojekten verhindert wurde. Das eigentlich anvisierte weitergehende theoretische Sampling unter Einbezug unterschiedlicher Vergleichsachsen konnte so nicht stattfinden. Im Rahmen einer ausgeweiteten Fallstudie können jedoch trotzdem Grundprinzipien und Verfahrensweisen in Anlehnung an die GTM angewendet werden und Aussagen über Funktionslogiken im Feld getroffen werden.

4.3.1 Grundlagen (konstruktivistische/reflexive) Grounded Theory

Die Entstehungsgeschichte der GTM ist eng mit ihrer forschungspraktischen Anwendung verbunden. Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser, die beiden soziologischen ‚Gründungsväter‘ der GTM, arbeiteten in den 1960er Jahren an einer ethnographisch angelegten Studie zum Umgang von Krankenhauspersonal mit Sterbeprozessen. Dabei entwickelten sie ein forschungsstrategisches Vorgehen, das explizit auf empirisch begründete Theoriegenese abzielte und sich damit gegen den vorherrschenden Kanon aus soziologischen Großtheorien einerseits und standardisierter quantitativer, also hypothesenprüfender Sozialforschung andererseits absetzte. Mit „The Discovery of Grounded Theory“ (Glaser/Strauss 2010) veröffentlichten sie ihre methodischen Überlegungen. Die Entstehung der GTM und insbesondere das sog. „Discovery-Buch“ werden auch heute noch in Teilen der qualitativ orientierten Sozialforschung diskutiert als grundlegend diskutiert – gegen den vorherrschenden Mainstream quantitativer Forschung einerseits und reiner Theoriearbeit andererseits war hier zum ersten Mal systematisch und mit großer Reichweite eine qualitative und doch methodisch kontrollierte Vorgehensweise entwickelt worden.²³ Zahlreiche

²³ Die heute im deutschen Kontext neben der GTM weit verbreiteten hypothesengenerierenden/qualitativen Methoden, etwa die Narrationsanalyse, Objektive Hermeneutik oder Dokumentarische Methode, können zwar heute alle ebenfalls bereits auf eine lange Theorietradition zurückblicken, sind aber später als die Grundzüge der GTM entwickelt worden. Den älteren Versionen qualitativer Sozialforschung, etwa in der bereits im vorhergegangenen Kapitel beschriebenen ethnographischen Arbeiten hingegen mangelt es zumeist an

Forscher*innen haben für sich und ihre jeweiligen Anwendungen ebenfalls Weiterentwicklungen der Ursprungs-GTM entwickelt, vor allem herauszuheben aufgrund größerer Popularität sind hier die Situationsanalyse von Adele Clarke (Clark 2003/2005) sowie Kathy Charmaz (2006), an deren Version einer konstruktivistischen GTM (KGTM) sich das Vorgehen in dieser Arbeit anlehnt. Unterschiede zwischen GTM-Vertreter*innen existieren nach Charmaz vor allem in vier Dimensionen: epistemologische Zugehörigkeit, methodologische Strategien, Verständnis von „Theorie“ sowie konzeptuelle Richtungen (Charmaz 2011: 189). Insbesondere in der Zielsetzung, das heißt in der Vorstellung davon, was mit dem/den Verfahren der GTM jeweils erreicht werden, also am Ende einer Forschungsarbeit stehen soll, lassen sich aber zentrale Gemeinsamkeiten ausmachen. Zusammenfassend schreibt Charmaz:

Die Methoden der Grounded Theory stellen einen Rahmen für qualitative Untersuchungen und Richtlinien für deren Durchführung bereit. Wir mögen unterschiedliche Ausgangspunkte und konzeptuelle Absichten haben, dennoch beginnen wir alle mit induktiver Logik, unterziehen unsere Daten einer strengen Analyse, zielen auf theoretische Analysen und schätzen Grounded-Theory-Untersuchungen dafür, dass sie für Politik und Praxis nützlich sind. (a.a.O.: 181)

Glaser und Strauss selbst beschreiben das grundlegende Ziel von GTM-Vorgehen bereits im einführenden Kapitel des „Discovery-Buchs“ wie folgt:

Das grundlegende Thema unseres Buches ist die Entdeckung von Theorie auf der Grundlage von in der Sozialforschung systematisch gewonnenen Daten. (Glaser und Strauss 2010: 20)

Schon in diesem kurzen Zitat werden zwei zentrale Aspekte von GTM deutlich: es geht um die Entwicklung von Theorie und diese wird nicht z.B. aus bereits existierenden (Groß-)Theorien mittels logischer Schlussprinzipien abgeleitet, sondern auf der Grundlage von systematisch erhobenen Daten erarbeitet. Der Begriff „Grounded Theory“ verweist auf diesen Datenbezug. Auf Deutsch lässt er sich entweder als „begründete Theorie“ oder als „auf die Daten gegründete Theorie“ verstehen. Welcher Art die Daten dabei sind wird durch dieses Verständnis noch nicht spezifiziert. Die theoretische Analyse, auf die sowohl Charmaz als auch Glaser/Strauss abzielen, zielt dabei auf sog. „Theorien mittlerer Reichweite“. Theorien, so verstanden, konzeptualisieren einen Gegenstandsbereich, der durch den*die Forscher*in im Laufe der Forschung in Rückbindung an das Erkenntnisinteresse sowie vorläufige, aus dem bisherigen Forschungsprozess entwickelte Erkenntnisse umrissen wird. Dabei sind die Theorien an diesen

ausgearbeitetem und kontrolliertem, vor allem auch übertragbarem methodischen Vorgehen mit methodologischer Begründung.

Bereich rückgebunden, das heißt dass sie ein recht klar abgegrenztes Feld beschreiben und analysierend zu verstehen suchen. Die Theorien gehen über die bloße Beschreibung empirischer Phänomene hinaus, indem im Forschungsprozess Kategorien und Konzepte entwickelt werden, die über die Empirie hinausweisen. Charles Berg und Marianne Milmeister nutzen hierfür die Metapher von Geschichten (Berg/Milmeister 2011): sie verwenden in ihrem Artikel zu den Kodiervverfahren der GTM schon im Titel die Formulierung „das eigene Erzählen der Geschichte finden“ und meinen dabei das interpretative bzw. konzeptuelle Sprechen der Forscher*innen, welches eine eigene – wissenschaftliche – Erzählung des von den Forschungsteilnehmer*innen implizit oder explizit bereits Erzählten ist.²⁴ Zentral hierfür sind Vergleiche, mit denen der Geltungsbereich erweitert wird, indem die Geltung von vorläufigen Erkenntnissen in Konfrontation mit maximalen Kontrastfällen stetig überprüft und ausgeschärft wird. Hier werden zwei zentrale Momente von GTM-Forschung deutlich: die Prozesshaftigkeit von Theoriegenerierung als zirkulärer Forschungsprozess, in dem Datenerhebung und Analyse nicht als zwei voneinander getrennt zu betrachtende Phasen versteh- und konzipierbar sind, sowie der Modus des konstanten Vergleichs als AnalyseEinstellung.

Strauss und Glaser selbst schreiben bereits im „Discovery-Buch“ deutlich: "*Theorie zu generieren, [sic!] ist ein Prozess.*" (Glaser und Strauss 2010: 23, Hervorhebung im Original) Diese Prozesshaftigkeit wird laut Strübing (Strübing 2013: 25) schon im Begriff der „Grounded Theory“ deutlich, der wie oben beschrieben eben gerade auf das Forschungshandeln (i.S.v. Theorie in den Daten gründen) als auch auf das Resultat (eine durch die Daten begründete Theorie) verweist. Der Prozessbegriff bezieht sich hier, und das ist ein zentrales Merkmal von GTM-Forschung, auf die gesamte Forschung und nicht nur auf den Bereich der Datenauswertung. Ein zyklischer Forschungsprozess im Sinne der GTM beginnt mit einem Erkenntnisinteresse beziehungsweise einer Forschungsfrage, auf Grund derer dann erste Daten erhoben werden, die eine Beantwortung dieser Frage erwarten lassen. Es wird dann im Anschluss beziehungsweise teilweise bereits parallel mit der Analyse der Daten mit Hilfe verschiedener Kodiervverfahren begonnen. Ausgehend von diesen ersten Ideen werden weitere (kontrastierende) Daten erhoben, die durch ihre Auswertung die bestehenden Konzepte vertiefen, erweitern oder ihnen widersprechen. Auch von hier aus wird die Forschung dann durch weitere Erhebungen und Analysierungen fortgetrieben („theoretisches Sampling“).

²⁴ Vergleiche von der Idee her Konstruktionen zweiter Ordnung bei Alfred Schütz, die immer auch die Konstruktionen erster Ordnung – also das (implizite und explizite) Alltagswissen der Beforschten enthalten müssen.

Breuer et al. beziehen dieses Vorgehen in ihrer Einführung zu ihrer „Reflexiven GTM“ auf hermeneutische Grundlagen:

Dem Erkenntnismodell der R/GTM lässt sich die Idee des sogenannten hermeneutischen Zirkels, besser: einer hermeneutischen Spiralbewegung, zugrunde legen – auch wenn das von den Begründern der Methodologie so nicht expliziert wird: Auf der Basis eines Annahmen-Hintergrunds werden empirische Phänomene bzw. Erfahrungen gesucht und verstanden/gedeutet. Damit wandeln sich die Voraussetzungen für weitere, nachfolgende Wahrnehmungs-/Deutungs-Akte. Es handelt sich um einen Prozess, der unter epistemologischen Gesichtspunkten niemals an ein unwiderrufliches Ende gelangt. (Breuer et al. 2019: 9)

Das Ende des Forschungsprozesses, wie im obigen Zitat bereits benannt, ist nicht an einem festen Zeitpunkt – etwa, wenn alle Rekonstruktionen abgeschlossen, alle Interviews ausgewertet sind – abzulesen. Prinzipiell können immer weiter Daten erhoben werden, um immer neue Aspekte zu beleuchten, immer weitere Ideen für Konzepte zu erlangen und die Theorie auf immer weitere Bereiche zu erweitern. Die Konstruktion der „Theoretischen Sättigung“ wird in der GTM genutzt, um zu klären, wann der Forschungsprozess abgeschlossen ist. Aus den kurzen Ausführungen wird aber schon klar, dass der Abschluss des Prozesses sich stets nur aus dem Prozess selbst erklären kann. Wann neue Datenerhebungen keine neuen Erkenntnisse mehr bringen, muss sich an der Fragestellung klären lassen und ist abhängig von der bis dahin vorgenommenen Analyse.

Ein Blick zurück in die Geschichte der GTM offenbart eine Kontroverse zwischen den beiden ‚Gründungsvätern‘ der Vorgehensweise, Anselm Strauss und Barney Glaser (zur Rekonstruktion siehe Strübing 2014). Die Kontroverse entspannt sich vor allem an dem von Strauss/Corbin vorgeschlagenen Kodierparadigma zur Integration von Kategorien. Versteht man das dieses und Strauss/Corbins Fundierung im Pragmatismus dabei tatsächlich als ausschließliche Antwort auf die Frage, wie Welt und menschliches Handeln funktioniert, so scheint Glasers Kritik, hier werde Daten ein (zu) strenges theoretisches Konstrukt übergestülpt, hier in gewisser Weise zu treffen. Versteht man – wie es etwa Charmaz tut (Charmaz 2011: 182f.) – die pragmatistische Grundlegung als Anerkennung der Tatsache, dass durch die Handlung von Menschen (i.S.v. Partizipand*innen der Forschung) bei der Lösung von alltäglichen Problemen deren multiple Perspektiven zum Vorschein kommen und das Kodierparadigma als Heuristik oder Strukturierungsangebot bei der Analyse, so gilt Glasers Kritik nicht.

In diesem Bezug auf die multiplen Perspektiven der Partizipand*innen in der Forschung wird die epistemologische Grundlegung von Charmaz' konstruktivistischer GT-Weiterentwicklung deutlich, an der sich die vorliegende Arbeit orientiert. In Folge werden diese Weiterentwicklung sowie die sog. „reflexive GT“ nach Breuer et al. als zwar unterschiedlich benannte und aus unterschiedlichen (nationalen wie disziplinären) Entstehungskontexten stammende, aber in ihren Grundlagen deckungsgleiche Weiterentwicklungen gefasst (vgl. Breuer et al. 2019: 40). Die Grundlage der beiden Weiterentwicklungen beschreiben Breuer et al. wie folgt:

Diese erkenntnistheoretische Positionierung findet eine Entsprechung in der Philosophie des Konstruktivismus. Dort wird die Auffassung vertreten, dass uns nicht die Dinge an sich zugänglich sind, sondern dass wir es mit ihnen stets vermittelt (gefiltert, präformiert etc.) durch die Eigenschaften des Erkenntnisystems zu tun haben. Es geht unter dieser Betrachtungsweise vor allem um Fragen nach dem Wie des Erkennens, dem Funktionieren der subjektseitigen Eigenschaften, Mechanismen, Verfahren und Prozesse – zwischen neurobiologischen, kognitions- und sprachwissenschaftlichen bis zu kultur-, sozial- und kommunikationswissenschaftlichen Rahmungen und Perspektivierungen. (a.a.O.: 39)

Die konstruktivistische Grundlegung bezieht sich dann neben der bereits thematisierten Selbstreflexion der Forscherin vor allem bei Charmaz auf den Umgang mit beziehungsweise die Perspektive auf die Teilnehmer*innen an der Forschung, die Forschungs-,Objekte'. Diese werden nicht als Untersuchungsgegenstände angesehen, über deren Leben die Forschenden mittels objektiver wissenschaftlicher Methoden Erkenntnisse sammeln können, die dem der beteiligten Personen gegenüber höherwertig sind. Stattdessen werden die an der Forschung beteiligten Menschen quasi als Expert*innen für sich selbst verstanden, deren Perspektiven und Relevanzen zwar andere sind oder sein mögen als die der Forscher*innen, aber keinesfalls weniger komplex oder minderwertig. Hier findet sich auch der Rückbezug auf den Pragmatismus, wie er zuvor angeschnitten wurde: versteht man Forschung als problemlösendes Handeln, dann unterscheidet sie sich nur in der Art und nicht in der Qualität vom problemlösenden Handeln, welches Menschen in ihrem Alltag immer auch anwenden. Auf die sozialtheoretischen Grundlagen dieser Arbeit bezogen lässt sich umformulieren: sowohl das wissenschaftliche als auch das alltagsweltliche Handeln ist in Praxis-Diskurs-Formationen eingebunden, die sich nur in ihren jeweiligen Organisationsstrukturen unterscheiden. Charmaz setzt diesen Grundgedanken zentral, wenn sie schreibt:

Research participants' implicit meanings, experiential views – and researchers' finished grounded theories – are constructions of reality. (Charmaz 2006: 10)²⁵

Hier wird der Schütz'schen Idee der Konstruktionen erster Ordnung Rechnung getragen beziehungsweise das Alltagswissen im weiter oben definierten Verständnis (4.1.1) aufgerufen, welches in den wissenschaftlichen Konstruktionen zweiter Ordnung seinen Platz finden. Die sozialwissenschaftliche Empirie ist an sich schon eine von Menschen strukturierte und mit Bedeutung versehene Welt, Alltagswissen muss nicht erst von Wissenschaftler*innen in Daten ‚entdeckt‘ werden, sondern ist bei den Partizipand*innen als Expert*innen ihrer Welt bereits vorhanden. Der Unterschied in den Konstruktionen besteht einerseits im Grad ihrer Bewusstheit und andererseits in der methodisch kontrollierten, somit regelgeleiteten und reflexiven Entstehung wissenschaftlicher Konstruktionen. Charmaz beschreibt Forschung als interaktiven Prozess zwischen Forscher*innen und Feld, in dem Forscher*innen Theorien über die Welt konstruieren (und nicht in der Welt entdecken), die geprägt sind von ihren vergangenen und aktuellen Kontexten und den Interaktionen mit Menschen, Perspektiven und Forschungs- und Wissenspraktiken (ebd.). Ziel einer Analyse in diesem Sinne ist also das Verstehen der Wissensordnungen, die für die Teilnehmenden in einem Forschungsfeld handlungsleitend sind, bzw. der Organisationsstruktur der Praxis-Diskurs-Formationen, in die die Forschungsteilnehmer*innen in ihrem Alltag eingebunden sind und in deren Kontext sie sinnhaft handeln.

Um dieses Ziel zu erreichen bietet die GTM als methodisches Handwerkszeug forschungspraktische methodische Instrumente, um den Analyseprozess im Modus des konstanten Vergleichs anzuleiten und zu strukturieren.

4.3.2 Methodisches Vorgehen in der (Konstruktiven/Reflexiven) Grounded Theory

Bezogen auf die konkrete analytische Arbeit mit dem Datenmaterial lässt sich die Verwendung verschiedener Kodierverfahren zur fortschreitenden Abstraktion von den (meist wie in dieser Arbeit textförmig vorliegenden) Daten als Kernmerkmal und Gemeinsamkeit verschiedener GTM-Varianten ausmachen. Bereits Strauss/Corbin bezeichnen das Kapitel zu den Kodierverfahren in „Grundlagen Qualitativer Sozialforschung“ als „Herzstück“ des Buches (Strauss/Corbin 1996: 39) – die Kodierverfahren sind es, mit denen die Forschenden systematisch von den Daten zu abstrahierenden Aussagen gelangen. Hinzu kommt das mit dem

²⁵ Übersetzung (T.S.): „Die impliziten Bedeutungszuschreibungen, erfahrungsbezogenen Ansichten – und die fertigen Grounded Theories der Forscherinnen – sind Konstruktionen der Realität“

Begriff „Memos“ verbundene konstante schriftliche Fixieren von zunehmend theoriegesättigten Notizen im Forschungsprozess sowie eine theoriegeleitete Auswahl empirischer Fälle. Charmaz bezeichnet dieses ‚Handwerkszeug‘ als „Grounded Theory Methods“ (Methoden der GTM) und beschreibt sie als systematische, aber flexible Richtlinien für Datenerhebung und -Auswertung, um Theorien zu konstruieren, die durch die Daten selbst grundgelegt werden (Charmaz 2006: 2). Im Folgenden sollen diese Kernelemente im methodischen Vorgehen knapp dargestellt werden, um das forschungspraktische Vorgehen verstehbar zu machen.

Kodierverfahren

Kodieren stellt die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß [sic!], durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden. (Strauss/Corbin 1996: 39)

So beschreiben Strauss/Corbin die Funktion, die dem Kodieren in der Entwicklung einer Grounded Theory zukommt. Breuer et al. sprechen vom „sehr genauen Betrachten, In-Augenschein-Nehmen und Interpretieren“ (Breuer et al. 2019: 248) von Daten und Charmaz beschreibt Kodieren als den Schritt, in dem analytische Fragen an Daten gestellt werden, wobei sie zwischen „initial“ (anfänglichem) und „focused“ (fokussiertem) Kodieren unterscheidet (Charmaz 2006: 42). Gemeinsam ist allen drei Beschreibungen der Bezug auf die konkrete Arbeit mit den Daten. Breuer et al. bezeichnen den Kodierprozess als methodisch-handwerkliche Konkretisierung der Figur des hermeneutischen Erkenntniszirkels (Breuer et al. 2019: 287). Kodieren bedeutet grundsätzlich, einzelne Datensegmente (die Größe dieser Segmente variiert von Kodierart zu Kodierart) zu kategorisieren, sie (neu) zu benennen und vergleichend in Verbindung zueinander zu setzen. Mit Breuer et al. stellt Kodieren in der GTM entsprechend die Auseinandersetzung mit empirischem Material dar, bei der „einzelfallübergreifende, verallgemeinernde, typisierende Charakteristika *ge-/erfunden* und *sprachlich benannt* werden.“ (a.a.O.: 251) Hier wird schon deutlich, dass es beim Kodieren nicht zunächst um eine intensive Rekonstruktion einzelner Fälle geht, sondern dass der konstante Vergleich, der den einzelnen Fall, das einzelne Erscheinen in den Daten übergreift, von Beginn an Teil der Analyse ist. Im Fokus steht – und das macht diese Vorgehensweise für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit passend – nicht der einzelne Fall, sondern die Struktur des Feldes, seine Funktionslogiken, die mittels konstanter Vergleiche von Ereignissen, Fällen, Symbolen etc. innerhalb der Daten herausgearbeitet werden soll.

Bevor im Folgenden die gängigsten Kodierarten mit ihrer jeweiligen Zielsetzung dargestellt werden, wird kurz quasi-lexikalisch in die in Bezug auf das Kodieren gängigen Termini eingeführt und diese voneinander abgegrenzt. Die Terminologie orientiert sich dabei an Breuer et al. (a.a.O.: 252).

- Begriff: Ein sprachlicher Ausdruck, der sich auf einen bestimmten (gedanklichen oder empirischen) Inhalt bezieht.
- Konzept: verallgemeinernder sprachlicher Ausdruck für empirische Phänomene. Abstrahierender als reine Bezeichnungen, in einem Konzept werden empirische Einzelphänomene zusammengefasst.
- Kode: (vorläufige) Abstraktions- und Benennungsidee von Phänomenen. Eine spezielle Art von Kodes sind die sog. „In-Vivo-Kodes“, wenn Feldbegriffe (etwa von Partizipanden der Forschung genutzte Formulierungen) als Kodes verwendet werden.
- Kategorie: entsteht aus der Bearbeitung von Kodes, abstraktiv-theoretische Grundbegrifflichkeit einer GTM. Als Theorie kann dann die analytische Verbindung von Kategorien bezeichnet werden.
- Eigenschaften, Dimension: Eine Kategorie kann in Hinblick auf ihre Eigenschaften – was zeichnet sie aus? – und ihre Einordnung in verschiedenen Dimensionen – etwa räumlich oder zeitlich – ausgearbeitet werden. Strauss/Corbin schreiben: „[...] daß [sic!] Eigenschaften die Charakteristika oder Kennzeichen einer Kategorie sind und daß [sic!] *Dimensionen* die Anordnung einer Eigenschaft auf einem Kontinuum beschreiben.“ (Strauss/Corbin 1996: 51, Hervorhebung im Original) Durch konstantes Vergleichen mit weiteren empirischen Phänomenen, die der Kategorie zugehörig sind, wird die Kategorie in analytischer Arbeit immer weiter ausgeschärft.

Welche Kodierarten bei der Entwicklung einer Grounded Theory genau zur Anwendung kommen (sollten), ist von Weiterentwicklung zu Weiterentwicklung unterschiedlich. Auch die Strenge, mit der die Verwendung bestimmten Kodiervorgang in bestimmter Reihenfolge gefordert wird, variiert. Sehr geläufig ist der Dreischritt aus offenem Kodieren, axialem Kodieren und selektivem Kodieren, wie er von Strauss/Corbin ausgearbeitet wurde. Charmaz hingegen unterscheidet wie bereits erwähnt zwischen initialem und fokussiertem Kodieren, wobei sie für das initiale Kodieren eine Vielzahl an Techniken bereithält. Breuer et al. orientieren sich weitestgehend an Strauss/Corbin. Im Folgenden werden nun die gängigsten Kodiervorgang vorgestellt.

- Offenes Kodieren (vergleichbar mit dem initialen Kodieren bei Charmaz): Das offene Kodieren stellt die erste Stufe des Kodierprozesses dar. In kleinteiliger Arbeit mit den Daten werden diese ‚aufgebrochen‘, das heißt kleine Datensegmente werden als Codes operationalisierbar gemacht bzw. mit Codes benannt. Die Vorgehensweise kann hier Zeile für Zeile, Satz für Satz oder gar Wort für Wort durchgeführt werden. Der Prozess des offenen Kodierens wird in der Literatur als ein kreativer Prozess beschrieben, bei dem in der Auseinandersetzung mit den Daten, das heißt der intensiven Lektüre, Assoziationen, Resonanzen oder Lesarten entstehen. Breuer et al. beschreiben das offene Kodieren als Suche nach der Antwort auf die Frage „Was steckt dahinter?“ bzw. „Was liegt dem zugrunde?“ und der anschließenden Suche nach treffenden Bezeichnungen (Breuer et al. 2019: 270). Hilfreich ist das Stellen von Fragen an die Daten, Charmaz sowie Breuer et al. führen jeweils mögliche Fragen an (ebd. bzw. Charmaz 2006: 47/51). Das offene Kodieren findet zunächst sequenziell statt, auch wenn der Modus des konstanten Vergleichs, der auch an dieser Stelle schon zu neuen, tiefgehenden Erkenntnissen führen kann, bereits über die sequenzielle Struktur der Daten hinausweist. In einem zweiten Schritt werden die unzähligen im offenen Kodieren gefundenen Codes sortiert, das heißt es wird nach Gemeinsamkeiten gesucht beziehungsweise ähnliche Phänomene identifiziert. Hierdurch entstehen erste rohe Kategorien (Breuer et al. sprechen von „Kategorie-Kandidaten“ (Breuer et al. 2019: 280)), die in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen ausgearbeitet werden können, sie können zudem zu Kategorien und Sub-Kategorien systematisiert werden.
- Axiales Kodieren bzw. Theoretisches Kodieren: Bezog sich das offene Kodieren auf die Arbeit mit den Daten und die Verknüpfung und Ausarbeitung von Phänomenen in den Daten zueinander, so steht beim axialen Kodieren die Systematisierung der bisher gefundenen Kategorien im Fokus. Diese werden zueinander in Beziehung gesetzt, ihr Verhältnis wird ausgearbeitet. Hierbei können allerdings ganz im Sinne der GTM als zyklischem Forschungsprozess auch neue Ideen beziehungsweise ein veränderter Blick auf die Daten entstehen, wodurch eine Überarbeitung bestehender Kategorien inspiriert wird. Hypothetische Modellierungs-Entscheidungen der Forscherin führen zu einer ersten theoretischen Struktur, d.h. einer modellhaften Relation der Kategorien. Diese bezieht sich aber nicht notwendigerweise auf das gesamte Feld, sondern auf die Beziehungen einzelner ausgearbeiteter Kategorien zueinander und zu ihren Sub-Kategorien, Breuer et al. sprechen von „Modell-Miniaturen“ (a.a.O.: 284). Zur Ausarbeitung der Relationen von Kategorien hält die GTM Geschichte zwei populäre

Hilfsmittel bereit. Strauss und Corbin entwickeln in ihrer GTM-Spielart das von ihnen als „paradigmatisches Modell“ (Strauss/Corbin 1996: 78) bezeichnete, als Kodierparadigma bekannt gewordene Modell. Hierbei wird eine Kategorie mit ihren Subkategorien in Bezug gesetzt, indem nach bestimmten Formen der Beziehung untereinander gesucht wird. Die ursächlichen Bedingungen eines Phänomens bezeichnen dabei die Ereignisse oder Vorfälle, die zum Auftreten eines Phänomens führen. Der Kontext stellt „den spezifischen Satz von Eigenschaften dar, die zu einem Phänomen gehören“ (a.a.O.: 80, vgl. die Ausführungen zu Eigenschaften und Dimensionen weiter oben). Die intervenierenden Bedingungen sind, anders als die ursächlichen Bedingungen, breitere bzw. allgemeinere (soziostrukturelle) Bedingungen, die die Ausprägung des Phänomens beeinflussen. Schließlich wird nach den Handlungs- und interaktionalen Strategien gefragt, die die Akteur*innen im Feld in Bezug auf das Phänomen wählen. Glaser sieht dieses Modell als zu eng an und schlägt stattdessen die sogenannten „Kodierfamilien“ vor, eine Vielzahl von theoretischen Relationierungen, unter denen die im Kodierparadigma benannten nur eine Möglichkeit darstellen (eine Darstellung der Kodierfamilien findet sich etwa bei Böhm 2017: 481). Bei ihm wird entsprechend von theoretischem statt von axialem Kodieren gesprochen. In der vorliegenden Arbeit wurden sowohl das Kodierparadigma als auch eine angepasste Version des theoretischen Kodierens verwendet (siehe die Ausführungen zum forschungspraktischen Vorgehen).

- Selektives Kodieren bzw. Fokussiertes Kodieren: Im Schritt des selektiven Kodierens werden die ausgearbeiteten Kategorien nun in einen Gesamtzusammenhang gebracht. Es geht um die Relationierung der Kategorien untereinander, diesmal mit Blick auf die Entwicklung einer übergreifenden Theorie. Es werden die Kategorien ausgewählt, die im Zentrum der Theoriebildung stehen, und alle anderen Theoriebausteine werden damit verknüpft. In klassischen Darstellungen und insbesondere bei Strauss/Corbin wird hier die Forderung gestellt, das Kategoriengebilde um eine einzelne Kernkategorie herum zu modellieren. Ich teile die Ansicht von Breuer et al., dass es sich hier um eine nicht mit der Idee der Datenbegründetheit von GTM rechtfertigbare quasi-willkürliche Setzung handelt (Breuer et al. 2019: 286). Im Zentrum einer dem Gegenstand angemessenen Theoriebildung können auch mehrere ausgearbeitete und relationierte Kategorien stehen.

Beim selektiven Kodieren wird zudem nun über das Modellierungsprinzip (Prozessmodell? Typenbildung? Etc.) des Gesamtmodells entschieden und der rote Faden herausgearbeitet, der die Darstellung der Analyseergebnisse strukturiert. Sind diese Entscheidungen getroffen, so wird das Kategoriengefüge noch einmal unter der Perspektive des Gesamtzusammenhangs überarbeitet und integriert.

Memos

Neben dem Kodieren ist das methodische Vorgehen in der GTM eng mit dem Schreiben von sogenannten Memos verbunden. Der Begriff „Memos“ bezieht sich im GTM Vokabular nicht nur auf kleine gedankliche Notizen, die das Vergessen von wichtigen Elementen verhindern sollen. Memos als Handwerkszeug sollen vielmehr bereits ab Beginn des Forschungsprozesses das analytische bzw. konzeptuelle Nachdenken über das eigene Tun anregen. Strauss/Corbin definieren sie entsprechend als „Schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen“ (Strauss/Corbin 1996: 169) und sprechen von Formen abstrakten Denkens über Daten. Memos halten konzeptuelle Ideen fest, arbeiten gefundene Verbindungen aus, elaborieren Codes etc. Charmaz misst dem Schreiben von Memos einen ähnlichen Stellenwert zu, wenn sie Memos als den Ort im Forschungsprozess beschreibt, an dem die Forscher*innen aktiv mit ihrem Material interagieren, Ideen entwickeln und ihren weiteren Forschungsprozess organisieren (Charmaz 2006: 72).

Memos ergänzen das Kodieren und regen eine vertiefte Analyse an. Besteht das Kodieren, insbesondere in der frühen Phase des offenen Kodierens, aus vergleichsweise freiem und kreativem Assoziieren und Benennen der Phänomene innerhalb der Daten, so dient die Aufforderung des konstanten Schreibens währenddessen der Vertiefung und Ausarbeitung der assoziativen Vorgehensweise. In Memos können einzelne Codes inhaltlich ausgearbeitet werden und Ideen zur Verbindung von Codes werden schriftlich fixiert. Insofern sind Memos eine essentielle Ergänzung zum Kodierverfahren und nicht nur Beiwerk, welches auch vernachlässigt werden kann. Dienen die Codes, insbesondere im offenen Kodieren, noch der Systematisierung und Strukturierung von Daten nach inhaltlichen Gesichtspunkten, so ergänzen Memos die Arbeit am Material mit Tiefgang und intensiver Ausarbeitung. Memos haben hier zum einen die Aufgabe, Gedanken festzuhalten und für zukünftige Bearbeitung aufzubewahren, zum anderen bereitet das konstante analytische Schreiben die fertige Theorie und vor allem ihre Darstellung vor. In diesem Sinne werden Memos im Verlauf des Forschungsprozesses immer konzeptueller, in der Phase des Axialen Kodierens können sie zum Beispiel genutzt werden, um

bestimmte Codes als Kategorien auszuprobieren, um Kategorien als konzeptuelle Elemente zu fassen und zu bestimmen und ihre Verbindung zu anderen Kategorien schriftlich auszuarbeiten. Das Schreiben von Memos kann auch neue Fragestellungen provozieren, die dann weitere Analyse anregen, zudem können Lücken in der entstehenden Theorie aufscheinen, die durch weitere Forschung gefüllt werden wollen.

Kontrastive Vergleiche und theoretisches Sampling

Der konstante kontrastive Vergleich bildet den Kern des methodischen Vorgehens in der GTM. Die Kodierverfahren sind das Handwerkszeug, um den Vergleich bei der Analyse der bereits existierenden Daten zu systematisieren. Codes, die ähnliche Phänomene an unterschiedlichen Stellen in den Daten zueinander in Bezug setzen, ermöglichen es, die unterschiedlichen Ausprägungen ähnlicher Phänomene herauszuarbeiten. Maximal kontrastive Vergleiche schärfen die Grenzen von Phänomenen aus oder machen auf bisher ungesehene Gemeinsamkeiten aufmerksam. Vergleiche sind somit zentrales Erkenntnismoment der GTM. Der kontrastive Vergleich – minimal wie maximal – findet neben seiner Systematisierung durch Kodieren auch durch theoriegeleitetes Sampling bzw. Fallauswahl Einzug in GTM-Studien.

In der Darstellung der Grundlagen von GTM als Forschungsstil wurde bereits auf die zyklische Natur des Forschungsprozesses hingewiesen. Zum Erkenntnisinteresse passende Daten werden gesammelt, dann analysiert, aus der Analyse und ersten entstehenden Theoriefragmenten bzw. Kategorien wird weitere Datensammlung angeregt. Diese Vorgehensweise bezeichnet man als theoretisches Sampling. Fälle werden ausgewählt danach, inwiefern sie im Vergleich mit den bereits existierenden Daten neue Erkenntnisse liefern können beziehungsweise inwiefern sie die erarbeiteten Kategorien tiefergehend mit empiriebasiertem Inhalt füllen können.

Der Punkt im Forschungsprozess, an dem keine neuen Erkenntnisse entstehen, wird als „theoretische Sättigung“ bezeichnet und stellt das Ziel des theoretischen Samplings dar. Wie beschrieben kann in meiner Arbeit kein angemessenes theoretisches Sampling, welches dem Kriterium der theoretischen Sättigung genügt, stattfinden, da weitere Feldaufenthalte zum Zeitpunkt der intensiven Analyse aus forschungspraktischen Gründen nicht mehr möglich waren. Die Idealvorstellung des theoretischen Samplings ist allerdings dennoch als Hintergrundfolie anleitend für meine Analyse, indem sie dazu herausfordert, Daten neu zueinander in Bezug zu setzen und nach neuen „Fällen“ (hier verstanden als Phänomenen bzw. Ereignissen innerhalb der Daten) oder neuen Verständnissen von Fällen zu suchen und diese

konstant zu vergleichen. Auch der Bezug zwischen diskursiven Elementen und Praxiselementen lässt sich durch theoretisches Sampling als eine Art Suchbewegung hin zu neuen, die bestehende Ausarbeitung ergänzenden Aspekten verstehen. Es soll hier aber deutlich gemacht werden, dass dies eine sehr verkürzte Auffassung der theoretischen Samplings ist, die es eigentlich nur als Umformulierung des konstanten Vergleichs versteht, der ohnehin im Kodieren angelegt ist.

Im Folgenden steht nun die forschungspraktische Umsetzung der beschriebenen Grundlagen im Fokus.

4.4 Forschungspraktische Umsetzung

Entsprechend dem Vorgehen in der GT fanden Erhebung und Analyse der dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten in einem zyklischen Arbeitsprozess statt. Dieser orientierte sich grob an der sozialtheoretischen Grundlegung in Praxis-Diskurs-Formationen mit Praktiken und Diskursen als abgrenzbaren Dimensionen und war entsprechend in eher diskursanalytische und eher praxisanalytische Phasen aufgeteilt. Dieser Trennung entsprechend wird das forschungspraktische Vorgehen in Folge auch anhand dieser beiden Schwerpunkte dargestellt, wengleich in der Praxis Phasen der eher diskursanalytischen und der eher praxisanalytischen Arbeit wechselten und ineinander übergingen.

4.4.1 Diskursanalytische Praxis

Die diskursanalytische Praxis hatte zum Ziel, die symbolischen Repräsentationen herauszuarbeiten, die pädagogische Praxis im Feld strukturieren. Dieser Vorgehensweise unterliegt die oben ausgearbeitete Annahme, dass menschliches Handeln stets in Praxis-Diskurs-Formationen stattfindet und auch die diskursiven, d.h. symbolischen kollektiven Wissensordnungen entscheidend für das Verständnis von Praxisformen sind. Um die diskursiv-symbolische Dimension im Feld zu erschließen, wurde zunächst ein Korpus von Texten gebildet, die sich mit dem Thema „gendersensible Leseförderung“ beschäftigen beziehungsweise sich auf dieses Praxisfeld beziehen. Die untersuchten Texte wurden dabei in enger Verknüpfung mit dem Praxisfeld ausgewählt: nachdem aus Vorarbeiten in meiner Masterarbeit (Streiß 2017) zentrale Akteur*innen im Feld der geschlechtsbezogenen Literaturvermittlung beziehungsweise Leseförderung bereits bekannt waren, wurden die jeweiligen Projekthomepages als Start der Recherche zur Korpusbildung gewählt. Projekte der

Leseförderung im Feld stellen auf ihren Homepages textförmige Materialien zum Download zur Verfügung, die ich als diskursiv-symbolische Repräsentationen kollektiver Sinnstrukturen im Feld verstehe. Dieser initiale Korpus bestand aus Projektbeschreibungen/-Konzeptionen, aus den Texten zur Selbstdarstellung auf den Homepages selbst, aus bereitgestellten didaktischen Materialien sowie insbesondere aus (populär-)wissenschaftlichen Artikeln, auf die auf den Homepages zur Begründung der eigenen Arbeit verwiesen wird. Diese Texte wurden inhaltlich erfasst bzw. gelesen. Ausgehend von diesen ersten Texten wurde weiteres Material gesucht, wobei vor allem Verweise innerhalb der Texte auf neue Texte hinwiesen. Die über diese Art der Datengenerierung aufgefundenen Texte zeichneten sich grob vor allem dadurch aus, dass in ihnen allen das Verhältnis von Jungen und Lesen im Vordergrund stand. Im Sinne der Suche nach maximalen Kontrasten fand danach eine breit gestreute suchmaschinenbasierte Internetsuche nach kontrastiven Texten statt, die etwa auch Mädchen und Lesen thematisieren. Hierzu finden sich vor allem Zeitungsartikel in großen deutschen Medien. In der kontrastiven Lektüre zeigte sich allerdings schnell, dass diese Texte und die in ihnen auffindbaren Sinnbezüge für das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“, wie es in dieser Arbeit im Fokus steht, nicht relevant sind und dort nicht rezipiert werden, die Texte wurden entsprechend aus dem Korpus wieder ausgeschlossen. Dieser Ausschluss begründet sich nicht zuletzt auch darin, dass in den Vorarbeiten deutlich wurde, dass lesepädagogische Arbeit, die sich (nur) an Mädchen richtet, in Deutschland zum Zeitpunkt der Erhebung schlicht nicht existierte, hier entsprechend nicht von analysierbaren Praxis-Diskurs-Formationen ausgegangen werden kann. Es ist insbesondere dieser explizite Ausschluss von Texten, die sich mit Mädchen und Lesen beschäftigen, der den thematischen Fokus der hier vorliegenden Arbeit prägt, da durch die Korpuserstellung bereits thematische Eingrenzungen vorgenommen und das Feld insofern in gewisser Weise mitkonstituiert wird. Schon die Annahme eines inneren Zusammenhangs von verschiedenen, an unterschiedlicher Stelle veröffentlichten Texten unterstellt eine Kohärenz und konstituiert dabei ein Feld, Forscherinnenentscheidungen wie der explizite Ausschluss bestimmter Texte, wie er hier beschrieben wurde, verstärken das noch. Um den Einfluss dieser Entscheidungen auf die Analyse zu kontrollieren wurde, wie beschrieben, die Korpuserstellung an der pädagogischen Praxis orientiert und (nur bzw. vor allem) solche Texte einbezogen, die von Akteur*innen im Feld durch Publikation oder Verweis selbst als relevant markiert wurden. Mittels der hier beschriebenen Vorgehensweise konnte ein Korpus von circa 50 Texten zusammengestellt werden, welche in einem ersten Schritt grob inhaltlich erfasst und sortiert wurden. Weitere Suchbewegungen im Sinne des theoretischen Samplings ergaben keine kontrastiven Daten mehr. Texte, von denen nach der ersten Lektüre vermutet werden konnte,

dass sie zentrale feldspezifische Sinnkonstruktionen erhalten, wurden anschließend in Form von sogenannten Textprotokollen erst analysiert. Die Vorgehensweise orientierte sich dabei an Langer (2008). Langer nutzt in ihrer diskursanalytischen Ethnografie insbesondere unter Rückgriff auf Foucault Textprotokolle zur Analyse ihrer Daten. Die Textprotokolle sind dabei eine Art analytisches Raster, mit dem spezifische Aspekte eines Textes beleuchtet werden. Protokolliert werden Autor*innen und deren Sprecher*innenposition (um Strategien der Legitimation und Machtstrukturen deutlich zu machen), mögliche Subjektpositionen und Positionierungen im Text (auch mit Blick auf spezifische Adressat*innen), die im Text angelegte Interaktion zwischen Text und Leser*in (Modi der Ansprache, Botschaften an Leser*innen), die Organisation textueller Strukturen (etwa Differenzen, Konnotationen, Argumentationen, die Nutzung von Metaphorik etc. – die Herausarbeitung dieser Strukturen dient der Aufdeckung diskursiver Strategien) sowie weitere inhaltliche Aspekte (Langer 2008: 88f.). Ergänzt habe ich diese Protokolle durch die Aufnahme von Lese- sowie Geschlechtskonzepten in den Texten.

Im Kontext dieser ersten analytischen Arbeit mit den Texten kristallisierten sich einige wenige Texte heraus, in denen zentrale Argumentationen und Sinnzuschreibungen in gebündelter Form auftauchen, die sich auch in anderen Texten finden, und auf die in anderen Texten teilweise auch explizit verwiesen wird. Diese Texte gelten somit als Schlüsseltexte und wurden für eine anschließende Feinanalyse ausgewählt. Es handelt sich hierbei vor allem um die beiden Texte „Echte Kerle lesen nicht!? – Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss“ und „Mädchen lesen gern – Jungen auch?!“ von Christine Garbe (2008b bzw. 2014b), um die Projektkonzeptionen von „Kicken&Lesen Köln“ und „Ich bin ein LeseHeld“ (beides Stand der Erhebung 2017) sowie um den zu den bisherigen Texten maximalkontrastiven Beitrag „Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut beobachtet“ von Maik Philipp (2011a). Mit Hilfe des Computerprogramms MaxQDA wurden diese Texte offen codiert, wobei Satz für Satz vorgegangen wurde. Das Vorgehen beim offenen Kodieren war assoziativ mit dem Ziel, inhaltlich abstrahierende, zusammenfassende Beschreibungen zu finden, assoziationsleitend waren dabei die Fragen „Was wird hier gesagt?“ und „Worauf verweist diese Aussage? / Was steht hier dahinter?“. Es entstand ein erstes Code-System von 1372 Codes. Diese wurden zu ersten Kategorie-Kandidaten zusammengefasst und in einem zweiten Schritt in Orientierung an die Ausführungen zum Entwickeln in Bezug auf Eigenschaften und Dimensionen in Strauss/Corbin (1996: 50-53) überarbeitet und zu Kategorien entwickelt.

Mit Hilfe des Kodierparadigmas nach Strauss/Corbin wurden die erarbeiteten Kategorien dann zueinander in Verbindung gesetzt (axiales Kodieren). Im Gegensatz zur ursprünglichen Konzeption von Strauss/Corbin, die die Herausarbeitung einer einzigen Achsenkategorie vorsieht, konnten zwei zentrale Kategorien (*Leistung* und *Gerechtigkeit*) identifiziert werden, um die herum die Argumentation in den Texten kreist. Nach Identifizierung dieser beiden Kategorien wurden die Schlüsseltexte noch einmal selektiv durchgearbeitet (selektives Kodieren/fokussiertes Kodieren), wobei im Sinne maximaler Kontraste vor allem unterschiedliche Ausprägungen innerhalb der zentralen Kategorien fokussiert wurden. Im Anschluss wurden auch die restlichen Texte des Korpus noch einmal mit Blick auf die herausgearbeiteten Kategorien quergelesen, um mögliche weitere Aspekte zu finden, die durch das bisherige Vorgehen möglicherweise übersehen worden waren. Anhand der herausgearbeiteten Kategorien konnten so schließlich zwei zentrale Thematisierungslinien herausgearbeitet werden. Diese werden in Kapitel 5.1 und 5.2 dargestellt.

4.4.2 Feldzugang, teilnehmende Beobachtung und praxisanalytisches Vorgehen

Der zweite Teil der empirischen Grundlage der vorliegenden Arbeit bestand aus der Analyse mittels teilnehmender Beobachtung zugänglich gemachter pädagogischer Praxis im Feld. Die Phase der Datenerhebung schloss sich dabei an die erste diskursanalytische Phase an, sie fand nach Korpuserstellung und Korpus-Analyse mittels Textprotokollen statt.

Aus den Vorarbeiten in der Masterarbeit und der ersten Analyse des Textkorpus wurde deutlich, dass für die pädagogische Praxis im Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ in Deutschland vor allem zwei Konzepte bedeutsam sind, auf denen basierend pädagogische Praxis bundesweit durchgeführt wird. Es handelt sich hier einerseits um Projekte unter der Bezeichnung „Kicken&Lesen“ und andererseits um solche mit dem Konzept „Ich bin ein LeseHeld“ (seit 2018: „Wir sind LeseHelden“). Projekte, die im Kontext dieser beiden Konzepte stattfinden, existieren bundesweit und werden öffentlich finanziell gefördert. Daneben existieren noch weitere Leseförderprojekte, die nicht im organisationalen Rahmen der genannten Strukturen gefördert werden, sich inhaltlich aber dennoch an den Konzepten orientieren. Für die Datenerhebung wurden aus diesen Gründen Projekte, die im Rahmen von „Kicken&Lesen“ sowie „Ich bin ein LeseHeld“ stattfinden, ausgewählt (zur detaillierten Beschreibung der Feldstruktur siehe 6.1). Der Feldzugang wurde dabei über die Organisationsstrukturen gewählt: die Ansprache fand auf Ebene der geldgebenden Institutionen statt. Hierzu wurden entsprechend der unterschiedlichen Struktur Organisationsverantwortliche

auf Bundes- oder Landesebene identifiziert und per E-Mail kontaktiert. Hierbei wurde die Methode der Teilnehmenden Beobachtung kurz erläutert und der universitäre Kontext sowie das inhaltliche Erkenntnisinteresse der Dissertation dargestellt und um Weiterleitung zu Verantwortlichen in der konkreten Projektpraxis gebeten. Ebenfalls angefragt wurden Interviews mit den für die Projektkonzeption verantwortlichen Personen auf Institutionsebene. Beim Feldzugang wurde bereits ein Spezifikum des Feldes deutlich, welches im weiteren Verlauf (6.3.4) noch eingehender bearbeitet werden wird: der unproblematische Feldzugang. Nach Wolf (2017) stellt die Anwesenheit einer Forscherin im Feld aufgrund des immer sozialen Charakters der Feldforschung eigentlich eine „Zumutung“ (a.a.O.: 335) dar. Aus diesem Grund ist der Feldzugang einerseits eine Herausforderung, der sich Forscher*innen stellen müssen und die auch stets das Potenzial des Scheiterns birgt, andererseits zeigen sich im Feldzugang deswegen aber auch bereits zentrale Sinnbezüge im zu beforschenden Feld. Der Feldzugang benötigt deswegen bereits die Existenz und Reflexion von feldbezogenen Grundannahmen seitens der Forscher*innen, damit diese zur Selbstpräsentation im Feld genutzt werden können. In meinem Fall basierten diese Grundannahmen auf den zuvor analysierten Texten und bestanden vor allem auf der Annahme, dass der Feldzugang mir **als Frau** schwerfallen könnte. Diese Annahme entstammt Thematisierungslinien in den Texten, die Weiblichkeit bzw. die Anwesenheit von Frauen als Problem für die Lesesozialisation von Jungen konzipieren. Ich bin entsprechend davon ausgegangen, dass man mir möglicherweise aufgrund meines Geschlechts den Zugang zur pädagogischen Praxis erschweren oder unmöglich machen könnte. Das war allerdings nicht der Fall, meine Anfragen stießen durchweg auf positive Rückmeldung und ich konnte in mehreren unterschiedlichen Praxisprojekten teilnehmend beobachten. Zudem stellte sich heraus, dass auch viele meiner Ansprechpersonen in sowohl Konzeption als auch pädagogischer Praxis ebenfalls weiblich waren. Was die fehlenden Schwierigkeiten im Feldzugang für die Struktur des Feldes bedeuten, wird in 6.3.4 dargestellt.

Aufgrund meiner Anfragen fanden schließlich Beobachtungen in unterschiedlichem Rahmen in vier verschiedenen Projekten der Leseförderung in mehreren Bundesländern statt. Dabei wurde ein Projekt komplett begleitet (über einen Zeitraum von acht Wochen mit wöchentlichen Projektterminen sowie speziellen „Projekthighlights“), in einem Ferienprojekt wurden zwei komplette Tage intensiv begleitet, zudem nahm ich an der Abschlusssitzung eines weiteren Projekts teil sowie an einer Veranstaltung, die nicht im oben dargestellten organisatorischen Rahmen stattfand, sondern als einzelne Schulveranstaltung. Bis auf letzteres richteten sich alle Angebote geschlechtshomogen nur an Jungen. Zwei der Projekte sind aufgrund ähnlicher Projektkonzeption minimal kontrastiv (das komplett begleitete sowie das Ferienprojekt, beides

„Kicken&Lesen“-Projekte), die anderen beiden sind aufgrund unterschiedlicher Konzeption („Ich bin ein LeseHeld“) einerseits sowie fehlender Geschlechtshomogenität andererseits maximal kontrastiv. Geplant war, dass sich nach dieser ersten Erhebungsphase und einer folgenden Analysephase als dem GT-konstitutiven theoretischen Sampling entsprechend noch weitere Beobachtungen in (maximal) kontrastiven Projekten anschließen sollten, aufgrund der Corona-Pandemie konnten diese Beobachtungen aber nicht mehr realisiert werden, weil zunächst keine entsprechenden Projekte stattfanden und danach nur solche unter Pandemiebedingungen, sodass die erhobenen Daten nicht mit den vor-pandemischen Beobachtungen vergleichbar gewesen wären. Zum Zeitpunkt der Finalisierung dieser Arbeit (Dezember 2021/Januar 2022) sind mir keine Projekte mit geschlechtshomogener Zielgruppe Mädchen bekannt (wenngleich Überlegungen bzw. Planungen hierzu im Feld stellenweise existieren), sodass eine Kontrastierung diesbezüglich auch ohne pandemische Einschränkungen nicht möglich gewesen wäre.

Das Vorgehen bei der teilnehmenden Beobachtung war schließlich orientiert an Beuchling (2015). Im Feld wurde mir meist die Rolle der externen Beobachterin bzw. des externen Gasts zugewiesen, wobei diese Rolle im Verlauf der Beobachtung aufweichte und ich in die Rolle einer zusätzlichen Betreuerin als Teilnehmerin im Feld wechseln konnte. Diese Rolle wurde mir teilweise auch von den tatsächlich verantwortlichen Erwachsenen zugewiesen, wenn ich etwa aufgrund deren Verspätung gebeten wurde, schon einmal mit der Projektsitzung zu starten. Der Rollenwechsel war zwar oft schwer (siehe auch hierzu 6.3.4), gelang aber dennoch teilweise, wodurch ich die Perspektive der Erwachsenen als sozialisationsrelevanten Anderen für die Kinder durch meine Teilnahme erheben konnte. Während der teilnehmenden Beobachtung war ich weitestgehend aktive Teilnehmerin, zog mich allerdings, wenn möglich, zwischenzeitlich zur Anfertigung von Notizen zurück. Während der Beobachtungen wurden Notizen mit Papier und Stift angefertigt, ergänzt teilweise durch Audioaufnahmen mit dem Handy. Die Audioaufnahmen stellten sich allerdings als qualitativ nicht gut genug heraus, um in die Analyse einbezogen zu werden.

Aus den Beobachtungsnotizen wurden im direkten Anschluss an die jeweiligen Beobachtungen ausführliche Protokolle angefertigt, welche die Grundlage für die Analyse bildeten. Beim Verfassen der Protokolle orientierte ich mich ebenfalls an Beuchling (2015) sowie an den Geboten für das Schreiben von Beobachtungsprotokollen/Feldnotizen von Kelle (ohne Jahr).

Neben den Beobachtungen wurden auch sechs Interviews mit einer Länge von jeweils 30-45 Minuten geführt, davon drei mit Verantwortlichen aus der Konzeption von Projekten im Feld

auf Ebene der Förderinstitutionen, drei mit organisational und pädagogisch Verantwortlichen in der konkreten Praxis. In den Interviews, zu denen den Interviewten jeweils im Voraus Leitfäden mit Fragen kommuniziert worden waren, wurden vor allem Fragen zum organisatorischen Ablauf gestellt sowie darum gebeten, das Projekt aus ihrer jeweiligen Sicht darzustellen. Die Interviews wurden transkribiert, aber nicht detailliert analysiert. Die Informationen aus den Interviews stellen vielmehr Hintergrundinformationen über das Feld dar und haben im Kontext der gesamten Datenerhebung eher den Status von Gesprächen im Rahmen von Beobachtungen.

Auf die Phase der Datenerhebung im Feld schloss sich im Forschungsprozess die oben beschriebene Feinanalyse der symbolisch-diskursiven Konstruktionen an. Erst danach folgte, dem zyklischen Vorgehen in der GT entsprechend, die analytische Beschäftigung mit den Beobachtungsprotokollen. Dieser Wechsel hatte auch zum Ziel, analytische Distanz zu den Beobachtungen zu befördern, da diese schon allein aufgrund ihrer Dauer und der Nähe zu den Beteiligten auch zu einer ethnografischen Beobachtungen oft innewohnenden emotionalen Involviertheit mit dem Feld geführt hatten.

Die praxisanalytische Arbeit an den Protokollen verlief dann ähnlich wie die oben beschriebene Feinanalyse der Schlüsseltexte. Zunächst wurden alle Protokolle mit MaxQDA offen codiert, wobei Satz für Satz vorgegangen wurde. Es entstanden so insgesamt 2291 Codes, welche anschließend überarbeitet und thematisch zu Kategorien zusammengefasst wurden.

Anschließend wurden die Protokolle mit den ausgearbeiteten Kategorien noch einmal durchgelesen, um zentrale Szenen zu den jeweiligen Kategorien zu identifizieren. Anhand dieser Szenen wurden die Kategorien mit Hilfe des Kodierparadigmas bearbeitet und die Szenen als Analyseergebnisse zu kondensierten typischen Beschreibungen von Schlüsselszenen verdichtet. Diese dichten Beschreibungen bilden die Grundlage der Darstellung des Feldes in Kapitel 6.

4.4.3 Theoretisches Kodieren zur Integration von diskurs- und praxisanalytischen Elementen

Aus den bisher beschriebenen Arbeitsschritten entstand eine verschriftlichte Ausarbeitung diskursiver Thematisierungslinien einerseits, ausgearbeitete zentrale Szenen pädagogischer Praxis andererseits. Diese standen aber noch unverbunden nebeneinander. Zur Integration beider Teile wurde anschließend eine Form des theoretischen Kodierens genutzt. Ziel des theoretischen Kodierens ist grundsätzlich die Entwicklung von Theorie aus den gesammelten Daten. Glaser bietet hierzu mit den sog. Kodierfamilien ein Hilfsmittel an. Für die vorliegende

Arbeit wurden aber nicht die sehr allgemeinen Kodierfamilien genutzt, sondern aus der sozialtheoretischen Grundlegung theoretische Codes abgeleitet, mit denen die bisherigen Analyseergebnisse noch einmal überarbeitet wurden. Genutzt wurden hierzu die Organisationselemente der Praxis nach Schatzki (Schatzki 2002: 77): praktische Fähigkeiten (practical understandings), explizite Regeln, Ziel-Affekt-Struktur und praktikübergreifende Verständnisse. Diese Elemente wurden genutzt, um in Form einer Suchbewegung die bisherigen Analyseergebnisse noch einmal komplett (d.h. sowohl diskursive als auch praxisanalytische Elemente) fokussiert theoretisch zu kodieren beziehungsweise den Elementen Aspekte der bisherigen Ergebnisse zuzuordnen. Hiermit konnten Bezüge zwischen symbolischen Repräsentationen und in der Praxis vorliegenden Materialisierungen herausgearbeitet und das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ als Praxis-Diskurs-Formation beschrieben werden. Deutlich wurden durch das theoretische Kodieren einerseits Wissensordnungen beziehungsweise Sinnzuschreibungen, die sowohl symbolisch, als auch materialisiert im Feld vorliegen. Andererseits konnte sowohl eine Prozessdimension – das Praxisfeld entsteht aus der diskursiven Feldkonstitution, welche pädagogische Praxis vorfiguriert (5.3/5.4 sowie 6.1) – herausgearbeitet werden als auch Unterschiede zwischen diskursiver und praktischer Dimension deutlich gemacht werden. Spezifika der Praxis wie die Orientierung an aus der diskursiven Feldkonstitution stammenden expliziten Regeln (6.3.1) wurden erst durch das theoretische Integrieren unter Rückgriff auf Schatzkis Konzeption deutlich.

Eine solche Vorgehensweise, bei der ein sozialtheoretisches Konzept – hier die Praxistheorie Schatzkis – genutzt wird, um eine Theoretisierung von Daten zu ermöglichen, läuft Gefahr, die erarbeitete Theorie nicht wie in der GT angestrebt „aus den Daten zu entdecken“, sondern nur das in den Daten zu sehen, was der theoriegeleitete Blick ohnehin bereits kennt. Dieser Gefahr musste sich auch meine Analyse stellen. Einzuwenden ist gegen dieses Problem einerseits, dass der wissenschaftliche Blick auf Empirie nie völlig theoriefrei, sondern immer von der eigenen wissenschaftlichen Sozialisation und disziplinspezifischen Praxis-Diskurs-Formationen geprägt ist, wie oben bereits dargelegt wurde. Eine Offenlegung theoretischer Prä-Konzepte, wie sie in Kapitel 4.3 vorgenommen wurde, dient der Kontrolle dieser insofern immer auch ansatzweise subjektiven Forscherinnenperspektive. Für die vorliegende Arbeit wurden zudem zwei weitere Strategien zur Kontrolle der Validität bzw. empirischen Grundlegung der Analyse genutzt. Einerseits war das theoretische Kodieren zur Integration der letzte Schritt der Analyse, ihm zuvor gingen intensive Phasen des offenen Kodierens, bei denen Analyseergebnisse systematisch aus den Daten generiert wurden. Zudem wurden ausformulierte Analyseergebnisse zusammen mit den Daten in unterschiedlichen Forscher*innengruppen zur

Diskussion gestellt. Wichtig hierbei ist, dass in den jeweiligen Gruppen vor allem solche Forscher*innen vertreten waren/sind, die nicht mit der Vorgehensweise der GT einerseits und der theoretischen Konzeption von Schatzki andererseits vertraut sind. Dennoch wurden in den jeweiligen Gruppen ähnliche Interpretationen der Daten generiert, wie auch ich sie mit meinem Vorgehen erarbeitet habe. Die Erkenntnisse entstammen, so meine Schlussfolgerung aus dieser Erfahrung, also den Daten und nicht nur dem theoriegeleiteten Blick.

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse meiner Analyse dargestellt und die das Feld strukturierenden kollektiven Wissensordnungen beschrieben werden.

5. Diskursive Feldkonstitution: Die Konstruktion des Handlungsproblems ‚Leseförderung für Jungen‘

Die folgenden Kapitel 5 und 6 bilden den empirischen Kern dieser Arbeit ab. In ihnen findet sich die Rekonstruktion von Funktionslogiken und zentralen Wissens- und Orientierungsmustern im Feld der sog. „gendersensible Leseförderung“ bzw. Leseförderung für Jungen. Die Rekonstruktion soll das Feld darstellen und die anschließende Diskussion plausibilisieren. Die Darstellung der Empirie erfolgt dabei zweigeteilt. Im Anschluss an die theoretische Perspektive von Diskurs und Praktik als in Praktik-Diskurs-Formationen eng verbundener, aber dennoch strukturell voneinander abgrenzbarer Orte kollektiven Sinnes ist sie auch anhand dieser beiden Dimensionen orientiert. Das folgende Kapitel 5 bearbeitet die diskursive Dimension des Feldes, Kapitel 6 stellt Praktiken im Feld der Leseförderung mit Geschlechtsbezug vor. Beide Kapitel zusammen zeichnen einen Prozess nach, in dem ausgehend von den Ergebnissen der ersten PISA-Studie diskursiv ein pädagogisches Handlungsproblem konstruiert wird, woraufhin sich ein pädagogisches Feld mit einer spezifischen Organisationsstruktur und zentralen Wissens- und Orientierungsmustern bildet.

Im Folgenden wird zunächst nachgezeichnet, wie sich das pädagogische Feld „gendersensible Leseförderung“ diskursiv konstituiert. Anhand zweier Thematisierungslinien (einerseits ein starker Leistungsbezug, andererseits gerechtigkeitsbezogene Adressierungen) wird im Feld ein pädagogisches Handlungsproblem inklusive feldspezifisch akzeptierter Ziele und Lösungsvorschläge konstruiert, diskursive Strategien plausibilisieren die Konstruktion. Ich arbeite die Konstruktion dabei insbesondere anhand zweier im Feld zentraler Texte heraus („Echte Kerle lesen nicht“ sowie „Mädchen lesen gern – Jungen auch?“ von Christine Garbe 2008b/2014b²⁶). Die gezeigten Muster finden sich aber auch in anderen Beiträgen im Feld, so etwa in Projektkonzeptionen aus der pädagogischen Praxis. Diese Beiträge werden stellenweise als Vergleichshorizonte herangezogen.

Die Darstellung im folgenden Kapitel ist dreigeteilt aufgebaut. Zunächst stehen die beiden zentralen Thematisierungslinien im Fokus, es handelt sich hierbei um den Bezug auf (Lese-)Leistung (5.1) sowie (Geschlechter-)Gerechtigkeit (5.2). Unterkapitel 5.3 vollzieht die diskursive Konstruktion eines pädagogischen Handlungsproblems nach, indem die Folgerungen dargestellt werden, die im Zusammenspiel der Kategorien *Leistung* und *Gerechtigkeit* diskursiv zutage treten. Unterkapitel 5.4 bereitet anschließend den Übergang zur Darstellung der pädagogischen Praxis vor, indem es danach fragt, mittels welcher diskursiver Strategien die Argumentation plausibilisiert wird (5.4), so dass die Existenz pädagogischer

²⁶ Im Folgenden abgekürzt als EKLN und MLGJA

Praxis(-Projekte) als Resultat von – beziehungsweise Antwort auf – das diskursiv hergestellte Handlungsproblem ‚Leseförderung für Jungen‘ verstanden werden kann.

5.1 Thematisierungslinie 1: (Lese-)Leistung

Die erste zentrale Thematisierungslinie lässt sich unter Rückgriff auf einen In-Vivo-Code als *(Lese-)Leistung* bezeichnen. Im Lauf der Analyse hat sich herausgestellt, dass es weniger das Lesen generell ist, was die diskursive Feldkonstitution strukturiert, sondern dass die Bezeichnung *(Lese-)Leistung* besser geeignet ist, um die Argumentationsmuster zu greifen und darzustellen, wie der Begriff „Lesen“ im Feld inhaltlich gefüllt wird. „Lesen“ geht dabei nicht rein in leistungsbezogenen Argumentationen auf, allerdings lassen sich alle Elemente des Lesens, die in den Texten aufgerufen werden, in Verbindung zu Leistung als zentralem Bezugsrahmen setzen.

Lesen ist in der diskursiven Feldkonstitution eine Prozesskategorie: Argumentativ wird ein ‚Kreislauf des Lesens‘ genutzt, der aus den Dimensionen *Leistung*, *Motivation* und *(Lese-)Praxis* besteht. Die Dimension *Leistung* steht zentral im Vordergrund. Die beiden Aspekte *Motivation* und *Praxis* bilden ebenfalls Dimensionen des Lesens, sie sind mit Leistung (und miteinander) in Form eines Kreislaufs verbunden. Dieser ‚Kreislauf des Lesens‘ wird im folgenden Unterkapitel 5.1.1 dargestellt. Darüber hinaus werden in der Argumentation Einflussfaktoren beschrieben, die im feldtypischen Leseverständnis beeinflussen, wie sich der Kreislauf und damit zentral die Leseleistung gestaltet (5.1.2). Die gezielte Leseförderung ist dabei ein Einflussfaktor. Als Antwort auf das konstruierte Handlungsproblem wird diese in Unterkapitel 5.3 thematisiert.

5.1.1 Der ‚Kreislauf des Lesens‘

Der metaphorische ‚Kreislauf des Lesens‘, welcher Lesen als prozesshafte Kategorie verbildlicht, hat drei Dimensionen: *Motivation*, *Praxis* und *Leistung*. Diese Begriffe, wiewohl sie einem wissenschaftlichen Sprachstil entspringen, stellen ebenfalls In-Vivo-Codes dar.²⁷ Wie hängen nun aber Motivation, Praxis und Leistung hier zusammen? Bezogen auf das Lesen wird diskursiv folgender Kreislauf konstruiert: vorhandene Lesemotivation führt zu (vermehrter) Lese-Praxis, d.h. es wird mehr gelesen. Wenn mehr gelesen wird, so führt das zu mehr Leseleistung, welche wiederum die Lesemotivation beeinflussen kann (i.S.v. ‚wenn

²⁷ Zur Bedeutung eines wissenschaftlichen Sprachstils siehe auch Kapitel 5.4.

ich besser lese, so lese ich auch lieber‘). Im Folgenden werden nun die einzelnen Dimensionen des Kreislaufs detailliert beschrieben.

Motivation

Zur Dimension *Lesemotivation* zählen im Feld zentral die Aspekte *Gemeinschaftserlebnis* und *Spaß/Freude*. Bereits durch die Bezeichnungen wird deutlich, dass es hier darum geht, wieso (gerne) gelesen wird. Hierbei wird in den Texten zwischen verschiedenen Motiven unterschieden. Mit *Spaß/Freude* werden solche Motive aufgerufen, die vom potenziell lesenden Kind selbst ausgehen, im Gegensatz dazu stehen Elemente der Motivation von außen im Kontext von häufig geschlechtlich konnotierten *Gemeinschaftserlebnissen*. Zentral hierfür ist die Motivation durch Wettbewerb, welche explizit für Leseprojekte mit Geschlechtsbezug gefordert wird, folgendes Zitat aus einem Konzeptpapier eines Leseförderprojekts steht hierfür beispielhaft:

Trotzdem spielt ein gewisser Wettbewerbsgedanke eine wichtige Rolle. Die Schüler können (und sollen) durch die Leseaufgaben Punkte sammeln, die am Ende in das Gesamtergebnis – bestehend aus Lese- und Fußball-Elementen – eingehen. Bei allen ‚Wettbewerben‘ stehen Fußball- und Leseanteil immer gleichberechtigt nebeneinander (Konzept Kicken&Lesen Köln²⁸)

Die Motivation von außen wird hier bei der Konzeption und Beschreibung pädagogischer Praxis in den Vordergrund gestellt. Hierdurch – vor allem deutlich durch das mittels Klammern noch hervorgehobene „und sollen“ im Zitat sowie durch die vorhergehende Betonung der „wichtigen Rolle“ – wird der Einbezug von Wettkampfpraktiken in pädagogische Settings als wünschenswert dargestellt. „Wettkampf“ in diesem Verständnis stellt also eine Art der wünschenswerten *Gemeinschaftserlebnisse* dar. Dem Wettkampfgedanken gegenüber steht die Betonung von *positiven Lese-Erlebnissen*. Folgende Ausschnitte aus explizit an Eltern adressierten „Vorlesetipps“ aus einem Leseförderprojekt für Jungen zeigen, welche Vorstellung von *positiven Leseerlebnissen* aufgerufen wird:

Wenn Sie ein paar einfache Dinge beachten, kann das Lesen zu einem schönen Familienerlebnis werden:

Suchen Sie sich zusammen mit Ihrem Kind einen ruhigen Ort, an dem Sie nicht gestört werden. Tipp: Gestalten sie sich eine Lesecke, mit einer Decke und einigen Kissen, damit es gemütlich ist

²⁸ In Folge: KUL

Wählen Sie das Buch zusammen mit Ihrem Kind aus. Tipp: Es ist vollkommen in Ordnung, wenn Ihr Kind dasselbe Buch immer wieder vorgelesen und erzählt bekommen möchte. (veröffentlichte Vorlesetipps in „Ich bin ein LeseHeld“²⁹)

Ein positives Lese-Erlebnis für ein Kind zeichnet sich hiernach also vor allem dadurch aus, dass es ungestört und gemütlich stattfindet, dass die Interessen und Bedürfnisse des Kindes im Vordergrund stehen und vor allem dadurch, dass es ein Gemeinschaftserlebnis ist. Hier wird Lesen als „Familienerlebnis“ verstanden, wobei auffällig ist, dass die Eltern hier als Verantwortliche für die Lese-Erlebnisse ihrer Kinder adressiert werden. Lesen, so suggeriert das Zitat, muss von außen hervorgerufen werden und das ist Aufgabe der Eltern. Gleichzeitig wird diese Aufgabe für die Eltern aber auch als leicht machbar positioniert, so dass die Möglichkeit, solche Erlebnisse für das eigene Kind nicht schaffen zu können, unmöglich erscheint.

Im Unterschied zum Wettkampf ist beim Gemeinschaftserlebnis der *positiven Lese-Erlebnisse* keine Form der Konkurrenz relevant, es geht um ein gemeinsames Teilen des gleichen Erlebnisses bzw. um ein Erlebnis, was durch seine Kollektivität, durch sein Mit-Anderen-Geteilt-Sein zu einem positiven Erlebnis wird.

Für die *positiven Lese-Erlebnisse*, wie sie im Feld aufgerufen werden, ist ihre gezielte Konstruiertheit bzw. ihr ‚Gemacht-Sein‘ konstitutiv. Positive Lese-Erlebnisse als Gemeinschaftserlebnisse passieren nicht automatisch, Lesen löst solche Erlebnisse nicht per se aus oder wird an sich schon als positives Erlebnis verstanden. Fast schon im Gegenteil: Eltern (oder Verantwortliche in der Leseförderung) werden diskursiv explizit adressiert und in die Verantwortung genommen, solche Erlebnisse für Kinder zu erschaffen, ein Eigeninteresse der Kinder scheint damit ausgeschlossen. Hier wird auch ein Gefälle in der Expertise deutlich: positive Lese-Erlebnisse werden als gut und wünschenswert für Kinder dargestellt – insbesondere da sie in der Gesamtargumentation ja Lesemotivation, Lesepraxis und damit ultimativ die Leseleistung steigern sollen -, die Möglichkeit, Kindern solche Erlebnisse nicht ermöglichen zu **wollen**, wird damit implizit ausgeschlossen. Textproduzent*innen positionieren sich dann mit Verweisen auf eigene Expertise in Form von „Tipps und Tricks“ (LH Vorlesetipps) oder als moralisch aufgeladene Ratschläge als diejenigen, die wissen, wie für die Kinder positive und/oder pädagogisch wertvolle Erlebnisse hergestellt werden können, und suggerieren Handhabbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten.

²⁹ Projekt in Folge LH

Ein zweiter Aspekt der Dimension *Motivation* ist die Betonung von *Spaß/Freude*. Hier geht es um die positive Bedeutung, die Lesen für ein Individuum haben kann oder, wie in einem Beitrag formuliert: „‘Der Indikator Lesefreude drückt aus, welche emotionale Bedeutung das Lesen im Leben der Befragten hat.‘“ (MLGJA)³⁰

Auffällig ist bei der inhaltlichen Bestimmung dessen, was *Spaß/Freude* als Aspekt von Lesen in diesem Kontext bedeutet, dass Lesen hier vor allem mit dem Begriff „Lust“ in Verbindung gesetzt beziehungsweise als „lustvolle Aktivität“ beschrieben wird, wie etwa in folgenden Zitaten, die sich in Konzepten ähnlicher außerschulischer Leseförderprojekte häufig finden:

„Lesen wird immer weniger mühsam, kann so als lustvoll gesehen werden. Etwas, das Lust macht, davon will man mehr.“

„Das lustvolle und befriedigende Lesen, in dem sie in spannende und geheimnisvolle Welten entrinnen können [...]“ (beides KUL)

Hier findet sich einerseits der Aspekt der Realitätsflucht: Lesen ermöglicht ein Zurückziehen aus der (langweiligen, alltäglichen) Realität und ein Eintauchen in fremde und aufregende literarische Welten oder ein Mit-Erleben von Abenteuern, auch klingt bereits die sprichwörtliche Erweiterung des Horizonts durch Lesen an.

Insbesondere das erste der beiden Zitate deutet aber auch bereits den ‚Kreislauf des Lesens‘ an: „Lesen wird immer weniger mühsam“, das heißt die eigene Lese-Leistung oder Kompetenz steigt an, und Lesen wird dadurch zur lustvollen Tätigkeit. Die Motivation zu lesen steigt. Wenn Lesen eine solche mit Freude besetzte Tätigkeit darstellt, dann steigt dadurch auch die Lesepraxis, denn „davon will man mehr“.

Die Thematisierung von *Spaß/Freude* findet in den Texten allerdings auf widersprüchliche Weise statt. Das oben aufgeführte Zitat, nachdem man mehr lesen will, wenn es Lust macht, stellt Spaß als einen zentralen Ansatzpunkt für pädagogische Praxis in den Vordergrund.

Folgendes Zitat steht dann allerdings stellvertretend für eine gegensätzliche Betrachtungsweise:

„Für den Erwerb von Lesekompetenz entscheidend ist nicht, ob ‚zum Vergnügen‘ gelesen wird, sondern ob und wie viel [sic!] überhaupt gelesen wird, einschließlich des Lesens als schulischer Pflicht.“ (EKLN)

Hier wird das Vergnügen bzw. die Lesefreude verworfen und die reine Lesepraxis, unabhängig von ihrer emotionalen Bedeutung für das Individuum, als Faktor zur Leistungs- bzw. Kompetenzsteigerung gesetzt. Diese Fokussierung auf Kompetenz rückt Lesen im Zitat auch in

³⁰ Der Begriff „Indikator“ verweist hier darauf, dass eine wissenschaftliche Studie im Text zitiert wird, zur Bedeutung von Wissenschaftlichkeit siehe 5.4

die Nähe der Institution Schule, die hier mit Pflicht und Zwang verbunden wird. Aufgerufen wird also eine Opposition von außerschulischem, freiwilligen Freizeitlesen und schulischer Pflichtlektüre.

Den Übergang zwischen den Dimensionen *Motivation* und *Lese-Praxis* bilden argumentativ der Lesestoff bzw. die individuellen Lektürepräferenzen. Wird in Bezug auf die Dimension *Motivation* noch vorrangig das Bedürfnis bzw. die Entscheidung generell zu lesen thematisiert, so findet hier eine Differenzierung zwischen den Inhalten von Büchern/Medien einerseits und den Modi der literarischen Aneignung andererseits statt. Beide Aspekte werden in der Argumentationsstruktur polarisiert und vergeschlechtlicht dargestellt, indem jedem Pol jeweils eine geschlechtliche Zuschreibung zugeordnet wird. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

2) **Lesestoffe oder Lektürepräferenzen:** Jungen und Männer lesen andere Bücher, andere Zeitschriften, Zeitungen und Textsorten im Internet als Mädchen und Frauen; sie bevorzugen Sach- und Fachbücher, im Bereich der Belletristik nur spezielle Genres (s.u.), in Zeitungen und Zeitschriften vor allem die Rubriken oder Sparten Politik, Wirtschaft, Sport, Technik. Mädchen und Frauen lesen dagegen bevorzugt fiktionale Genres (z.B. Romane), Biographien oder Lektürestoffe mit Bezug zum eigenen Leben (z.B. Ratgeberliteratur oder entsprechende Zeitschriften).

3) **Lesemodalitäten:** Jungen und Männer lesen anders als Mädchen und Frauen; den bevorzugten Genres entsprechend lesen sie eher sachbezogen und distanziert, während Mädchen und Frauen eher empathisch und emotional involviert lesen. (EKLN, Hervorhebung im Original)

Dieses Zitat stammt aus den sogenannten „5 Achsen der Differenz“ nach Garbe/Philipp (2004), die häufig entweder direkt zitiert oder indirekt referiert werden. Hier wird die polarisierte Aufspannung bei sowohl Inhalten als auch Arten der Aneignung deutlich: zwischen Fiktionalität und Sachlichkeit bzw. zwischen emotionaler Involvierung und Distanz. Die Polarisierung von unterschiedlichen Lesemöglichkeiten wird hier offensichtlich anhand von geschlechtlichen Zuschreibungen vorgenommen, Lesen wird somit vergeschlechtlicht. Das hier unterliegende spezifische Geschlechterbild wird in Unterkapitel 5.2 betrachtet. An dieser Stelle ist vor allem relevant, dass im ‚Kreislauf des Lesens‘ bei vorhandener Motivation dann anhand der Lektürepräferenzen und Arten der Aneignung eine Aufspaltung vorgenommen wird, die die Ausprägung der nächsten Dimension, (Lese-)Praxis, beeinflusst.

(Lese-)Praxis

Der Begriff der Lesepraxis meint Bezüge auf Lesen als Tätigkeit/Handlung. Es finden sich in den Texten vor allem die bereits beschriebenen Verweise auf Lesemodi, hier insbesondere die Annahme, dass mehr Lesen zu besserem i.S.v. kompetentem Lesen führt. *Lesepraxis* versteht sich in diesem Sinne weniger als etwa die Vorstellung eines gemütlich im Sessel eingekuschelten Kindes mit Buch, sondern bezieht sich auf Prozesse im Gehirn, die Lesen ausmachen:

Mit Hilfe von Lautlese-Verfahren sollen vor allem die kognitiven Prozesse der Schüler beim Lesen gefördert werden, also die Wort- und Satzidentifikation und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Sätzen. (KUL)

So lange ungeübte Leser/-innen ihre gesamte Aufmerksamkeit auf die hierarchieniedrigen Vorgänge beim Leseprozess konzentrieren müssen, werden sie weder Textinhalte verstehen noch Freude am Lesen entwickeln können. (MLGJA)

Lesen wird hier als technisierter kognitiver Prozess mit unterschiedlichen Stufen dargestellt, von denen zwei im ersten Zitat benannt werden. Im zweiten Zitat wird darüber hinaus eine Differenzierung von Lesepraxis angedeutet, die sich vor allem im Begriff „hierarchieniedrig“ ausdrückt. Es scheint also beim Lesen verschiedene Vorgänge zu geben, die allerdings hierarchisch angeordnet sind, was sich in anderer, aber durch die Formulierung „gelingenden Biografien“ ebenfalls normativ aufgeladener Form auch im folgenden Zitat zeigt:

Im Grundschulalter erfolgt bei gelingenden Lesebiografien der Übergang vom Lesenlernen zum Selberlesen oder – unter Gesichtspunkten des Kompetenzerwerbs – der Übergang vom alphabetischen Dekodieren kurzer Textpassagen zur „Lese Flüssigkeit“, die eine Automatisierung der elementaren Lesefertigkeiten voraussetzt. (MLGJA)

Diese Normativität wird auf in der diskursiven Feldkonstitution durch eine Art Teufelskreis begründet. Hierarchieniedrige, nicht gelingende Prozesse verhindern Lesefreude, somit weitere Praxis, weniger Leistung, wiederum weniger Freude. Scheint der Bezug auf *Lesefreude* dabei vordergründig das Individuum und seine Erlebnisse in den Vordergrund zu setzen, so wird doch durch beständige Kontextualisierung mit *Leistung* deutlich, dass die Freude hier vor allem als Mittel zum Zweck angesehen wird. Ein solcher Teufelskreis wird teilweise sehr explizit beschrieben, um die Notwendigkeit von Lesepraxis zu begründen:

Wenn eine solche Übung nicht mehr ‚automatisch‘ durch extensives und lustorientiertes Freizeitlesen geschieht, ist die Gefahr groß, dass die ungeübten Leser/innen auf einem niedrigen Niveau ihrer Lesefertigkeiten stagnieren und gar nicht die Voraussetzungen erwerben, um Lesen als eine lustvolle Tätigkeit zu erfahren. (EKLN)

Lesep Praxis wird hier, und das ist der zentrale Aspekt der diesbezüglichen Argumentation, als „Übung“ bezeichnet. Die Dimension (*Lese-*)*Praxis* lässt sich in der Analyse der diskursiven Feldkonstitution also synonym auch als *Übung* bezeichnen. Lesen ist etwas, was man üben kann, und durch Übung lassen sich Verbesserungen erzielen. Analog dieser Idee wird in den Texten auch die Metapher eines „Lese-Trainings“ verwendet, wenn etwa dezidiert lesedidaktische Methoden referiert werden:

Bertschi-Kaufmann et al. (2007) haben in ihrem Lesetraining dem Automatisieren der elementaren Lesefertigkeiten eine eigene Trainingsdimension mit detaillierten Anleitungsheften gewidmet („Lesegeläufigkeit trainieren: Automatisieren“). Im Rahmen des DFG-Projekts „Lese flüssigkeit“ (Leitung: A. Gold & C. Rosebrock) wurde an der Universität Frankfurt/M. ein Trainingsprogramm „Lese-WM“ entwickelt, das demnächst veröffentlicht wird. (EKLN)

Kognitive Aspekte von Lesen sowie die Auffassung, nach der Leseprozesse automatisier- und optimierbar sind, bilden hier die zentralen argumentativen Bezugspunkte. Insbesondere im Vergleich mit den beschriebenen Aspekten der *Lesemotivation*, vor allem der Betonung von *Freude/Spaß*, fällt hier auf, dass Aspekte des Lesens, die nicht im Gehirn stattfinden, keine Rolle mehr spielen, sobald es argumentativ von der Lesemotivation hin zur eigentlichen Lesep Praxis geht. Die technisierten Aspekte von Lesen – Prozesse im Gehirn, Trainingshäufigkeit – sind zudem messbar, ein Aspekt, der bei der Beschreibung von (*Lese-*)*Leistung* noch große Relevanz bekommen wird.

Im Kontext der technisierten Auffassung von Lesen werden auch mit dem Lesen in Verbindung stehende Medien thematisch. Die binäre Vergeschlechtlichung von Lesemedien wurde bereits in einem vorherigen Abschnitt aufgezeigt, hier geht es nun vordergründig um eine zweite Polarisierung. Diskursiv werden, in Bezug auf die Lesep Praxis, Bücher und „andere Medien“ diametral gegenübergestellt und normativ gewertet, wobei Bücher ganz eindeutig als Lese-Medium fungieren, andere (textbasierte) Medien hingegen als Gegenhorizonte in Stellung gebracht werden. Deutlich wird das etwa im folgenden Zitat:

Vor allem Jungen wenden sich oft schon früh digitalen Angeboten zu und entwickeln somit in der Kindheit keine stabilen Lesegewohnheiten. (EKLN)

Hier werden Bücher als Lesemedium zwar nicht explizit erwähnt, aber der Bezug auf „digitale Angebote“, die offenbar nicht zu stabilen Lesegewohnheiten führen, verweist auf eine Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Medienformaten, die vor allem anhand ihrer zugeschriebenen Eignung für die Ausbildung von Lesegewohnheiten und damit Leseleistung vorgenommen wird. Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Medienformaten geht hier

mit einer geschlechtsbezogenen Differenzierung einher: „Vor allem Jungen“ wählen digitale Medienformate, welche als nicht förderlich für das Lesen angesehen werden. Hier findet sich also die Vergeschlechtlichung von Lesen als Vergeschlechtlichung von Lesemedien wieder.

Neben der „Konkurrenz“ zu anderen, vor allem digitalen, Medien (aber auch Printmedien wie Zeitungen oder Comics), werden dem Buch als Lese-Medium im Feld noch weitere inhaltliche Aspekte zugesprochen oder, präziser, abgesprochen. Es findet nämlich neben der bereits erwähnten vergeschlechtlichten Unterscheidung zwischen Büchern und anderen, digitalen Lesemedien noch eine weitere Differenzierung statt, die ebenfalls zentral auf die erhoffte Lese-Leistung zurückgeführt wird. Es handelt sich hier um die Differenzierung zwischen ‚guten‘ Büchern und solchen, die für die Kinder attraktiv und interessant sind. Der Begriff ‚gut‘ bezieht sich hier auf die literarische Qualität von Büchern, die als bestenfalls sekundär, eher generell unwichtig verworfen wird. Diese Unterscheidung zwischen literarischer Qualität und Leser*inneninteresse zeigt sich etwa hier:

Anders als bei zahlreichen anderen Internet-Seiten, die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur vorstellen, geht es hier um eine leserorientierte Literaturkritik, die nicht die literarische Qualität der Bücher bewertet, sondern – gestützt durch die empirische Leserforschung – die Attraktivität für die jeweilige Altersgruppe der Adressaten. (MLGJA)

Hier wird „Attraktivität für die jeweilige Altersgruppe“, das heißt Adressat*innenorientierung, explizit Vorrang gegenüber der benannten literarischen Qualität zugesprochen. Hiermit wird ein impliziter Gegenhorizont einer solchen Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur aufgerufen, die sich nicht an den Leser*innen, also den Kindern, orientiert beziehungsweise diese aus dem Blick verliert. Da, wie bereits herausgearbeitet, Lesepraxis im Feld vor allem als Übung verstanden wird, bei der so viel wie möglich gelesen werden soll, ist eine solche Ablehnung der literarischen Qualität als Kriterium und eine strikte Adressat*innenorientierung folgerichtig.

Dieser Zusammenhang lässt sich noch mit einem weiteren Zitat verdeutlichen, in dem die Argumentation vor allem durch den Verweis auf den schulischen Rahmen besonders stark wirkt:

Es dürfte sinnvoller sein, Kinder und Jugendliche in der Schule pro Woche ein Buch ihrer Wahl lesen zu lassen (in sogenannten stillen Lesestunden: „silent sustained reading“), als ihnen pro Schuljahr einen oder zwei „Klassiker“ vorzusetzen, die sie dann en détail analysieren und interpretieren müssen. (Das Spitzenland in Sachen Lesekompetenz bei der PISA-Studie 2000, Finnland, hat beispielsweise jeglichen Schulkanon abgeschafft: Den Lehrer/innen bzw. Schüler/innen ist vollkommen freigestellt, mit welchen Texten sie Lesekompetenz vermitteln bzw. erwerben.). (EKLN)

Hier wird unter Rückgriff auf ein als allgemeingültig gesetztes Ziel – eben die Erhöhung von Lesekompetenz – implizit eine Umarbeitung des schulischen Lehrplans gefordert. Die Vermittlung eines literarischen Kanons (auf die der Begriff „Klassiker“ anzuspielen scheint) wird dabei als Ziel des Deutschunterrichts explizit verworfen, die reine Quantität der Lesepraxis steht der Konzeption von Lesepraxis als Übung/Training entsprechend zentral. Plausibilisiert wird diese Forderung einerseits durch die Behauptung eines logischen Schlusses („es dürfte sinnvoll sein“) sowie durch den internationalen Vergleich (zur diskursiven Strategie der „(Inter-)Nationalisierung“ siehe auch 5.4.3).

Im Anschluss an die von mir in der Rekonstruktion bislang vor allem behauptete Leistungsfokussierung soll nun in einem nächsten Schritt untersucht werden, wie *Leistung* in den Texten inhaltlich bestimmt wird und mit welchen Zuschreibungen der starke Bezug auf Leistung begründet wird.

(Lese-)Leistung

Die dritte Kategorie, die dem ‚Kreislauf des Lesens‘ zuzuordnen ist, ist auch ihre zentrale: *Leistung*.

Explizite wie implizite Leistungsbezüge sind schon rein quantitativ zentral in der diskursiven Konstruktion. Es sollte bis hierhin zudem deutlich geworden sein, dass sowohl die Lesemotivation als Motor für Lesepraxis als auch die Lesepraxis als Übung/Training in den Texten zentral auf die Steigerung von Leseleistung bezogen werden. Denkbare andere Aspekte – Lesen als Wert an sich, biografisch bedeutsame Erlebnisse, emotionale Unterstützung etc. –, die im Alltagsverständnis auch mit Lesen in Verbindung gebracht werden, werden höchstens am Rande erwähnt (etwa in der Betonung „lustvollen“ Lesens oder Lesens zur Realitätsflucht) und stets vor allem nur als Vorstufen der Steigerung von Leseleistung verstanden.

Es soll nun im Folgenden zunächst beschrieben werden, wie *Leistung* im Kontext Lesen inhaltlich bestimmt wird, um anschließend die Begründungsfiguren für die starke Leistungsfokussierung herauszuarbeiten.

Der Bezug auf Leistung findet sich in den Texten häufig gefasst im Begriff der „Lesekompetenz“, teilweise synonym dazu auch der Begriff des „Leseverstehens“. Genutzt wird der Begriff „Lesekompetenz“ dabei häufig mit Bezug auf die in Kapitel 2 bereits ausführlich dargestellten PISA-Studien, welche generell einen zentralen Ankerpunkt der diskursiven Feldkonstitution bilden. Im Vordergrund stehen bei der Begriffsbestimmung, wie

sie diskursiv im Feld vorgenommen wird, die kognitiven Fähigkeiten des Textverständnis sowie der Umgang mit Texten.

Ich nutze in meiner Rekonstruktion der Argumentation den Begriff „Leistung“, statt die Bezeichnung „Lesekompetenz“ als In-Vivo-Code zu verwenden. Das begründet sich aus den Kontexten, in denen der Begriff der „Lesekompetenz“ bzw. des „Leseverstehens“ in den Texten auftaucht, insbesondere im Verweis auf die PISA-Studien.

Die PISA-2000 Studie kann generell als zentraler Referenzpunkt im Feld verstanden werden. Verweise auf PISA finden sich in fast allen Texten, die zur Analyse der diskursiven Feldkonstitution betrachtet wurden. Hierbei werden meist zunächst Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 referiert, vor allem die dort nachgewiesene Differenz zwischen Jungen und Mädchen im Bereich Lesekompetenz. Diese wurde zwar international fast überall aufgefunden, das deutsche Ergebnis wird in den Texten aber als im internationalen Vergleich besonders schlecht skandalisiert. Folgende Zitate stehen exemplarisch für Verweise auf PISA:

Seit PISA 2000 steht alle drei Jahre eine Frage im Raum: Wie sehr werden dieses Mal die Jungen bei der Lesekompetenz hinterherhinken? (Philipp 2011a³¹)

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten internationalen PISA-Studie im Dezember 2001 ist das Selbstverständnis der Deutschen als Volk der „Dichter und Denker“ tief erschüttert [...] (EKLN)

PISA 2000 beziehungsweise die anschließende Veröffentlichung der Studienergebnisse im Jahr 2001 wird also als Startpunkt für die Beschäftigung mit Lesekompetenz beschrieben und als markantes, erschütterndes Ereignis bezeichnet. Die Veröffentlichung der Ergebnisse stellt somit ein Diskursereignis dar. Andere Studien werden zwar auch benannt, aber argumentativ stets nur als Bestätigung der PISA-Ergebnisse genutzt. Kritische Stimmen, die insbesondere die starke Geschlechterdifferenz in PISA hinterfragen, finden im Feld kaum Gehör. Der Bezug auf Lesekompetenz, der mit den PISA-Ergebnissen auftritt, begründet sich also zum einen schon alleine daraus, dass eben diese in PISA erforscht wurden und der Begriff dort zur Darstellung der Ergebnisse genutzt wird, zum anderen aber vor allem aus der großen Bedeutung, die PISA auch im gesamtgesellschaftlichen Diskurs zukommt. Hier lässt sich insbesondere der Bezug auf die nationale Ebene (als Analyseeinheit in PISA), wie hier im Zitat durch die Postulierung der Erschütterung des deutschen Selbstverständnisses, als zentrale Argumentationsstrategie bezeichnen. Lesekompetenz ist also nicht nur aus sich heraus zentraler Bezugspunkt der Texte, sondern wird auch als gesamtgesellschaftlich relevantes und mächtiges Problem beschrieben.

³¹ In Folge: P11

Relevant ist dabei in der Rekonstruktion des Kompetenz-Bezugs als *Leistung* vor allem der Aspekt, dass Lesekompetenz hier und generell nicht nur – beziehungsweise nicht vordergründig – als individuelle Fähigkeit von Kindern/Menschen beschrieben wird, sondern als messbares, quantifizierbares und vor allem (international) vergleichbares Konstrukt. Die Messbarkeit von Lesen wurde bereits bei der Bestimmung von Lesepraxis als Übung deutlich, hier kommt sie nun vollumfänglich zum Tragen. In PISA – und damit auch im Feld – wird Lesen als Kompetenz verstanden, als messbare und überprüfbare Fähigkeit des Textverstehens. Die Ergebnisse der Kompetenzmessungen stehen dabei nie für sich alleine, sondern als *Leistung* immer in einem vergleichenden Kontext, wobei in den Texten auf zwei Achsen verglichen wird: Nation und Geschlecht. Auf beiden Achsen kann eine Gruppe entweder ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ bzw. ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ sein. In der diskursiven Feldkonstitution wird hier einerseits auf die deutschen Schüler*innen, die schlechter abschneiden als Schüler*innen in anderen Ländern, verwiesen, andererseits vor allem auf Jungen, die schlechter abschneiden als Mädchen. Dieses schlechtere Ergebnis von Jungen im Vergleich zu Mädchen stellt den zentralen Punkt dar, um den alle Argumentationen kreisen. Ich werde diesen Aspekt in den Ausführungen zu (Geschlechter-)Gerechtigkeit (5.2) thematisieren. Der internationale Vergleich, in dem Deutschland schlechter abschneidet als andere Länder, ist für den Bezug auf Leseleistung an dieser Stelle zunächst relevanter.

Kompetenz als nicht rein individuelle Fähigkeit, sondern als abrufbar zum Erfolg im (internationalen) Wettbewerb, lässt sich als geforderte *Leistung* bezeichnen. Der Bezug auf Lesekompetenz ist also zentral eine Orientierung an einem Leistungsimperativ, der begründet wird durch internationale Vergleiche und das deutsche Selbstverständnis als „Volk der Dichter und Denker“. In folgendem Zitat zeigt sich noch einmal die zentrale Rolle, die dem internationalen Vergleich und seiner Skandalisierung bei der Begründung des Leistungsbezugs zukommt:

Dass Deutschland in der Gesamtwertung Lesekompetenz dabei auf dem 21. Platz landete (und damit weit unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten), rüttelte Bildungspolitiker, Eltern, Lehrkräfte und die Öffentlichkeit insgesamt auf: Der „PISA-Schock“ sitzt seitdem tief. (EKLN)

In dramatisierender Art und Weise wird hier das PISA-Ergebnis referiert, die Dramatisierung beruht vor allem auf dem internationalen Vergleich sowie dem Verweis auf Expert*innen im Bildungsbereich, deren zugeschriebene emotionale Reaktion auf das Ergebnis als eine Art Vorbild für die emotionale Reaktion, die vom Text scheinbar ausgelöst werden soll, genutzt wird. Die Dramatisierung funktioniert hier also durch Leser*innenansprache: Wenn sogar

Expert*innen im Bildungsbereich und dazu die gesamte Öffentlichkeit schockiert sind, dann kann/soll das auch zu einem ähnlichen Schock bei den Leser*innen führen und damit das Bemühen um eine Änderung des schockierenden Zustands plausibilisieren.

Während der häufige Bezug auf PISA und auf Leistungserbringung im internationalen Vergleich also beim Verständnis der Formulierung „Lesekompetenz“ als Leistungsorientierung zunächst ausschlaggebend ist, findet sich in der Argumentationslogik der Texte noch eine weitere Art der Thematisierung, die sich als ‚Das gute Leben‘ paraphrasieren lässt. Leseleistung wird hier als notwendige Grundlage für eine „gelungene“ Lebensführung bezeichnet und es werden ihr eine lange Reihe an positiven Folgen für das Individuum zugeschrieben. Zentrale Muster finden sich in diesem Zitat:

Beinahe ein Viertel der getesteten 15Jährigen blieb im Bereich der Lesekompetenz unter dem von Experten definierten Minimalstandard, der für lebenslanges Lernen, beruflichen Erfolg und eine befriedigende Lebensführung in den post-industriellen Wissensgesellschaften als notwendig erachtet wird. Nicht umsonst hatte das von der OECD initiierte „Programme for International Student Assessment“ (PISA) im ersten Durchgang in mehr als 30 Staaten vor allem die Lesekompetenz (reading literacy) getestet; denn sie gilt als die unverzichtbare Basiskompetenz für alle Unterrichtsfächer und Lernprozesse in schulischen, akademischen und beruflichen Zusammenhängen. (EKLN)

Hier wird erneut auf PISA verwiesen, allerdings fehlt der oben fokussierte internationale Vergleich. Stattdessen wird eine zweite Begründung für die Notwendigkeit hoher Lesekompetenz gegeben. Diese wird hier – erneut unter Verweis auf Expert*innen – als Grundlage für beruflichen Erfolg und eine „befriedigende Lebensführung“ dargestellt. Auffällig sind hier vor allem zwei Aspekte. Erstens wird zwar Bezug genommen auf eine „befriedigende Lebensführung“, also auf positive Aspekte für das individuelle Erleben einer Person, andererseits stellt das Kriterium für dieses positive Erleben und das, was dafür zuträglich ist, nicht das Individuum als Expert*in für das eigene Leben dar, sondern auch Lebensführung bzw. individuelles Glück werden zum messbaren Aspekt, für den Expert*innen Mindeststandards definieren können. Zweitens wird Lesekompetenz als Basis für weiteren Kompetenzerwerb bzw. weiteres Lernen postuliert. Dieses weitere Lernen bleibt allerdings ausschließlich auf den Bereich des schulischen, akademischen und beruflichen – also prinzipiell ökonomisch verwertbaren – Lernens bezogen. Lebensweltliche Aspekte finden keine bedeutende Berücksichtigung. Im Fokus steht hier also *Erfolg*, insbesondere im schulischen Kontext, welcher durch Leseleistung erzielt werden kann.

Adressiert wird in den Texten dabei nicht nur die Schule, auch die Eltern werden explizit aufgefordert, über das Lesen die Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. Lesen wird zum Motor nicht nur für weiteren schulischen (Lern-)Erfolg, sondern auch zum Erwerb weitergehender Kompetenzen, genannt werden vor allem Sozial- und Medienkompetenz (wobei der Widerspruch zur weiter oben beschriebenen Fokussierung auf das Buch und der Zurückweisung digitaler Medien nicht aufgelöst wird). Im Rahmen der Rekonstruktion ist es dabei nicht von Interesse, ob diese Folgen von Lesekompetenz tatsächlich stimmen beziehungsweise zu untersuchen, inwieweit Lesen im Sinne von Textverstehen tatsächlich eine zentrale Kernfähigkeit zur Orientierung in textbasierten Gesellschaften ist. Es geht an dieser Stelle darum, dass hier eine spezifische Auffassung von Lesen vorliegt, die zentral auf (messbare) Leistung bezogen ist. Lesemotivation – also die Freude am und der Wunsch nach Lesen – sowie Lesepraxis gelten jeweils nur als Schritte auf dem Weg hin zu mehr Leseleistung, welche wiederum – so die Argumentation der Texte – zu mehr Motivation führen kann.

Zusammenfassung in Hinblick auf die Interpretation als diskursive Konstruktion eines Handlungsproblems

„Kreislauf des Lesens“ bezeichnet das zentrale lesebezogene Argumentationsmuster der diskursiven Feldkonstitution. Hierbei geht es darum, was im Feld unter Lesen verstanden wird und warum dieser Tätigkeit Bedeutung zugesprochen wird. Rekonstruieren lässt sich ein prozesshaftes Verständnis von Lesen, welches zentral Bezug auf zu erbringende Leseleistung nimmt. Lesen gilt als bedeutsam, weil eine hohe Leseleistung zu mehr Erfolg führt, einerseits in der individuellen Bildungs- und Erwerbsbiografie, vor allem aber in Bezug auf das deutsche Abschneiden in internationalen Vergleichsstudien. Leseleistung in diesem Sinn wird als Resultat von Lesepraxis gesehen, wobei hierbei vor allem technisierte Aspekte und Lesen als „Übung“ im Vordergrund stehen. Aus viel Lesepraxis bzw. Übung, so die Annahme, entspringt höhere Leseleistung. Für diese Leseleistung ist dabei die Motivation zu lesen ausschlaggebend, welche, folgt man der Argumentation, vor allem durch Wettkampf und/oder spaßbesetzte Gemeinschaftserlebnisse entsteht. Gleichzeitig ist aber auch die Leseleistung für die Lesemotivation entscheidend, denn in der Argumentationslogik folgt auf eine hohe Leseleistung eine erhöhte Lesemotivation – es handelt sich also um einen Kreislauf. Neoliberale, auf ökonomische Verwertbarkeit und Erfolg im internationalen Wettbewerb fokussierte Bedeutungszuschreibungen in Form einer an einem Leistungsimperativ orientierten Argumentation bilden also die Grundlage der diskursiven Feldkonstitution, entlang derer in Folge pädagogische Praxis entsteht (6.1). Lesen wird hier zu einer Kompetenz. Emotionale

Aspekte und subjektive Bedeutsamkeit treten dabei hinter ein technisiertes Verständnis von Lesen als quantifizierbare Übung zurück.

Der Leistungsbezug ist im Feld vor allem deswegen zentral, weil damit für die Implementierung beziehungsweise Veränderung pädagogischer Praxis argumentiert wird. Durch die Zentralsetzung von Leistung wird schlechtere oder nicht vorhandene Leistung zum Problem gemacht, und zwar nicht nur auf individueller, sondern auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Aus dieser Problematisierung wird im Feld eine Handlungsnotwendigkeit abgeleitet: wenn die fehlende Leistung ein Problem ist, so muss etwas daran geändert werden. Das Handlungsproblem ‚Leseförderung‘ konstruiert sich also zentral über einen Leistungsbezug.

Im Folgenden soll es nun um die Faktoren gehen, die im Kontext der symbolischen Feldstruktur als leistungsbeeinflussend gesehen werden. Es handelt sich hierbei um die Schule, das Alter bzw. den Entwicklungsstand, verschiedene soziale Faktoren sowie zentral herausgehoben eine bestimmte Form geschlechtlicher Bedeutungszuschreibungen. Die detaillierte Betrachtung dieser Faktoren ist wichtig, denn indem bestimmte Faktoren als ausschlaggebend für die Leseleistung konstruiert werden, wird das bisher angedeutete Handlungsproblem konkretisiert: es geht im Feld um Leseförderung explizit für Jungen.

5.1.2 Einflussfaktoren auf den ‚Kreislauf des Lesens‘

Der ‚Kreislauf des Lesens‘ wird in den Texten als Idealtypus genutzt, an dem individuelle Leseprozesse und empirische Ergebnisse der Leseforschung gemessen werden (können). Dieser idealtypische Kreislauf fungiert somit als Gegenhorizont, um mögliche Einflussfaktoren auf den ‚funktionierenden‘ Kreislauf präsentieren zu können. Der ‚funktionierende‘ Kreislauf wird somit argumentativ genutzt, um Institutionen und gesellschaftliche Gegebenheiten in Bezug auf Leseleistung kritisch zu betrachten bzw. abzuwerten, hieraus wird dann sowohl expliziter Handlungsbedarf abgeleitet, als auch die den Handlungsbedarf deckende pädagogische Praxis bereits durch Ratschläge oder methodische Postulate/Handreichungen vorgeformt. Die Bezeichnung als *Einflussfaktoren*, deren argumentative Verwendung im Folgenden nachgezeichnet wird, folgt der Argumentation in den Texten: die benannten Faktoren werden dort beschrieben als solche Faktoren, die einen Einfluss auf die Leseleistung haben.

Schule

Als großer Einflussfaktor auf das ‚Funktionieren‘ des ‚Kreislaufs des Lesens‘ wird im Feld die Institution Schule ausgemacht. Die Schule gilt hier als zentraler Ort der Steigerung von

Leseleistung, insofern als zentrale lesedidaktische Akteurin. Verweise auf den schulischen Referenzrahmen finden sich in den Texten auf zwei miteinander eng verwandte, aber inhaltlich unterscheidbare Weisen. Zum einen wird der Schule eben generell und als gesellschaftlicher Institution die zentrale Rolle bei der Förderung von Lesekompetenz zugesprochen, zum anderen findet bei der Bestimmung der Schule als Einflussfaktor auf die Leseleistung aber auch eine inhaltliche Differenzierung anhand der Schulformen statt.

Die Adressierung als zentraler Motor für die Förderung von Lesekompetenz passiert dabei ebenfalls auf zwei verschiedene Arten. Einerseits werden der Schule explizit Aufgaben aus dem Bereich ‚Lesen‘ zugewiesen, wie etwa in folgendem Zitat:

Es liegt auf der Hand, dass die Schule mit solcher Art von Maßnahmen einer ihrer zentralen Bildungsaufgaben, der Einführung in die ‚Welt der Bücher‘ und der Vermittlung einer hohen Lesekompetenz, wesentlich besser gerecht würde als bislang. (EKLN)

Hier werden eine „Einführung in die Welt der Bücher“ und die „Vermittlung einer hohen Lesekompetenz“ als zentrale Bildungsaufgaben der Schule explizit benannt. Interessant sind an diesem Zitat zwei Dinge. Hier wird mit der Formulierung „Einführung in die Welt der Bücher“, die explizit von reiner Lesekompetenz abgegrenzt ist, scheinbar auch die literarische Erfahrung einbezogen und auf den bereits oben angesprochenen Aspekt der „Realitätsflucht“ durch Bücher verwiesen. Die Schule wird hier zudem als scheiternde Institution gesehen, die den an sie herangetragenen Anforderungen nicht gerecht wird, deutlich gemacht durch den Vergleich „wesentlich besser als bislang“. Der Vergleich drückt einerseits aus, dass die Aufgaben bislang nicht erfüllt werden, und plausibilisiert andererseits auch die vorgeschlagenen Maßnahmen – und damit die Person, die die Maßnahmen vorschlagen kann – durch Expertise (hierzu siehe auch 5.4).

Dass es bei der Zuschreibung von Aufgaben an die Schule tatsächlich um die Schule als Institution und nicht nur um den Deutschunterricht geht, machen explizite Forderungen wie in folgendem Zitat deutlich:

Die neuen Herausforderungen einer ganzheitlichen und systematischen Leseförderung in der Schule sind vom Deutschunterricht allein nicht zu bewältigen, sondern müssen von allen Kolleg(inn)en des Fachunterrichts mitgetragen werden: Leseförderung ist eine Aufgabe der gesamten Schule und muss zudem von Eltern, Bibliotheken und anderen kommunalen und gemeinnützigen Einrichtungen unterstützt werden. (MLGJA)

Leseförderung wird hier als Aufgabe positioniert, die über den Fachunterricht hinausgeht. Lesen gilt so als Thema für den gesamten schulischen Kontext, begründet wird diese Forderung

mit dem Verweis auf veränderte Herausforderungen, denen der reine Deutschunterricht nicht gerecht werden kann. Im Kontext des Feldes dürfte es sich bei diesen Herausforderungen um die argumentativ genutzte verstärkte geschlechtliche Polarisierung und ‚Bedrohung‘ durch neue Medien handeln. Durch diese Form der Adressierung wird nicht nur die Institution Schule in Gänze als zentrale Akteurin in der Leseförderung angesprochen, durch die Forderung fächerübergreifender Förderung wird auch die große Rolle bestätigt, die dem Lesen im Feld zugeschrieben wird. Lesen bekommt hier einen höheren Stellenwert als anderes fachbezogenes Wissen und Fähigkeiten, es soll/muss in allen anderen Fächern ebenfalls gefördert werden.

Der zweite Weg, über den die Schule als zentraler Ort für die Steigerung von Lesekompetenz positioniert wird, ist impliziter und drückt sich vor allem in der Referenz auf empirische Studien aus. Empirische Studienergebnisse werden generell häufig präsentiert, um Argumentationen zu unterstützen. Es handelt sich hier wie bereits erwähnt fast durchweg um die Ergebnisse großer quantitativer Studien, allen voran PISA. Auffällig beim Bezug auf diese Studien (als logische Konsequenz des Studiendesigns, aber dennoch in den Texten fortgetragen) ist, dass hier schulische Bezüge eine strukturierende Funktion einnehmen, indem sie Klassenstufen als Maß- und Vergleichseinheit verwenden. Verweise auf diese Studien im Kontext einer auf Leseleistung bezogenen Argumentation reproduzieren dadurch beständig die Verbindung Leseleistung – Schule. Folgendes Zitat soll diesen Zusammenhang verbildlichen:

In den groß angelegten amerikanischen NAEP-Studien mit vielen Tausend Schülerinnen und Schülern wiesen Mädchen in vier Klassenstufen laut der Re-Analyse von Klecker (2006) für die Jahre 1992 bis 2003 folgende Vorsprünge auf: In Klassenstufe 4 lagen sie bei $d = .16-.27$, in achten Klassen bei $d = .27-.42$ und in Klasse 12 betrug $d = .22-.44$. Bei jüngeren Kindern sind die Differenzen, die je nach Jahr anders ausfallen, am kleinsten im Altersgruppenvergleich. (P11)

Hier wird eine Studie referiert, die eine Untersuchung in unterschiedlichen Klassen durchgeführt hat. „Klassenstufe“ wird hier mit „Altersgruppe“ synonym gesetzt und dient als Maßeinheit für Leseforschung beziehungsweise als Altersstrukturierung.

Schulische Bezüge als Maßeinheiten werden darüber hinaus auch als Vergleichshorizont verwendet und stellen ein Maß für Leistung dar, d.h. (Lese-)Leistung wird in Schuljahren gemessen, was sich etwa in Formulierungen wie „ein Schuljahr Vorsprung“ ausdrückt. Ein Schuljahr scheint hier als möglichst große Maßeinheit gewählt zu werden, um Unterschiede in der Lesekompetenz zu dramatisieren, wie etwa folgendes Zitat andeutet:

Im Durchschnitt der 34 OECD-Mitgliedsländer liegt der Vorsprung bei 39 Punkten; dies entspricht etwa dem Lernfortschritt eines Schuljahres! (MLGJA)

Hier ist es insbesondere das Ausrufezeichen, was den Eindruck erweckt, ein Schuljahr sei ein dramatischer Unterschied. In beiden Fällen wird aber jeweils die schulische Logik der Einteilung in Klassenstufen nach Jahrgängen als Maßeinheit für lesebezogene quantitative Aussagen genutzt und somit die enge Verbindung von Lesen und Schule, wie sie die Argumentation durchzieht, bestärkt.

Die Schule als Maßeinheit für unterschiedliche Alters- und damit Entwicklungsstufen verweist somit schon auf die Bedeutung von *Alter/Entwicklungsstand* als Einflussfaktor (siehe unten).

Auch die Differenzierung nach Schulformen wird in den Texten argumentativ genutzt. Es geht dann nicht mehr um Adressierungen der Institution Schule als Ganze, die die Leseleistung positiv beeinflussen soll, aber diesem Auftrag nicht zwangsweise gerecht wird, sondern um eine Binnendifferenzierung. Diese geht in der Argumentationslogik der Texte vor allem einher mit Einbezug der Kategorie *soziale Schicht*, die zum Teil über die Termini „bildungsfern“ oder „bildungsbenachteiligt“ Einfluss in die Argumentation findet. Hiermit wird ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem (Familien-)Hintergrund und schulischem Erfolg als Lese-Erfolg hergestellt.

Diese Verbindung aus sozioökonomischer Herkunft und Schulform respektive Bildungserfolg gewinnt im Feld an Dramatik, wenn Unterschiede in der Leseleistung – die ja gerade als Voraussetzung für schulischen Erfolg ausgemacht wurde – auf die Schulform zurückgeführt werden. Es wird diskursiv ein erneuter Teufelskreis konstruiert, der sich wie folgt paraphrasieren lässt: Der Besuch einer bestimmten Schulform ist in Deutschland abhängig von der sozioökonomischen Herkunft. Die Schulform hat Auswirkungen auf die Lesekompetenz. Wenn Lesen als Voraussetzung für schulischen Erfolg gilt, so führt eine herkunfts- und schulformbegründete niedrige Lesekompetenz dazu, dass schulischer Erfolg erschwert wird und sich die bereits bestehenden Benachteiligungen weiter fortschreiben. Aus dieser Differenzierung nach Schulformen im Kontext von „Bildungsbenachteiligung“ im Zusammenhang mit sozioökonomischer Herkunft wird wiederum ein Versagen der Schule als Institution generell abgeleitet:

Den Schulen und außerschulischen Sozialisationsinstanzen in Deutschland ist es bislang nicht gelungen, der Reproduktion von sozialen und Geschlechter-Ungleichheiten durch die Familien wirksam etwas entgegen zu setzen. Auch das sagt uns die PISA-Studie: In keinem anderen Land hat das „Bildungskapital“ der Familien einen so nachhaltigen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder wie in Deutschland – anders gesagt: In keinem anderen Land versagt die Schule so gründlich in ihrer Aufgabe, für alle Kinder die gleichen Chancen einer qualifizierten Bildung und Ausbildung herzustellen wie in Deutschland. (EKLN)

Alter/Entwicklungsstand

Im vorherigen Abschnitt wurde herausgearbeitet, dass die schulische Systematik der Einteilung in Klassenstufen nach Alter auch eine Ordnungsdimension in der diskursiven Feldkonstitution darstellt. Dieser über Schulklassen vermittelte Bezug auf unterschiedliche Altersgruppen verweist auf einen weiteren Einflussfaktor, der sich in den Texten als Referenzen auf *Alter/Entwicklungsstand* von Kindern findet. Hierbei werden in den Texten die Begriffe „Alter“ und „Entwicklungsstand“ synonym verwendet. Diese Verbindung verweist darauf, dass in der Argumentation bestimmte Schritte in der Lesesozialisation und damit einhergehende Bedürfnisse an bestimmte Altersgruppen gebunden werden, die dann wiederum vor allem anhand von Schulklassen bestimmt werden. Folgendes Zitat aus der Konzeption eines Leseförderprojekts verdeutlicht das:

Die Ziele der Angebote im Projekt „Ich bin ein LeseHeld“, orientieren sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand der Altersgruppen. [...] Je Altersgruppe werden fünf Module, mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten, über einen Zeitraum von ca. zwei Monaten, von den Bündnispartnern durchgeführt. (Konzept LH)

Durch eine solche Einteilung nach Altersgruppen und Schulklassen kommt es in den Texten zu einer Homogenisierung der kindlichen Individuen und ihrer Entwicklung, da bestimmte Bedürfnisse und ein bestimmter Entwicklungsstand rein einem bestimmten Alter zugeschrieben werden. Individuelle Entwicklungsverläufe, die vielleicht schneller oder langsamer als dieser angenommene Standard ablaufen, werden nicht berücksichtigt. Gleichwohl kann die Argumentationslogik hier als pädagogisch bezeichnet werden in dem Sinne, als dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse im Mittelpunkt steht:

Dafür wird einerseits ganzheitliche Anregung angeboten, aber auch genügend Spielraum gelassen, um die Kinder dort abzuholen, wo sie sich in ihrer Entwicklung befinden. (Allgemeine Informationen LH)

Diese Ausrichtung lässt sich mit einem In-Vivo-Kode als Zielgruppenorientierung (im Gegensatz etwa zur bereits angeklungenen Output-Orientierung messbarer Leistungen oder aber als Gegensatz zu inhaltlicher Orientierung im Sinne eines Lektürekansons oder ähnlichem) bezeichnen.

Das Alter als Einflussfaktor auf den Kreislauf des Lesens wird argumentativ vor allem dann herangezogen, wenn es um die Beschreibung von Unterschieden im Altersverlauf bzw. im Aufwachsen geht. Hier wird eine Prozessdimension des Lesens deutlich, die in Folge als Lesesozialisation oder als Lese-Entwicklung im Lebensverlauf bezeichnet werden soll. Diese wird in der Argumentationslogik in Form eines idealen resp. normativen Prozessverlaufs als

Gegenhorizont für negative Abweichungen modelliert. Der ideal gesetzte Prozessverlauf lässt sich wie folgt beschreiben: nach einer initialen Phase des Vertrautwerdens mit Lese- und Schriftkultur im Elternhaus folgt der Prozess des Lesenlernens in der Grundschule. Dieser führt dann zur Herausbildung „stabiler Lesegewohnheiten“, die im weiteren Verlauf der Entwicklung, durch das Jugendalter hindurch, aufrecht erhalten bleiben und ein Individuum zur*in gewohnheitsmäßigen Leser*in mit hoher Lesekompetenz und entsprechendem schulischen und beruflichen Erfolg machen. Dieser Idealverlauf bleibt in den Texten meist implizit, seine Existenz als Ideal wird aber durch Kontrastierung mit dem „realen Verlauf“ als Problem deutlich, wie es etwa in folgendem Zitat geschieht:

Besonders gravierend ist jedoch der Rückgang der Lesemotivation zwischen den Zehnjährigen (der IGLU-Zielgruppe) und den Fünfzehnjährigen. In Deutschland nimmt die Lesefreude unter Jugendlichen im Durchschnitt deutlich stärker ab als in anderen OECD-Staaten, es spricht also vieles dafür, dass hier soziokulturelle und nicht genetische Ursachen maßgeblich sind. (MLGJA)

Beschrieben wird also im Gegensatz zum angestrebten Idealverlauf ein Rückgang der Lesemotivation mit Beginn des Jugendalters. Bezeichnungen dieses Zusammenhangs als „Leseknick“ oder gar als „Lesekrise“ zeigen, dass dieser Rückgang als Problem wahrgenommen wird, was wiederum mit dem Einfluss der Motivation auf die Leseleistung im Sinne des ‚Kreislaufs der Leseleistung‘ begründet wird.

In den bisherigen Ausführungen wurden schon mehrfach Bezüge zu kulturellen Wissensordnungen als sozialen Kategorien, wie sie traditionell zur Beschreibung gesellschaftlicher Phänomene herangezogen werden, deutlich. Thematisiert wurde die Kategorie *soziale Schicht* bzw. sozioökonomische Herkunft bei den Ausführungen zur Schule als Einflussfaktor, immer wieder tauchte auch bereits Geschlecht auf. Insbesondere bei letztgenanntem Punkt ist das auch wenig verwunderlich, bildet Geschlecht doch neben Lesen den zentralen inhaltlichen Ankerpunkt der Feldkonstitution. Im Folgenden sollen nun die Referenzen auf solche sozialen Kategorien als Einflussfaktoren rekonstruiert werden. Geschlecht wird dabei gesondert behandelt, da es eben in seiner so starken Fokussierung im Feld von anderen sozialen Ausgangsbedingungen abgehoben wird.

Einfluss sozialer Kategorien

In den Texten werden ausschließlich drei Kategorien thematisiert: sozioökonomische Herkunft (in den Texten etwa als „soziale Lage“, „Sozialschicht“, „soziale Klasse“ oder eben „bildungsfern“ gefasst), Migrationshintergrund sowie Geschlecht. Es findet eine deutliche

Ungleich-Gewichtung zwischen den drei Kategorien statt: während Geschlecht zentral behandelt und der Einfluss auf das Lesen nachvollzogen und begründet wird, so werden die anderen beiden Kategorien stets eher am Rande als Einflussfaktoren benannt, der angenommene Einfluss auf die Lesesozialisation aber nicht nachvollzogen beziehungsweise erläutert. Entsprechend dieser herausgehobenen Stellung im diskursiven Gefüge wird Geschlecht hier auch in einem eigenen Abschnitt thematisiert. Auffällig ist zudem, dass Geschlecht auch in den Texten selbst oft eigenständig behandelt wird, die beiden Kategorien Schicht und Migrationshintergrund hingegen fast immer nur gemeinsam – und dann immer auch in Kombination mit Geschlecht. Dies geschieht in einer Art negativen Aufrechnungslogik, wie in folgendem Zitat:

Es sind vor allem Kinder aus den bildungsfernen unteren Sozialschichten, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder männlichen Geschlechts, die in puncto Leseleistungen schlecht abschneiden, wobei die drei Risikofaktoren kumulieren können: Jungen mit Migrationshintergrund aus den unteren Sozialschichten wären somit besonders gefährdet. (EKLN)

Die Kategorien Schicht und Migrationshintergrund werden nur thematisiert, wenn sie zusammengenommen und damit als möglichst großes Risiko dargestellt werden können.

Im Folgenden geht es nun darum, wie und mit welchen Zuschreibungen die beiden neben Geschlecht genannten Kategorien verwendet werden. Es lässt hier vor allem ein spezifischer, sehr ‚starrer‘ Sozialisationsbegriff rekonstruieren, der die Thematisierungen durchzieht und als Argument für pädagogische Praxis genutzt wird.

Die Kategorie *Sozioökonomische Herkunft* wurde bereits im Abschnitt *Schule* thematisiert. Dort ging es vor allem darum, dass ein Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Schulform, daraus dann abgeleitet Bildungs- und spezifischer: Lese-Erfolg, hergestellt wird. In Kombination mit der Betonung von Leseleistung als ausschlaggebend nicht nur für individuellen Erfolg und Glück, sondern vor allem für Deutschlands Stellung im internationalen Vergleich, findet hier eine Bewertung familiärer Hintergründe vor dem Kontext von Leseleistung statt. Das gilt für sozioökonomische Hintergründe prinzipiell in gleichem Maß wie für Migrationshintergründe, allerdings wird die Wertung im Fall sozioökonomischer Hintergründe in den Texten durch die Wortwahl explizit gemacht. Familiäre Hintergründe werden auf der Achse *sozioökonomische Herkunft* hierarchisch angeordnet, Kriterium für die Anordnung ist der Einfluss auf die Leseleistung. Familiäre Hintergründe, die potenziell förderlich für eine hohe Leseleistung sind, gelten dabei als gut, gegenteilige als schlecht. Die Wertung der sozioökonomischen Hintergründe erfolgt in der Wortwahl der Texte nicht über

„gut“ und „schlecht“, auch wenn diese Assoziationen implizit mitschwingen, sondern es wird der als schlecht für die Leseleistung geltende Hintergrund als „unten“ beschrieben, was ein existierendes „oben“ impliziert. Folgendes Zitat steht hier beispielhaft für diese Heuristik:

In allen modernen Gesellschaften wird mehr oder weniger ausgeprägt das Phänomen beobachtet, dass Jungen, insbesondere die aus unteren sozialen Klassen und bildungsfernen Milieus [...] (EKLN)

Ein bestimmter familiärer Hintergrund kann also hoch oder tief und somit gut oder schlecht sein. Wie weiter oben bereits herausgearbeitet und im Zitat auch erneut verdeutlicht, gehen damit direkt Zuschreibungen zum Bildungskontext einher: wer arm ist, ist quasi automatisch auch „bildungsfern“ oder ungebildet.

Ein weiteres prägnantes Beispiel für diese Art der wertenden Darstellung sozioökonomischer Hintergründe findet sich in folgendem Zitat, welches empirische Forschungsergebnisse referiert:

Eine Variante, wie man Rezeptionsmodalitäten beschreiben kann, bilden die in der leseautobiografischen Forschung entwickelten Lesemodi von Mittelschicht-Angehörigen, deren Lesesozialisation als weitgehend gelungen betrachtet werden kann. (P11)

Der Verweis auf die sozioökonomische Herkunft kommt hier aus einer referierten Studie, ein theoretisches Konzept (unterschiedliche Lesemodi) wurde dort anhand von Angehörigen der Mittelschicht erarbeitet, da deren Lesesozialisation als „gelungen“ angesehen wird. Hier findet zum einen wieder eine Wertung statt – neben der zum Gelingen führenden Mittelschicht-Zugehörigkeit muss es logischerweise auch Zugehörigkeiten geben, die zum Misslingen führen. Es zeigt sich darüber hinaus, dass auch die Forschung zum Lesen schichtspezifisch geprägt zu sein scheint.

Eine weitere Dimension der Bewertung familiärer Hintergründe stellt in der Argumentationslogik die Dichotomie „modern – unmodern“ dar. Modernität wird hierbei geschlechtsbezogen als eine spezifische Form von Männlichkeit verstanden, deren (Nicht-)Vorhandensein in Familien den Bewertungsmaßstab bildet. Hierbei werden bestimmte familiäre Hintergründe mit einem bestimmten Männlichkeitsbild gleichgesetzt, welches nicht nur als modern oder unmodern bewertet wird. Es wird ebenfalls genutzt, um die oben beschriebene Gleichsetzung „untere soziale Schicht“ und „mangelnder Bildungserfolg“ zu begründen, wie etwa in folgendem Zitat:

Die diesen Jungen von den feminisierten Bildungsinstitutionen abverlangten Verhaltensweisen (z.B. verbale statt handgreiflicher Konfliktaustragung) ist [sic!] in dem Verhaltensrepertoire ihrer Familien und sozialen Umwelt nicht angelegt. Die in den Unterschichten besonders ausgeprägten hierarchischen Geschlechterrollen

werden in der Schule nicht akzeptiert, so dass die kleinen Jungen mit ihren ‚Macho-Allüren‘ bei Erzieherinnen und Lehrerinnen nicht mit Wohlwollen rechnen können. (EKLN)

Hier wird „den Unterschichten“ beziehungsweise Kindern, die in diesen Milieus aufwachsen, pauschal eine bestimmte traditionelle, „unmoderne“ Form von Männlichkeit („Macho-Allüren“) zugeschrieben, die sich in Aggressionen ausdrückt. Die Argumentation basiert also auf einer intersektionale Verschränkung von schicht- und geschlechtsbezogenen Zuschreibungen.

Diese intersektionale Verschränkung findet sich auch in Bezug auf Migrationshintergründe:

Dies betrifft insbesondere die Jungen aus den bildungsfernen unteren Sozialschichten (sowie aus Migrantenfamilien mit patriarchalischer Tradition, z.B. aus islamischen Gesellschaften), denen gesellschaftlich erfolgreiche ‚moderne‘ männliche Vorbilder fehlen. (EKLN)

Neben der Hierarchisierung von familiären Hintergründen anhand der Zuschreibung moderner oder unmoderner Männlichkeitsbilder (hier auch als Gegensatz „patriarchal – modern“) findet sich in diesem Zitat auch schon eine erste inhaltliche Konkretisierung von *Migrationshintergrund*. Ein Migrationshintergrund wird im Feld nämlich erstens über Kultur bzw. Tradition bestimmt, im Zitat auch in Form von Religion. Aus der Gegenüberstellung eines Migrationshintergrunds (als negativem Einflussfaktor auf den ‚Kreislauf des Lesens‘) und gelungener Lesesozialisation von deutschsprachigen Mittelschichts-Kindern erweckt diese Betonung des kulturellen Aspekts von Migration den Eindruck kultureller Verschiedenheit als im Kontext negativem Einfluss.

Die zweite inhaltliche Bestimmung von *Migrationshintergrund* findet durch die Thematisierung von Mehrsprachigkeit statt, wie etwa hier:

Die Vorlesetipps stehen Ihnen in folgenden Sprachen zur Verfügung: Deutsch, Polnisch, Türkisch und Russisch. (veröffentlichte Vorlesetipps LH)

Bei der Thematisierung eines *Migrationshintergrunds* fällt auf, dass abgesehen von der Differenzierung Kultur/Tradition einerseits und Sprache andererseits wenig differenziert wird. So werden etwa nur sehr selten verschiedene Migrationshintergründe unterschieden. Neben dem obigen Zitat, in dem unterschiedliche Sprachen und damit unterschiedliche Herkunftsnationen angesprochen werden, findet sich nur ein Hinweis in einem explizit auf Differenzierung und Kritik ausgerichteten Beitrag, der im Feld als wenig rezipierter Rand-Text angesehen werden muss.

Sowohl *Schicht* als auch *Migrationshintergrund* sind im Kontext der diskursiven Feldkonstitution also mit einer hierarchischen Differenzierung verbunden. Hierbei besteht bei der sozioökonomischen Herkunft eine interne Differenzierung zwischen hoher und niedriger sozialer Schicht, gewertet jeweils anhand des angenommenen Einflusses auf den ‚Kreislauf des Lesens‘. Beim *Migrationshintergrund* gibt es keine intern hierarchische Differenzierung, implizit wird aber ein Migrationshintergrund durch die Zuschreibung eines unmodernen Männlichkeitsbilds (genau wie bei den „unteren sozialen Schichten“) gegenüber einem nur impliziten Gegenhorizont abgewertet. Dieser Gegenhorizont scheint ein deutschsprachiges Mittelschichtskind ohne Migrationshintergrund zu sein.

Die wertende Darstellung von sowohl (niedrigem) sozioökonomischem Status sowie Migrationshintergrund korrespondiert damit, dass der Einfluss sozialer Kategorien in den Texten fast ausschließlich dann thematisiert wird, wenn er als negativ gesehen wird. Anders formuliert lässt sich sagen, dass Sozialkategorien nur dann thematisiert werden, wenn sie den ‚Kreislauf des Lesens‘ in einer Weise beeinflussen, die zu einer schlechteren Leseleistung führt. Ein positiver Einfluss eines Migrationshintergrunds etwa ist in der diskursiven Feldkonstitution nicht vorstellbar. Dass die familiäre Herkunft (im Sinne gesamtgesellschaftlicher, statistischer Kategorien) nur thematisiert wird, wenn sie als Risiko gilt, verweist auf die generell normierende Vorstellung von Herkunft oder Sozialisation, die die Argumentation durchzieht. Dadurch, dass so ein enger und quasi-automatischer Bezug zwischen Herkunft und (Lese-)Leistung hergestellt wird, erscheint Herkunft (sowohl sozioökonomische als auch nationale/ethnische) als Determinante, die den weiteren Lebenslauf unveränderbar (negativ) prägt. Sozialisation ist in der Argumentationslogik ein durch Herkunft determinierter starrer, ja geradezu automatischer Prozess, dem ein Individuum ausgesetzt ist und der nicht veränderbar ist. Auf die paradoxe Verwendung dieses automatisierten Sozialisationsbegriffs als Argument für pädagogische Praxis im Sinne von Leseförderung werde ich bei den Ausführungen zu starren Geschlechterbildern (5.2) eingehen.

Geschlecht

Wie bereits mehrfach erwähnt, wird eine Kategorie im Feld auffällig herausgestellt, und das ist Geschlecht. Die bisher beschriebenen Einflussfaktoren werden zwar alle thematisiert, aber Geschlecht wird ungleich häufiger behandelt und auch abgesehen von der reinen Quantität der Erwähnung steht Geschlecht im Fokus und wird als zentrale Erklärung für Unterschiede in der Leseleistung, das heißt als zentraler Einflussfaktor auf den ‚Kreislauf des Lesens‘, verwendet.

Es finden sich zwar auch Beiträge, die diese zentrale Stellung explizit kritisch betrachten, diese stellen aber Randphänomene im Feld dar. Die Kritik wird zwar teilweise wahrgenommen, ist für die diskursive Feldkonstitution aber nicht bedeutsam.

Das der diskursiven Konstruktion unterliegende Geschlechterbild wird im folgenden Kapitel unter Bezug auf das neben dem Leistungsimperativ zweite zentrale Argumentationsmuster, die Orientierung an Gerechtigkeit, analysiert (5.2). An dieser Stelle soll es jetzt vor allem darum gehen, **wie** Geschlecht als Einflussfaktor auf den Kreislauf des Lesens modelliert wird beziehungsweise an welchen Stellen ein Einfluss behauptet wird. Hierbei lässt sich zunächst sehr global festhalten, dass dieser Einfluss im Kontext der diskursiven Feldkonstitution prinzipiell überall angenommen wird und dass Lesen in seinen unterschiedlichen aufgerufenen Facetten im Feld entsprechend umfänglich vergeschlechtlicht wird.

Zentrales Element dieser Vergeschlechtlichung sind die bereits erwähnten „Fünf Achsen der Differenz“. Sie werden in verschiedenen Texten zitiert und in weiteren wird auf sie verwiesen. Die „Achsen der Differenz“ stellen eine Aufzählung verschiedener Lese-Aspekte dar, die jeweils geschlechtsbezogen beschrieben werden, nämlich als männlich und weiblich polarisiert. Die „Fünf Achsen der Differenz“ werden dabei häufig schon durch das Schriftbild beziehungsweise den Satz der Texte als zentral markiert, indem sie etwa in einer anderen Formatierung als der restliche Text dargestellt mit einer Umrahmung vom restlichen Text abgehoben werden. Hierdurch fallen sie schon vor der eigentlichen Lektüre direkt ins Auge, es wird der Eindruck erweckt, dass hier zentrale Kernaussagen gebündelt präsentiert werden. Die „Achsen“ gestalten sich beispielhaft so:

1. Lesequantität: Jungen und Männer lesen *seltener und kürzer, also quantitativ weniger* als Mädchen und Frauen (vor allem im Bereich *fiktionaler* Lesestoffe). (MLGJA)

Generell gilt, dass in den „5 Achsen der Differenz“ ein spezifisch weibliches und ein spezifisch männliches Lesen konstruiert wird. Umgekehrt formuliert: Geschlecht wird zur Ordnungskategorie bei der Bestimmung von unterschiedlichen Leseweisen. Hierbei erscheint Geschlecht als Naturkonstante, die Zugehörigkeit zu einem der beiden geschlechtlichen Pole führt quasi automatisch zu einem bestimmten Leseverhalten bis hin zu einer bestimmten Leseleistung. Dies drückt sich vor allem durch das häufige Fehlen von einschränkenden Wörtern wie „manche“ oder „einige“ etc. aus.

Als Ergänzung zur Darstellung der „5 Achsen der Differenz“ lässt sich der Einfluss von Geschlecht in der diskursiven Feldkonstitution auch nachzeichnen, wenn man die Modellierung

der einzelnen Elemente im ‚Kreislauf des Lesens‘ mit Blick auf Geschlecht betrachtet. Hier zeigt sich, dass Geschlecht vor allem in Bezug auf die erste Dimension, die Motivation zu Lesen, Bedeutung zugesprochen wird, die Auswirkungen auf die anderen Dimensionen Lesepraxis und Leseleistung gelten als ‚Folgeprobleme‘. Die Argumentation verläuft dabei in Form einer Ursachensuche. Unter Rückgriff auf empirische Befunde zur Leseleistung, insbesondere PISA, wird eine Geschlechterdifferenz in der Leseleistung bzw. Lesekompetenz herausgestellt. Es wird dann argumentativ nach Ansatzpunkten gesucht, wo Geschlecht den Kreislauf beeinflusst und vor allem auch, wo dieser geschlechtliche Einfluss wiederum durch gezielte pädagogische Praxis modifiziert werden kann.

Bezogen auf die Dimension *Motivation* im Lesekreislauf wird die geschlechtliche Polarisierung erstens als Einschränkung der für ein ‚erfolgreiches‘ Durchlaufen des Kreislaufs notwendigen positiven Lese-Erlebnisse als Motivation zur Lesepraxis verstanden. Die vergeschlechtlichte Lesart von Lese-Erlebnissen, die in den Texten genutzt wird, unterscheidet zwischen den oben beschriebenen positiven Gemeinschaftserlebnissen einerseits und der Vermeidung des Sprechens über Lesen aus Angst vor Demütigung (also dem Gegenteil positiver Gemeinschaftserlebnisse) andererseits. Diese Angst vor Demütigung wird vor allem als drohende Blamage verstanden und durch das Schlagwort „uncool“ ausgedrückt, wie folgendes Zitat beispielhaft darstellt:

Lesen wird als Mädchenkram abgetan. Mit einem Buch „erwischt“ zu werden ist uncool. (KUL)

Die Aufteilung in positive Gemeinschaftserlebnisse und drohende Demütigungserfahrungen wird anhand von Geschlecht festgemacht. Lesen stellt nur für Jungen eine Bedrohung dar. Neben der weiter oben bereits beschriebenen Motivation durch Wettkampf, die als männliche externe Motivation zum Lesen gesehen wird, findet sich hier ein widersprüchlicher, aber ebenfalls geschlechtlich fixierter externer Faktor, der allerdings die Motivation zu lesen schmälert oder gar verhindert. Der Widerspruch zwischen Wettkampfmotivation und drohender Blamage wird nicht aufgelöst.

Zweitens werden auch die Lektürepräferenzen sowie Lesemodi geschlechtlich polarisiert. Am Übergang zwischen Lesemotivation und Lesepraxis sind hier vor allem die unterschiedlichen Lesestoffe von Interesse. Die Vergeschlechtlichung von Lesen findet in diesem Zusammenhang vor allem über die inhaltliche Zuordnung bestimmter Stoffe zu einem Geschlecht statt. Bücher über Abenteuer, Spannung und vor allem Fußball werden dabei zu „Jungsbüchern“, Bücher über Beziehungen und das reale Leben zu „Mädchenbüchern“. Im Kontext der Lesestoffe wird

in den Texten vor allem die Möglichkeit zur Identifikation mit einem Buchinhalt, aber auch mit dem Lesen generell thematisiert, welche sich in dieser Logik vor allem über die Herausstellung von Vorbildern vollzieht. In folgenden Zitaten wird dieses Muster deutlich:

Erfolgreiche Projekte in der Leseförderung für Jungen [...] setzen alle Medientypen ein und bieten jungengerechte Lesestoffe:

-> alle Leseformen sind erlaubt (auch am Computer, Comics usw.) und aktionsreiche, spannende oder humorvolle Geschichten mit starken männlichen Protagonisten werden bevorzugt. (KUL, Zeichen im Original)

Andere Institutionen, wie zum Beispiel Polizei oder Feuerwehr können die Aktionsreihe inhaltlich unterstützen und bei der Durchführung der Angebote vor Ort helfen oder den VorleseHelden stellen. (Allgemeine Informationen LH)

Es entsteht hier wieder ein nicht aufgelöster Widerspruch: einerseits gelten Medien wie Comics, Computer etc. nicht als angemessene Lesemedien (siehe oben), andererseits sollen sie in der pädagogischen Praxis als Jungen-Medien dennoch genutzt werden.

Das Geschlecht eines Kindes beeinflusst also, so die Annahme im Feld, den ‚Kreislauf des Lesens‘, indem es zum einen im Falle von Männlichkeit die Gefahr von Demütigung hervorruft und indem zum anderen die Motivation stark abhängig ist von geschlechtsbezogenen „passenden“ Identifikationsfiguren im Bereich Lesen (sowohl in Büchern als auch als „Lesevorbilder“).

Zusammenfassung in Hinblick auf die Interpretation als diskursive Konstruktion eines Handlungsproblems

In der Argumentationsstruktur der Texte liegt die Begründung für fehlende Leseleistung also in der Vergeschlechtlichung von Lesen. Umgekehrt formuliert, führt der postulierte hohe Einfluss des Geschlechts auf insbesondere Motivation zu mangelnder Lesepraxis einer per Geschlecht bestimmten Gruppe von Kindern – eben Jungen – und damit zu weniger Leistung. Die Argumentation ist dabei durchzogen von nicht aufgelösten Widersprüchen. Neben Geschlecht sind es auch noch die Sozialkategorien sozioökonomische Herkunft sowie Migrationshintergrund, die im Feld als Einflussfaktoren angenommen werden, wobei Geschlecht stark im Vordergrund steht. Auch das Alter der Kinder und die Institution Schule gelten als Einflussfaktoren. Für die Interpretation als diskursiver Konstruktion eines Handlungsproblems sind all diese Faktoren von Bedeutung, jedoch steht auch hier der Bezug auf Geschlecht im Zentrum. In der Argumentationslogik der Texte wird über den Bezug auf

Geschlecht nämlich das Handlungsproblem „Leseförderung für Jungen“ konkretisiert. Da es zentral die Geschlechtszugehörigkeit mit ihren „Folgeproblemen“ ist, die zur schlechteren Lese-Leistung bei Jungen führt, wird über die Vergeschlechtlichung von Lesen argumentativ das Handlungsproblem konstruiert: Es muss etwas geändert werden, was die schlechte(re) Leistung **von Jungen** ändert. Notwendig ist also nicht nur generell eine veränderte pädagogische Praxis, die mehr Leseförderung beinhaltet, sondern diese muss sich an den geschlechtsspezifischen Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen orientieren und entsprechend Leseförderung speziell für Jungen – also die leistungsschwächere Gruppe – anbieten.

Die Rekonstruktion zentraler Texte im Feld zeigt also ein spezifisches Leseverständnis auf, welches sich anhand geschlechtlicher Zuschreibungen konkretisiert. Im Kontext des oben herausgearbeiteten Leistungsimperativs wird Männlichkeit/Junge-Sein hier zum negativen Einflussfaktor, umgekehrt wird Leistung zur spezifisch männlichen Anforderung (siehe hierzu die Ausführungen in 7.1). Gefragt werden kann nun, welche Leerstellen diese diskursive Konstruktion aufweist beziehungsweise was im Rahmen der diskursiven Feldkonstitution nicht vorkommt. Diese Bestimmung ‚von außen‘ bzw. Suche nach den Grenzen des Diskurses hilft nach Foucault bei der Konturierung der diskursiv vorliegenden Wissensbestände.

5.1.3 Diskursive Leerstellen 1: Was ist mit der ästhetischen Erfahrung?

In der bisher erfolgten Darstellung der ersten Thematisierungslinie konnte herausgearbeitet werden, dass das Lesekonzept im Feld zentral am Leistungsimperativ orientiert ist. Nutzt man nun im Modus des konstanten Vergleichs nicht die empirischen Gegenhorizonte, indem das Auftauchen unterschiedlicher Aspekte der gleichen Kategorie in den Daten miteinander verglichen wird, sondern andere – maximal kontrastive – mögliche Thematisierungen von Lesen, so zeigen sich auffällige Unterschiede. Dieser Vergleich kann dabei helfen, Leerstellen und Ausschlüsse aus dem Diskurs aufzudecken und darauf zu verweisen, was im Diskurs nicht als sag-, denk- oder verstehbar gilt.

Im Vergleich der Darstellung der Feldargumentation mit einem weiter oben als Prä-Konzept ausgeführten Verständnis von Lesen als literarisch-ästhetischer Erfahrung (4.2.1) werden starke

Unterschiede deutlich, die beiden Leseverständnisse kontrastieren maximal.³² Ästhetische Erfahrung wurde oben bestimmt als biografisch bedeutsame Erfahrung, als sinnliche Wahrnehmung der Darbietung eines Gegenstands, das heißt der Wahrnehmung der Bedeutung, die dieser Gegenstand in seiner Wirkung auf das wahrnehmende Subjekt hat. Zentral für diese Form der Wahrnehmung ist, dass es sich bei ihr um eine menschliche Grundfähigkeit handelt, die keine spezifische Bildung voraussetzt und prinzipiell überall eintreten kann. Literatur und mit ihr das Lesen bilden eine spezielle Form der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung. Insbesondere die Unabhängigkeit von spezifischen Formen der Bildung, allen voran der schulischen Bildung, unterscheidet sich stark von der Art und Weise, wie Lesen im Feld verstanden wird. Das Leseverständnis im Feld wurde als ein technisiertes rekonstruiert, bei dem der Bezug auf Kompetenz und Leistung im Vordergrund steht. Die Bedeutsamkeit von Lesen wird in den analysierten Texten vor allem im Lesen als Grundlage für schulische und berufliche Lernprozesse gesehen. Die Möglichkeit, Lesekompetenz zu erlangen, ist hier vor allem von Geschlecht beeinflusst, aber auch von der Schule als zentralem „Ort des Lesens“. Der Schule wird die Verantwortung für die Lesesozialisation zugeschrieben, zudem gilt die Schulform – als Vermittlungsinstanz für die sozioökonomische Herkunft – als zentraler Indikator für niedrige oder hohe Lesekompetenz.

Hier finden sich zwei große Unterschiede zu einem Verständnis von Lesen als literarisch-ästhetischer Erfahrung. Einerseits kann Lesen im Unterschied zur Feld-Konzeption verstanden werden als die Tätigkeit, mit der Literatur als künstlerisches Medium erfahren wird. Lesen ist also Erfahrung an sich und darüber hinaus, eben wegen des Bezugs zur Literatur, eine potenziell ästhetische Erfahrung, die schon in sich selbst biografisch bedeutsam sein kann. Hier zeigt sich ein starker Unterschied zum Feld, in dem Lesen rein als Grundlage für Lernprozesse verstanden wird. Der „Wert“ der Tätigkeit besteht also nicht in ihr selbst, sondern in ihrem Bezug auf andere, als biografisch bedeutsam angesehene und zentral bildungsbezogene Prozesse.

Andererseits liegt der Fokus in den Texten in der Suche nach Einflussfaktoren für eine höhere oder niedrigere Leseleistung. Als Einflussfaktor wird hier unter anderem zentral die Schule ausgemacht sowie die frühkindliche Förderung in der Familie durch das Ermöglichen positiver gemeinschaftlicher Lese-Erlebnisse. Lesen/Leseleistung in diesem Sinne setzt also eine spezifische Form der Förderung beziehungsweise Bildung voraus, die Entwicklung von Lesekompetenz steht in engem Zusammenhang zu formaler Bildung. Auch dieses Verständnis

³² Natürlich existieren auch noch weitere Leseverständnisse – etwa solche, die stark die Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe durch Lesen betonen -, zur Konturierung der Analyse wird hier aber (m)ein prä-konzeptuelles Verständnis als Maximalkontrast genutzt.

widerspricht der Vorstellung von ästhetischer Wahrnehmung als voraussetzungsloser Wahrnehmung und menschlicher Grundfähigkeit. Geht es bei ästhetischer Wahrnehmung um die Wahrnehmung der Bedeutung, die ein Gegenstand für das wahrnehmende Subjekt hat, so ist für diese Wahrnehmung prinzipiell keine spezielle Bildung notwendig (höchstens für die Einordnung und Beschreibung der Wahrnehmung). Dem entspricht das Verständnis von ästhetischer Wahrnehmung als sinnlicher Wahrnehmung, was dem technisierten Verständnis von Lesen als (messbarem) Hirnprozess entgegensteht.

Ein weiterer Unterschied zwischen ästhetisch orientierten Leseverständnissen und der Rekonstruktion der diskursiven Feldkonstitution findet sich in Bezug auf die Lesemedien/Lesestoffe. Hierbei geht es weniger um die jeweiligen Inhalte der Bücher, sondern vielmehr um die Bedeutung, die der Form – das heißt dem Literarischen – am Medium Buch zukommt. Im Feld fällt auf, dass die Form oder das Buch als literarisches, d.h. künstlerisches Medium, quasi keine Rolle spielt. Es finden sich zwar einzelne Verweise auf die „Welt der Bücher“ oder die Möglichkeit der Realitätsflucht durch Bücher, die als mögliche Referenzen auf die künstlerische Seite des Lesens beziehungsweise auf ästhetische Erfahrung gedeutet werden können. Diese sind allerdings nur Einzelfälle, zum größten Teil wird die (künstlerische) Form der Lesemedien überhaupt nicht thematisiert oder sogar als irrelevant abgetan. Das zeigt sich vor allem wenn lesedidaktische Konzepte, die auf möglichst viel Lesen basieren, von der Vermittlung eines literarischen Kanons abgesetzt werden. Ein Verständnis von lesen als literarisch-ästhetischer Erfahrung hingegen setzt die Form der Darstellung zentral. Ästhetische Erfahrung ist die Wahrnehmung der Darstellung von Gegenständen, bei der es zentral um das „Wie es erscheint“, also um die Form, geht. Da die Form der Erscheinung bei Kunstgegenständen im Vordergrund steht, gelten diese als besonders geeignet, um biografisch bedeutsame ästhetische Erfahrungen zu machen. Literarische Texte als notwendig un abgeschlossene Gegenstände lassen sich spezifischer herausstellen als solche, die die subjektive Erfahrung der Lesenden gezwungenermaßen herausfordern, sie sind also in besonderem Maß geeignet, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Diese Ausführungen beziehen sich alle zentral nicht auf die reine Kombination aus Buchstaben und deren Entzifferung, sondern auf den literarischen Sprachgebrauch, auf die (künstlerische) Form. Wird diese explizit aus didaktischen, pädagogischen Konzepten verworfen, so wird damit auch die Bedeutung von literarisch-ästhetischer Erfahrung negiert.

Der Vergleich der Rekonstruktion der diskursiven Feldkonstitution mit Vorstellungen von Lesen als literarisch-ästhetischer Erfahrung offenbart also eine Leerstelle im Feld. Wird Lesen rein technisiert als kognitive Fähigkeit verstanden, die besser oder schlechter geleistet werden kann, und dient Lesen rein als Grundlage für weitere Lernprozesse, so geht der biografisch bedeutsame Bildungsbereich der ästhetischen Erfahrung und der Beschäftigung mit der sinnlichen, ästhetischen, literarischen Qualität von Text verloren. Das Leseverständnis im Feld kann insofern als verkürzt bezeichnet werden. Die Betrachtung diskursiver Ausschlüsse beziehungsweise der Grenzen des Intelligiblen im Feld ermöglicht also eine Konkretisierung des hier vorherrschenden Leseverständnisses. Hierbei wird insbesondere eine widersprüchliche Positionierung zur Schule deutlich. Zum einen orientiert sich die diskursive Konstruktion mit ihrem Fokus auf messbare Leistung im Bildungsbereich (Verweis auf Schulleistungsstudien, Leseleistung als Grundlage für schulischen und beruflichen Erfolg) an schulischen Funktionslogiken, wobei allerdings eine starke Reduzierung dieser Funktionslogiken rein auf Leistung und Erfolg geschieht. Gleichzeitig wird aber ein Versagen der Schule als Institution konstatiert, welcher eigentlich die Aufgabe der Erfüllung ihrer Funktionslogiken zukommt. Das Handlungsproblem ‚Leseförderung für Jungen‘ konstituiert sich also in gleichzeitiger Anlehnung an und Abgrenzung von der Schule als Institution.

Insbesondere durch die Betrachtung der Grenzen der diskursiven Konstruktion, durch die im Diskurs nicht vorkommenden Lesekonzepte wird deutlich, wie sich ein spezifisches Verständnis von Lesen im Feld konturiert. Es handelt sich hierbei um die Vorstellung von Lesepraxis als Übung und Training zur Leistungssteigerung, somit um ein Leseverständnis, welches sich schon heuristisch an Funktionslogiken aus dem Bereich des (Leistungs-)Sports anlehnt. Üben und Trainieren werden damit im diskursiven Setting zu Grundkonzepten pädagogischer Praxis. Im Kontext der Feldkonstitution entsteht eine Passung zwischen schulischen und sportlichen Funktionslogiken: dem zentral gesetzten schulbezogenen Leistungsgedanken entspricht die Orientierung an Übung und Training zur Leistungssteigerung. Im weiteren Verlauf (6.2) wird zu zeigen sein, dass diese diskursive Passung als Vorfigurierung pädagogischer Praxis zu Widersprüchen und fehlenden Handlungsorientierungen in tatsächlicher pädagogischer Praxis führt.

Die diskursive Feldkonstitution wurde nun von Seiten des Lesens beziehungsweise der aufgerufenen Lesekonzepte her dargestellt, wobei zum Ende hin deutlich wurde, dass bei der Bestimmung dessen, was „Lesen“ im diskursiven Setting bedeutet, auch Geschlecht zentral von Bedeutung ist. Um die Feldkonstitution umfassend analytisch darstellen zu können, wird im Folgenden ein Perspektivwechsel vornehmen. Der Blick richtet sich nun auf die Frage, was

‚Geschlecht‘ in der im Kontext bedeutet. Hierbei steht zentral die moralische Thematisierung durch Orientierung an Geschlechtergerechtigkeit und Gleichberechtigung im Fokus.

5.2 Thematisierungslinie 2: (Geschlechter-)Gerechtigkeit

Die zweite zentrale Thematisierungslinie basiert auf spezifischen Vorstellungen von Geschlecht. Das Geschlechterbild in den Texten wird speziell über einen Bezug auf *(Geschlechter-)Gerechtigkeit* vermittelt. Inhaltlich unterscheidet sich die Verwendung von *(Geschlechter-)Gerechtigkeit* in den Texten dabei stark von der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs, bei dem es wohl in der überwiegenden Mehrheit der Fälle eher um die Forderung nach Gleichberechtigung von Frauen geht. Im Feld kehrt sich dieses Muster um: Die Forderung nach Gerechtigkeit bezieht sich auf eine postulierte existierende Ungerechtigkeit als Benachteiligung von Jungen/Männern. Dieser Bezug und das ihm unterliegende Geschlechterbild wird in den folgenden Unterkapiteln herausgearbeitet.

Kennzeichnend für den Bezug auf Gerechtigkeit ist in den Texten einerseits die Beschreibung zweier historischer Wandlungsprozesse, dem digitalen Wandel und Auftauchen neuer (digitaler) Medien einerseits sowie der (angeblich) zunehmenden Überrepräsentation von Frauen in frühkindlichen Lebenswelten, der sogenannten „Feminisierung“, andererseits. Aus der vorgeblich objektiven Beschreibung dieser beiden Wandlungsprozesse wird ein Status Quo abgeleitet, welcher Jungen benachteiligt. Mit dem moralischen Bezug auf Gerechtigkeit ergibt sich aus diesem Status Quo dann die Notwendigkeit neuer oder veränderter pädagogischer Praxis. Dieser Gerechtigkeitsargumentation unterliegt ein spezifisches dichotomes und stereotypes Geschlechterbild.

5.2.1 Gerechtigkeitsbezogene gesellschaftliche Wandlungsprozesse

Der Gerechtigkeitsbezug wird zentral über die Darstellung zweier historischer Wandlungsprozesse vollzogen. Diese Prozesse werden als Weg hin zu einer für Jungen benachteiligenden/ungünstigen Situation dargestellt, wie es in folgendem Zitat exemplarisch geschieht:

Das Zusammenspiel familialer sowie schulischer Sozialisationsbedingungen [angesprochen wird hier die Überrepräsentation von Frauen in frühkindlichen Lebenswelten, Anm. TS] und medialer Angebote [hier als Verweis auf den digitalen Wandel, Anm. TS] erzeugt eine Situation, die für Prozesse der Lesesozialisation – insbesondere bei den Jungen – sehr ungünstig ist. Die Gesellschaft und vor allem die Schule hat diese Probleme bislang noch kaum zur Kenntnis genommen, sie wird

sich aber dringender denn je damit auseinander setzen [sic!] müssen, wenn sie denn weiterhin Lesen als eine Basiskompetenz für die Mediengesellschaft erachtet. (EKLN)

Hier wird also eine Situation beschrieben, die für die Entwicklung von Lesefähigkeiten insbesondere für eine bestimmte Gruppe von Kindern – Jungen – quasi automatisch als ungünstig gilt. Dieser Zustand wird darüber hinaus als besonders dramatisch dargestellt, indem der Gesellschaft sowie insbesondere der Institution Schule eine Ignoranz bezüglich dieser ungünstigen Situation unterstellt wird. Diese Ignoranz wiegt im Zitat besonders schwer insofern, als dass einerseits hier die bereits oben rekonstruierte Vorstellung von Lesen als Grundfähigkeit aufgerufen wird und außerdem die Schule ja als zentrale Adressatin für Forderungen bezüglich der Leseförderung gilt. Aus den bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass dem Lesen im Feld eine so zentrale Stellung im Bildungsbereich zugeschrieben wird, dass die hier angedeutete potenzielle Möglichkeit, ihm diese zentrale Stellung gerade NICHT mehr zuzuschreiben, eine Absurdität darstellt. Insofern impliziert das Zitat die Notwendigkeit, an der „ungünstigen“ Situation etwas zu ändern, und liefert dabei die Ansatzpunkte für Veränderung in Form der Verweise auf „familiale sowie schulische Sozialisationsbedingungen“ und „mediale Angebote“ sowie die Adressierung der gesamten Gesellschaft als Verantwortliche direkt mit. Im Folgenden werden nun die beiden im Zitat angesprochenen Wandlungsprozesse genauer betrachtet.

Digitaler Wandel

Der erste der beiden Wandlungsprozesse wird in den Texten als Medienwandel beschrieben. Es geht hier zentral um das Aufkommen sogenannter „neuer“, d.h. audiovisueller Medien. Diese werden einerseits argumentativ in Konkurrenz zum klassischen Buch-Lesen gebracht und andererseits vergeschlechtlicht, indem sie als „männliche Medien“ oder als besonders Jungen-Interessen entsprechend verstanden werden.

Die Differenzierung Digitale Medien – Lesen findet vor allem entlang zweier Achsen statt: einerseits werden sie entlang der Achse lustvoll – mühsam polarisiert, andererseits mit geschlechtlichen Zuschreibungen belegt. Das folgende Zitat zeigt beispielhaft beide Differenzierungen auf:

Zweitens kommt hinzu, dass auditive, audiovisuelle und digitale Medien attraktive Unterhaltung versprechen, die die Mühen des Lesens erspart. Vor allem Jungen wenden sich oft schon früh digitalen Angeboten zu und entwickeln somit in der Kindheit keine stabilen Lesegewohnheiten. (MLGJA)

Es wird also eine Unterscheidung zwischen mühsamem Lesen und attraktiver, weil leichter Unterhaltung durch digitale Medien getroffen, wobei Jungen hier als tendenziell abgeschreckt von der Mühsamkeit des Lesens gelten. Diese Vorstellung von Lesen steht im Kontext der technisierten Auffassung von Lesepraxis als Übung, zum einen durch die Klassifizierung als „mühsam“, zum anderen durch die beschriebene „Gefahr“, dass keine stabilen Lesegewohnheiten entwickelt werden können, wenn eine Auseinandersetzung mit dem mühsamen Lesen – also Übung – insbesondere bei Jungen fehlt. Digitale Medien werden dann im Umkehrschluss als nicht förderlich für das Lesen verstanden. Betrachtet man weitere Textteile aus dem Feld, so findet sich eine widersprüchliche Darstellung von digitalen Medien. Diese werden, wie im obigen Zitat, als attraktives Medienangebot bezeichnet, welches Bedürfnisse von Kindern befriedigen kann. Es wird ihnen außerdem genau wie Büchern die Möglichkeit zugestanden, spannende Geschichten und neue Welten zu erleben.

Andererseits werden digitale Medien im Vergleich zu Büchern offensichtlich negativer bewertet. Es findet sich eine Verbindung zur oben beschriebenen Orientierung an Leseleistung, wenn die Rolle von digitalen Medien in Opposition zum Lesen als weiterer Teufelskreis beschrieben wird, wie etwa in folgendem Zitat:

Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass diejenigen Kinder, die in ihrer Freizeit vor allem audiovisuelle und digitale Medien nutzen, also insbesondere die Jungen, die grundlegenden Lesefertigkeiten nicht automatisieren, somit keinen Zugang zu längeren Texten finden, keine Bücher lesen und damit umso mehr auf Computerspiele, Filme und ähnliche Medien beschränkt bleiben. (MLGJA)

Die Nutzung digitaler Medien wird hier also als eine „Beschränkung“ gegenüber der Nutzung von Büchern verstanden, es findet somit eine Hierarchisierung der Lesemedien statt. Diese Hierarchisierung wird anhand der Rolle vorgenommen, die den jeweiligen Medien im ‚Kreislauf des Lesens‘ (als leistungsfördernd oder hinderlich) zugeschrieben wird. Aus dieser Hierarchisierung leitet sich der Problemaufriss ab, der argumentativ genutzt wird: wenn digitale Medien im Kontext des Leistungsimperativs schlechter bewertet werden als Bücher, so ist es ein Problem, wenn eine bestimmte Gruppe von Kindern hier scheinbar eindeutige Präferenzen hinsichtlich der Nutzung von digitalen Medien zeigt.

Um herausarbeiten zu können, warum es sich bei der Darstellung des digitalen Wandels um eine gerechtigkeitsbezogene Argumentation handelt, ist es notwendig, die in den obigen Zitaten bereits aufscheinende vergeschlechtlichte Interpretation des Wandlungsprozesses nachzuvollziehen. Bislang wird zwar eine Ungleichheit der Mediennutzung bzw. des medialen

Angebots sichtbar, die aber noch nicht als Ungerechtigkeit – im Sinne einer mehr oder weniger aktiven Benachteiligung – verstanden werden kann.

Ein Aspekt der vergeschlechtlichten Darstellung des digitalen Wandels wurde in den obigen Zitaten schon deutlich: mit Bezug auf empirische Studien wird Jungen und Mädchen ein unterschiedliches Mediennutzungsverhalten attestiert, wobei der digitale Wandel vor allem – oder ausschließlich – als Einflussfaktor auf das Nutzungsverhalten von Jungen gilt. Jungen, so die Argumentation der Texte, ersetzen Bücher durch digitale Medien, während Mädchen eher eine ergänzende Nutzung vornehmen oder zumindest das Bücherlesen nicht wegen digitaler Medien aufgeben:

Aus den Daten vieler Medienstudien kann man schlussfolgern, dass es bei den Mädchen eher eine ergänzende Nutzung von Printmedien, audiovisuellen und digitalen Medien gibt, bei vielen Jungen aber zunehmend eine Ersetzung der Printmedien durch Bildschirm-Medien stattfindet (vgl. Garbe 2003; 2008). (KUL)

Die Vergeschlechtlichung digitaler Medien geht aber noch über Verweise auf unterschiedliches Mediennutzungsverhalten qua Geschlecht hinaus. Digitale Medien werden als „männliche Medien“ verstanden, da sie die Bedürfnisse befriedigen, die vor allem Jungen und Männern diskursiv zugeschrieben werden. Männlichkeit geht in dieser Logik vor allem mit Macht, Herrschaft, Stärke und Aktivität einher:

In einer verregelten und oft verbauten Welt befriedigt es das Bedürfnis nach Macht, Kontrolle, Herrschaft. Der Held im Spiel löst die Probleme für sie, er rettet die Welt, ist stark, aktiv, angreifend. Mit etwas Geschick finden Jungen fast garantierte Erfolgserlebnisse, die ihre angeschlagene Männlichkeit „reparieren“ und zudem hohes Ansehen in der Peergroup garantieren. (KUL)

Digitalen Medien generell und Computerspielen speziell werden hier bestimmte Wirkmechanismen zugeschrieben, die explizit in Verbindung mit Männlichkeit gebracht werden. Mädchen, die gerne Computerspiele spielen oder digitale Medien nutzen, kommen in dieser diskursiven Konstruktion nicht vor. Der Rekurs auf Bedürfnisse, die speziell Jungen attestiert werden, bringt im Zitat ein zentrales Begründungsmuster für den Gerechtigkeitsbezug des Medienwandel-Arguments mit sich: der Bezug auf eine Art ‚Krise der Männlichkeit‘, hier als Verweis auf die „angeschlagene Männlichkeit“, die der Reparatur bedarf. Männlichkeit wird in der Argumentationslogik der Texte als tendenziell krisenhaft angesehen. Diese Krisenhaftigkeit drückt sich vor allem in Verweisen auf eine Gefährdung durch Frauen oder auf die mittlerweile höhere gesellschaftliche Bewertung von stereotyp weiblichen Eigenschaften wie Empathie und Einfühlungsvermögen aus. Ich werde auf den Aspekt der „Weiblichkeit als Gefahr“ bei der Beschreibung des zweiten historischen Wandlungsprozesses, der „Feminisierung der frühkindlichen Lebenswelten“, noch einmal eingehen, dem der

Feldkonstitution unterliegenden Geschlechterbild ist darüber hinaus ein eigenes Unterkapitel (5.2.2) gewidmet. An dieser Stelle genügt die Erkenntnis, dass dieser Krisenhaftigkeit ein Bild von Männlichkeit als stark, mächtig, aktiv etc. unterliegt. Aus diesem Männlichkeitsbild und seiner Krisenhaftigkeit werden in der Argumentationslogik der Texte dann bestimmte „männliche Bedürfnisse“ abgeleitet, denen digitale Medien, insbesondere Computerspiele, gerecht werden, Bücher hingegen nicht. Folgendes Zitat steht hierfür exemplarisch:

Computerspiele scheinen ein hervorragendes Medium zu sein, um die ‚Phantasmen der Männlichkeit‘ auszuleben. Man könnte auch sagen: Im Computerspiel haben die Jungen endlich das ihnen adäquate Medium gefunden, mit dem sie sich entschieden von der Mutter (und anderen Frauen) abgrenzen und ihre ‚Männlichkeit‘ unter Beweis stellen können. (EKLN)

Neben dem Verweis auf „männliche Bedürfnisse“ und deren Befriedigung wird bei der Beschreibung des Medienwandels auch die bereits oben für das Lesen rekonstruierte hohe Bedeutung von positiven Gemeinschaftserlebnissen wieder aufgegriffen. Im Kontext Medienwandel wird diese aber geschlechtlich differenziert. Positive Gemeinschaftserlebnisse haben Jungen demnach sowohl in der Peer-Group als auch im intergenerationalen Verhältnis mit digitalen Medien, nicht mit Büchern. Als männlich klassifizierte Medien gelten insbesondere Computerspiele dabei als Bezugspunkt männlicher Sozialisation. Folgendes Zitat beschreibt einen Kreislauf männlicher (Medien-)Sozialisation, in dem Bildschirmmedien einerseits zur Aufnahme in den Kreis der Männer führen, andererseits die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht eine quasi-natürliche Affinität zu Bildschirmmedien mit sich bringt:

[...] so erfolgt umgekehrt die Initiation in die Männergemeinschaft medial durch Bildschirmmedien. Die Einführung in die Welt der Bildschirmspiele erfolgt entweder durch die Väter oder – in den meisten Fällen – in der Gruppe der gleichaltrigen Jungen. Stundenlang hocken sie allein oder zu mehreren vor dem Bildschirm – dem Gameboy, der Spielkonsole oder dem PC – und versuchen, die Herausforderungen, die das jeweilige Spiel an sie stellt, zu meistern. (EKLN)

Addiert man nun beide Begründungsmuster – digitale Medien in Konkurrenz zum Buch als Hindernis bei der Entstehung von Leseleistung und digitale Medien als Möglichkeit der Befriedigung natürlich männlicher Bedürfnisse –, so lässt sich das gerechtigkeitsbezogene Argumentationsmuster zusammenfassen:

Leseleistung gilt als zentrale Kompetenz für den schulischen und beruflichen Erfolg. Für das Erreichen von Leseleistung ist Lesepraxis, verstanden als technisierte Übung, notwendig. Durch das Aufkommen digitaler Medien entsteht ein mediales „Konkurrenzangebot“, was als weniger förderlich für die Entstehung von Leseleistung verstanden wird als die Lektüre von Büchern. Eine bestimmte Gruppe von Kindern – Jungen – nutzt nun diese neuen Medien stärker,

dafür lässt ihre Buchlektüre nach. Der Grund dafür ist in der Argumentationslogik, dass Jungen quasi-natürliche Bedürfnisse von Macht, Herrschaft, Stärke und Aktion haben, welche digitale Medien besser befriedigen als Buchlektüre. Da diese Bedürfnisse in den Texten als sehr starr und quasi naturgegeben dargestellt werden, kann es nicht die Verantwortung der Jungen sein, diese zu ändern und sich dem schulischen und beruflichen Erfolg versprechenden Lesen zuzuwenden. Vielmehr wird insbesondere der Schule, aber eigentlich der gesamten Gesellschaft die Verantwortung zugesprochen, diese Jungen-Bedürfnisse zu integrieren und zu befriedigen, damit Jungen die gleichen mit dem Lesen einhergehenden Chancen im schulischen und beruflichen Kontext haben wie Mädchen. Das ist aktuell, so die diskursive Konstruktion, noch nicht der Fall, weswegen Jungen mit ihren Bedürfnissen im Bereich des Lesens im Prinzip aktiv benachteiligt werden. Der digitale Wandel als erster von zwei historischen Wandlungsprozessen wird in den Texten also verstanden als ein Wandlungsprozess, der zur Benachteiligung von Jungen führt. Diese Benachteiligung wird – schon der Begriff „Benachteiligung“ weist darauf hin – moralisch dargestellt, insofern rechtfertigt sich die Analyse und Beschreibung als gerechtigkeitsbezogen.

Der Bezug auf (*Geschlechter-*)*Gerechtigkeit* als zentrale Thematisierungslinie wird noch deutlicher bei Rekonstruktion des zweiten thematisierten historischen Wandlungsprozesses, der angeblichen Zunahme von weiblichen Bezugspersonen in frühkindlichen Lebenswelten. Die in Anlehnung an die Texte auch als „Feminisierung“ zu bezeichnende Argumentation steht im Folgenden im Fokus.

Die „Feminisierung“ frühkindlicher Lebenswelten

Den zweiten historischen Wandlungsprozess, der bei der diskursiven Feldkonstitution als Prozess hin zu einer (für Jungen) ungerechten Situation beschrieben wird, kann als *Feminisierung* (In-Vivo-Code) bezeichnet werden. Hiermit wird eine Argumentation gefasst, die vor allem auf der Behauptung fußt, gegenwärtig wären frühkindliche Lebenswelten und auch das Feld der Kinderliteratur vor allem von Frauen geprägt. Folgendes Zitat stellt ein erstes Beispiel für diese Argumentation dar:

Diese [Erwachsene, die in die Welt des Lesens einführen, Anm. TS] sind nun infolge des sozio-kulturellen Wandels der letzten Jahrzehnte bis zum Ende der Kindheit für Mädchen und Jungen weitgehend Frauen: [...] Auch die sonstigen Instanzen des kinderliterarischen Systems sind in den letzten Jahren zunehmend von Frauen besetzt worden [...]. (EKLN)

Genannt werden im Zitat dann vor allem Mütter und Lehrerinnen, zudem Autorinnen, Bibliothekarinnen und andere Berufsgruppen im literarischen Feld. Formulierungen wie „infolge des gesellschaftlichen Wandels“ und „in den letzten Jahren“ verweisen dabei auf die idealisierte Vergangenheit, in der vorgeblich eine andere Geschlechterverteilung vorherrschend war.

Um zu verstehen, warum dieser Darstellung eine gerechtigkeitsbezogene Argumentation unterliegt, ist es notwendig bereits an dieser Stelle auf einen Aspekt der Konstruktion von Weiblichkeit im Kontext der diskursiven Feldkonstitution einzugehen, der sich in obigem Zitat durch die Verwendung des Verbs „besetzt“ andeutet. „Besetzen“ ist ein im alltagssprachlichen Gebrauch negativ konnotiertes Verb (verbunden mit Implikationen von Unrechtmäßigkeit), seine Verwendung hier bei der Beschreibung des Wandlungsprozesses hin zu einem höheren Anteil an Frauen in einem bestimmten Bereich deutet schon an, dass dieser Wandlungsprozess im Kontext nicht positiv gewertet wird. Das liegt daran, dass Weiblichkeit hier als Problem gilt:

Die Tatsache, dass Jungen heutzutage bis zu ihrem 10. oder 12. Lebensjahr in beinahe rein ‚weiblichen‘ Welten aufwachsen, führt zu einer Reihe direkter und indirekter Probleme für die literarische Sozialisation von Jungen (vgl. Steitz-Kallenbach 2006). (EKLN)

Weiblichkeit als Problem (für Jungen) wird dabei diskursiv auf zwei ineinandergreifende, aber unterscheidbare Weisen konstruiert. Erstens gilt Weiblichkeit, insbesondere in Form des Vorhandenseins von Frauen in einem bestimmten Bereich, AN SICH als Problem für Jungen. Die dieser Konstruktion unterliegende Unvereinbarkeit von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Argumentationslogik wird bei der systematischen Darstellung des Geschlechterbilds noch ausführlicher behandelt (5.2.2). Sie drückt sich vor allem darin aus, dass Weiblichkeit bzw. Dinge, die als weiblich wahrgenommen werden, explizit als unvereinbar mit der Entwicklung einer männlichen Geschlechtsidentität angesehen werden. Die Zuschreibung einer Praktik als „weiblich“ geschieht dabei im Feld vor allem dadurch, dass diese Praktik von Frauen ausgeführt bzw. genutzt wird. Ist die ‚Welt des Lesens‘ dann eine Welt voller Frauen, so gelten auch Lesepraktiken als solche, die vor allem von Frauen ausgeführt werden. Jungen, so die Annahme, erleben Lesepraktiken also nur im Zusammenhang mit Frauen und nehmen entsprechend Lesen als weibliche Tätigkeit wahr. Sie können dieser Logik folgend quasi automatisch beziehungsweise natürlicherweise solche weiblichen Elemente nicht annehmen oder mögen. Aufgrund der hohen Bedeutung, die dem Lesen im der diskursiven Feldkonstitution zukommt, gilt die Verbindung von Lesen und Weiblichkeit und somit die reine Existenz von Frauen im (früh-)pädagogischen beziehungsweise literarischen Feld als Problem. Da die Feminisierung

dabei als Prozess verstanden wird, kann sie nun der Logik folgend als Veränderung hin zu mehr Ungerechtigkeit beziehungsweise Benachteiligung bezeichnet werden. Umgekehrt wird die Situation für Mädchen als Bevorteilung beschrieben:

Für die Mädchen hingegen, deren Geschlechtsbildung sich in Kontinuität zu und Identifikation mit den weiblichen Vorbildern vollziehen kann, ist diese Konstellation optimal. (EKLN)

Jungen, die sich an weiblichen Vorbildern orientieren und auch weiblich konnotierte Praktiken mögen beziehungsweise als weiblich geltende Eigenschaften in ihr Selbstbild integrieren, sowie Mädchen, die sich nicht an den ihnen gebotenen weiblichen Vorbildern orientieren (können), weibliche Praktiken ablehnen oder die ihnen gebotene „optimale Konstellation“ nicht zur Herausbildung hoher Leseleistung nutzen, kommen in der diskursiven Feldkonstitution nicht vor.

In der dargestellten Argumentation ist auch die implizite Lösung des Problems für Jungen beziehungsweise die Beseitigung der Benachteiligung schon angelegt: mehr Männer im Bereich der Lesesozialisation würden die Zuschreibung bzw. Wahrnehmung von Lesen als weiblicher Praktik aufheben und somit dafür sorgen, dass Jungen das Lesen nicht mehr automatisch aus ihrer Geschlechtsidentität verwerfen müssen. Dieser Logik folgend werden im Feld spezielle Förderprogramme zur Behebung der beschriebenen Ungerechtigkeit häufig mit dem ‚methodischen Instrument‘ männlicher Leser als ‚Vorbildern‘ konzipiert.

Der zweite Weg, auf dem Weiblichkeit als Problem in die Texte eingeht, ist durch explizit als Jungen benachteiligend beschriebene Handlungen von Frauen im pädagogischen Feld. Die Frauen, die in den frühkindlichen Leseinstitutionen handeln und arbeiten, richten diese nämlich, so die Darstellung, bewusst oder unbewusst an ihren eigenen weiblichen Interessen aus. Dies wird vor allem an den zur Verfügung gestellten Lesestoffen festgemacht. Einerseits wird beschrieben, dass Frauen vor allem Stoffe anbieten, die weiblichen Interessen folgen beziehungsweise die Bedürfnisse und Interessen von Jungen nicht bedienen:

In einer weitgehend ‚feminisierten Lesekultur‘ (vgl. Garbe 2008) werden Jungen in dieser entscheidenden Phase häufig Lesestoffe angeboten, die eher für Mädchen interessant sind. (MLGJA)

Hier wird ein Argumentationsmuster aufgegriffen, welches sich bereits weiter oben in den ‚5 Achsen der Differenz‘ gezeigt hat: die geschlechtliche Zuordnung von Lesestoffen beziehungsweise Lektürepräferenzen. Es unterliegt hier die Annahme, dass bestimmte Inhalte für Mädchen respektive Jungen (besser) geeignet seien als andere, wodurch nicht nur Lesestoffe vergeschlechtlicht, sondern auch Jungen- beziehungsweise Mädcheninteressen und -Eignungen zugeschrieben werden.

Die hier angesprochene Ungleichbehandlung zu Lasten der Jungen und Privilegierung von Mädchen wird darüber hinaus auch auf die Entstehung von Lesestoffen, d.h. auf den Buchmarkt, das Verlagswesen und die Autor*innen erweitert. Nicht nur, dass Mütter oder Bibliothekarinnen Bücher auswählen, die den Interessen von Jungen nicht entsprechen, der gesamte Buchmarkt ist dieser Logik folgend eher an Frauen ausgerichtet. Das zeigt sich, so die Argumentation, vor allem daran, dass traditionell männlich konnotierte Eigenschaften wie Stärke und Distanziertheit in Kinderbüchern nicht mehr verhandelt werden, zumindest nicht als Eigenschaften von männlichen Protagonisten. Folgendes Zitat verdeutlicht diese Argumentation:

Moderne Jungenbücher hingegen „dürften zum großen Teil als Bedrohung für die männliche Selbstfindung erlebt werden. Viele typische Klassenlektüren – meist entnommen aus dem Kanon der ‚guten‘ Kinder- und Jugendliteratur – haben einen sensiblen, schwachen Jungen als Protagonisten. (KUL)

Hier scheint also einerseits wieder das krisenhafte Männlichkeitsbild im Feld auf, was unvereinbar ist mit Eigenschaften wie Sensibilität oder Schwäche, welche gar als Bedrohungen gelten. Besonders deutlich wird die Ablehnung solcher Männlichkeitskonzepte in Literatur, wenn männliche Autoren, die Jungenfiguren mit entsprechenden Eigenschaften ausstatten, abwertend als „effeminiert“ bezeichnet werden, was die Unvereinbarkeit von Männlichkeit und Weiblichkeit erneut unterstreicht.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass in den Texten ein historischer Wandlungsprozess der *Feminisierung* beschrieben wird, an dessen vorläufigem Ende eine Situation steht, in der sich frühkindliche Lebens- und Lesewelten vor allem durch starke Präsenz von Frauen auszeichnen. Diese Situation wird als implizite und explizite Bedrohung und Benachteiligung für Jungen gesehen, einerseits durch die Existenz von Frauen an sich, die zur „Verweiblichung“ von Lesen führt und damit dazu, dass Jungen diese Praktik quasi notwendigerweise aus ihrem männlichen Selbstkonzept ausschließen müssen. Andererseits werden explizit benachteiligende Selektionsprozesse benannt, nach denen sowohl Frauen in lesepädagogischen Institutionen als auch der Kinder- und Jugendbuchmarkt sich bei der Auswahl an Lesestoffen weiblichen Interessen orientierten und die quasi-natürlichen männlichen Bedürfnisse von Jungen ignorierten. In einer so auf Mädchen ausgerichteten Welt, so die Annahme, ist es für Jungen eigentlich unmöglich, Lesemotivation zu erlangen, wengleich diese für ihre Leistung und darauf aufbauend den Bildungserfolg notwendig wäre. Die ‚Welt der Bücher‘ stellt sich in diesem Kontext also als weiblich und damit benachteiligend und ungerecht für Jungen dar.

Zusammenfassung in Hinblick auf die Interpretation als diskursive Konstruktion eines Handlungsproblems

Im vorhergehenden Unterkapitel wurde rekonstruiert, wie der starke Leistungsbezug im Feld argumentativ genutzt wird, um daraus ein Handlungsproblem zu konstruieren: es gibt eine Gruppe, die weniger Leistung zeigt, dieser Zustand muss geändert werden. Als zweite zentrale Thematisierungslinie wurden nun Verweise auf Gerechtigkeit ausgemacht. Diese zeigen sich in den Texten durch die Darstellung zweier historischer Wandlungsprozesse. Einerseits wird das Aufkommen digitaler Medien als Prozess beschrieben, der zu einer für die Leseleistung von Jungen ungünstigen Situation führt. Das liegt der Logik folgend im Wesentlichen daran, dass Jungen Lesen tendenziell durch digitale Medien ersetzen (Mädchen hingegen nutzen digitale Medien ergänzend) und somit ihre quantitative Lesepraxis und damit auch die daraus entspringende Leistung verringert ist. Zudem werden digitale Medien als passförmiger zu den zugeschriebenen „Jungen-Bedürfnissen“ konzipiert, woraus angenommen wird, dass Jungen diese stärker nutzen. Die Darstellung des digitalen Wandels als gerechtigkeitsbezogene Argumentation ergibt sich dabei aus der Implikation, dass die in digitalen Medien auffindbaren, auf die Bedürfnisse von Jungen ausgerichteten Muster in Lesekontexten der Kindheit aktiv nicht berücksichtigt werden, somit werden Jungen und ihre Bedürfnisse ungerecht benachteiligt. Eine mögliche Begründung hierfür findet sich im zweiten aufgerufenen Wandlungsprozess: der „Feminisierung“ frühkindlicher Lesekontexte. Hier wird ein Prozess beschrieben, an dessen vorläufigem Ende eine Überrepräsentation von Frauen in solchen Kontexten steht, welche als Gefahr für die Lesesozialisation von Jungen – und insofern ebenfalls als ungerechte Benachteiligung - gilt. Im Feld findet sich also die Konstruktion von Jungen als Leidtragende einer krisenhaften Männlichkeit, deren geschlechtliche und lesebezogene Sozialisation aktiv eingeschränkt wird. Verantwortlich hierfür werden vor allem Frauen beziehungsweise die Konfrontation mit Weiblichkeit gemacht, die Argumentation ist somit von antifeministischen Konnotationen durchzogen.

Hier zeigt sich nun also die zweite Thematisierungslinie, über die diskursiv ein Handlungsproblem konstruiert wird: aufgrund historischer Wandlungsprozesse in den letzten Jahrzehnten ist eine mediatisierte und vergeschlechtlichte Leseumgebung entstanden, die Jungen benachteiligt. Weil Benachteiligungen – gerade in einem pädagogischen Feld – schlecht sind, muss an dieser ungerechten Situation etwas geändert werden. Es braucht also eine spezifische Arbeit gegen diese Benachteiligung in Form einer speziell an den Bedürfnissen von Jungen orientierten und von Männern durchgeführten Leseförderung für Jungen.

Der gerechtigkeitsbezogenen Argumentation unterliegt ein spezifisches Geschlechterbild, welchem sich der folgende Abschnitt widmet. Die Rekonstruktion dieses Geschlechterbilds ist für die Interpretation als diskursiver Konstruktion eines Handlungsproblems relevant, da durch das Geschlechterbild die in den Texten vorgeschlagenen Lösungen für das Handlungsproblem ‚Leseförderung für Jungen‘ plausibilisiert werden und somit pädagogische Praxis vorfiguriert wird.

5.2.2 Ein stereotypes Geschlechterbild als Grundlage der diskursiven Feldkonstitution

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits mehrfach auf Geschlecht verwiesen und bereits angedeutet, dass der Argumentation ein spezifisches, rekonstruierbares Geschlechterbild unterliegt. Im Folgenden wird dieses Geschlechterbild nun zusammenfassend dargestellt. Geschlecht wird im Feld anhand von vier Achsen inhaltlich bestimmt: Binarität, Relationierung von biologischen und soziokulturellen Merkmalen, Eigenschaften der Geschlechter, Gerechtigkeit/Benachteiligung.

Binarität

Die Achse *Binarität* lässt sich zunächst über das deutlich machen, was in der diskursiven Konstruktion nicht vorkommt, also quasi von ihren Ausschlüssen her. Im Feld stellt Geschlecht einen der beiden großen zentralen Bezugspunkte dar, zur näheren Bestimmung wird stets die Dichotomisierung Junge-Mädchen bzw. männlich-weiblich oder Mann-Frau genannt. Geschlechtsbezogene Bezeichnungen/Adressierungen außerhalb dieser Binarität³³ kommen in den Texten nicht vor. Zweigeschlechtlichkeit bzw. eine geschlechtliche Binarität können also als zentraler Bezugspunkt im Feld bezeichnet werden. Männlich(-keit) und Weiblich(-keit) sind dabei als einander gegenüberstehende Pole und als unvereinbar konzipiert, was sich am deutlichsten etwa an den bereits mehrfach zitierten „5 Achsen der Differenz“ aufzeigen lässt. Bereits die Bezeichnung und starke Betonung von „Differenz“ weist hier darauf hin, dass der Unterschied zwischen männlich und weiblich in der Argumentationslogik ein kategorialer ist. Den beiden Polen entsprechen dabei bestimmte festgelegte Eigenschaften. Ich werde hierauf im weiteren Verlauf noch eingehen. Transgression der „Geschlechtergrenzen“ ist dabei möglich, allerdings nicht für alle Kinder. Die Möglichkeit der Überwindung der eigentlich kategorialen Differenz wird nämlich nur Mädchen zugesprochen:

³³ Etwa Trans- oder Intergeschlechtlichkeit oder die mittlerweile gesetzlich anerkannte sog. „dritte Option“ des Geschlechtseintrags „divers“.

Mädchen greifen auch zu Jungenbüchern: Sie haben ein breiteres Genre- und Themenspektrum als Jungen. Jungen würden dagegen niemals „Mädchenbücher“ lesen – bzw. dies öffentlich zugeben! (EKLN)

Diese Möglichkeit der Transgression wird als Ergebnis eines gesellschaftlichen Wandlungsprozesses beschrieben, der hin zu mehr Möglichkeiten für Frauen verstanden wird. Die Argumentation erfolgt hier analog zu der oben dargestellten Beschreibung der „Feminisierung“ als Prozess hin zu einer für Jungen benachteiligenden Situation:

Die Arbeit an den „Frauenbildern“ hat die neuere Frauenbewegung in den letzten Jahrzehnten energisch geleistet; es ist den Frauen gelungen, sich viele der ehemals als „männlich“ definierten Eigenschaften zumindest partiell anzueignen und in ihr Lebenskonzept wie auch in ihr Selbstbild zu integrieren. Für Männer und Jungen gilt dies jedoch umgekehrt noch kaum: Sie sind in viel stärkerem Maße gesellschaftlichen Normierungen und Stereotypen unterworfen als Mädchen und Frauen. Die Arbeit an einer wirklichen Geschlechterdemokratie wird darum ein langfristiges gesellschaftliches Projekt bleiben, an dem wir alle gemeinsam arbeiten müssen; [...] (EKLN)

Der gesellschaftliche Wandlungsprozess hin zur Ausweitung der Möglichkeitsspielräume von Mädchen und Frauen wird hier also negativ umgedeutet als Prozess, an dessen (vorläufigem) Ende die Benachteiligung von Jungen steht, deren Möglichkeiten aktuell als geringer gelten. Die Formulierung „wirkliche Geschlechterdemokratie“ impliziert dabei, dass es bisher eben gerade nicht um eine wirkliche Form der Demokratie ging und geht und kann so als Kritik am Feminismus bzw. antifeministische Argumentation verstanden werden. Die Adressierung der Lesenden in Form des „wir“ mit expliziter Handlungsaufforderung unterstreicht diese normative Lesart. Hierdurch wird erneut deutlich, dass es sich bei der Darstellung von Wandlungsprozessen um eine gerechtigkeitsbezogene Argumentation handelt.

Neben der dichotomen Darstellung mit nur einseitiger Möglichkeit der Transgression findet sich in den Texten noch ein weiteres Muster: die beiden geschlechtlichen Gruppen Jungen und Mädchen werden häufig als homogene Gruppen verstanden, was sich vor allem an Formulierungen wie „die Jungen“/„die Mädchen“ bzw. am Fehlen von einschränkenden Adverbien ausdrückt, folgendes Zitat steht dafür beispielhaft:

Es gilt, die Jungen zu aktivieren und ihnen Chancen zu geben sich auf unterschiedliche Art und Weise mit dem (vor)gelesenen auseinanderzusetzen und das gehörte zu verinnerlichen. (Allgemeine Informationen LH)

Solche verallgemeinernden Formulierungen, nach denen Jungen und Mädchen unterschiedliche und in sich homogene Gruppen darstellen, finden sich in den Texten an zahlreichen Stellen. Auffällig häufig gibt es jedoch auch Randbemerkungen, die sich auf den Aspekt der

Homogenität von Geschlecht beziehen und diese Homogenität hinterfragen. Dieses Hinterfragen findet einerseits durch Bezug auf andere Kategorien als Geschlecht Eingang in die Argumentation:

Denn Jungen sind auch fähig, Geschlechterstereotypen zu durchbrechen (Chu, 2005; Davis, 2007), sie sind daneben Migranten oder Nicht-Migranten, stammen aus wohlhabenden oder armen Elternhäusern und haben soziale Ressourcen oder haben sie nicht (Pieper, Rosebrock, Volz & Wirthwein, 2004; Stanat & Schneider, 2004).“ (P11)

Hier finden die anderen Kategorien analog zur Darstellung im Kontext ‚Kreislauf des Lesens‘ unter Bezug auf empirische Studienergebnisse Eingang, diese scheinen hier aufzeigen zu sollen, dass die Empirie beziehungsweise die reale soziale Welt komplexer ist, als es die Einordnung in homogene Gruppen abbilden könnte. Neben dieser sozusagen empirischen Kritik an der Homogenitätsannahme findet sich auch eine als pädagogisch gerahmte Strategie, die die Individualität einzelner Kinder im Unterschied zu deren Zugehörigkeit zu einer (geschlechtlich oder sonstig bestimmten) Großgruppe in den Vordergrund stellt:

Zu Recht weist Philipp [referiert wird hier Text P11, Anmerkung TS] allerdings darauf hin, dass die Definition von „Geschlechterunterschieden“ immer das Risiko in sich birgt, ihrerseits selbst zu einer Verfestigung von Geschlechterstereotypen beizutragen. Gerade Lehrer/-innen sollten sich darum immer bewusst sein, dass jedes Kind nicht nur ein Geschlechtswesen, sondern zunächst einmal ein Individuum mit einer ganz besonderen Biografie, besonderen Eigenschaften, Fähigkeiten und Vorlieben ist. (MLGJA)

Eine Differenzierung wird hier als rechtmäßig angesehen, das empiriebasierte Argument von Philipp pädagogisch bearbeitet. Auch die Gefahr der Verfestigung von Geschlechterstereotypen wird im Zitat benannt. Warum trotz dieses Aufgreifens kritischer Einwände beziehungsweise der durchaus auffindbaren differenzierenden Momente homogenisierende Formulierungen wie „Differenz“ oder „die Jungen/die Mädchen“ dennoch im Kern der Konstruktion stehen, lässt sich aus der starken Orientierung auf eine aktive Veränderung pädagogischer Praxis erklären:

Auch bei dieser schematisierten Gegenüberstellung handelt es sich freilich nur um stark abstrahierte „Trendaussagen“, die eine grobe Orientierung bieten, aber eine genaue Erkundung und Berücksichtigung der individuellen Interessen einzelner Mädchen und Jungen nicht ersetzen können. (MLGJA)

Hier findet sich das beschriebene Moment der pädagogischen Differenzierung unter Bezug auf das Individuum wieder, auch die Dichotomie wird aufgegriffen und so kritisiert. Allerdings scheint der Verweis auf „Orientierung“ von zentraler Bedeutung, um zu erklären, wieso das hier als „schematisierte Gegenüberstellung“ und „Trendaussagen“ bezeichnete binäre Geschlechterkonzept mit seinen beiden homogenen Gruppen Jungen/Mädchen im Feld trotz

Differenzierungsmomenten Bestand hat. Zwar widersprechen Empirie und pädagogische Haltung der Legitimität von homogenisierenden Aussagen zu geschlechtlichen Gruppen,³⁴ für die (aktive) Konstruktion des Handlungsproblems ‚Leseförderung für Jungen‘ (inklusive der Argumentation für finanzielle Förderung für entsprechende Projekte) ist die Betonung von Homogenität und Differenz jedoch notwendige Grundlage. Der Widerspruch zwischen Differenzierung/Einschränkung und Homogenitätsannahme kann insofern in der Argumentationslogik nicht aufgelöst werden, da damit die gesamte Konstruktion ihre Grundlage verlieren würde.

Relationierung von biologischen und soziokulturellen Merkmalen

Neben der Geschlechterbinarität wird das Geschlechterbild in den Texten auch durch eine Relationierung von ‚Biologie‘/Natürlichkeit und Soziokultur/Sozialisation vermittelt, welche die dichotome Konzeption argumentativ stützt.

Diese Relationierung drückt sich vor allem aus in der Frage, woher Geschlechterunterschiede im Leseverhalten zwischen Jungen und Mädchen kommen sowie einer Argumentation, die diese Frage durch Verweis auf biologische Unterschiede einerseits und soziokulturelle Bedingungen andererseits beantwortet. Die Frage nach der Herkunft der Unterschiede verweist auf Geschlecht und seine Ursachen generell. Hierbei lässt sich bei der Rekonstruktion der Argumentation eine Unterscheidung von Natur und Kultur in Form von Verweisen auf Biologie (als ‚Natur‘) und Sozialisation (als ‚Kultur‘) konstatieren. Insbesondere fällt auf, dass die Verweise auf Natur i.S.v. Biologie in den Beiträgen häufig an erster Stelle stehen: Bei der Suche nach Erklärungsmöglichkeiten wird dann als erstes auf biologische Gegebenheiten hingewiesen. Wird dieser Verweis dabei inhaltlich näher bestimmt (und nicht einfach nur ohne Konkretisierung auf das ‚biologische Geschlecht‘ verwiesen), dann fällt auf, dass es vorrangig um Vorgänge und Muster im Gehirn geht, die geschlechtlich interpretiert werden. Körperliche Aspekte außerhalb des Gehirns finden nur dann Eingang in die Argumentation, wenn beschrieben wird, dass langes Stillsitzen – was eng mit Lesen verknüpft wird – von Jungen abgelehnt wird (Verweis auf ein körperliches Bedürfnis nach Aktivität). Im Fokus der biologischen Bezüge steht aber eben nicht der Körper, sondern dem technisierten Leseverständnis folgend das Gehirn. In folgendem Zitat findet sich diese Bezugnahme:

In den letzten Jahren wird beim Thema Geschlechterunterschiede wieder verstärkt auf die ‚Natur‘, also die genetischen Anlagen von Mann und Frau bzw. die evolutionsbiologisch entstandenen (quasi ‚natürlichen‘) Differenzen

³⁴ Hier sind wohl auch Veränderungen im gesamtgesellschaftlichen Geschlechterdiskurs zu nennen, die hin zu einer Anerkennung von Vielfalt und Ablehnung von Homogenisierung in Bezug auf Geschlecht weisen.

zurückgegriffen. Hochkonjunktur haben diese Erklärungsmuster vor allem seit den rasanten Fortschritten der Gehirn- und Hormonforschung. Zwei Befunde werden immer wieder genannt, wenn es um geschlechtsspezifisches Verhalten (mit Einfluss auf Sprachkompetenzen bzw. Medienpraxen) geht. So unterscheidet Baron-Cohen (2004) zwei Typen von Gehirnen, die er ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ nennt, obwohl ein ‚weibliches‘ Gehirn auch in einem männlichen Körper vorkommen kann und umgekehrt, und obwohl es in der Realität vor allem Mischformen gibt. Diesen beiden Gehirntypen entsprechen spezifische Verhaltensstile sowie soziale und kognitive Kompetenzen: [...] (EKLN)

Hier wird eine Studie referiert, in der offensichtlich zwischen zwei unterschiedlichen Gehirntypen unterschieden wird. Diese werden – unabhängig vom (vergeschlechtlichten) Körper, in dem sie sich befinden – nach ihren „Verhaltensstilen und sozialen und kognitiven Kompetenzen“ in männlich und weiblich unterteilt. Der Verweis auf die Gehirn- und Hormonforschung, also auf wissenschaftliche Expertise, unterstützt hier in Form eines Autoritätsarguments die Legitimität der Unterscheidung von Männlich und Weiblich und die Annahme, geschlechtliche Unterschiede seien biologisch feststellbar. Interessant ist dabei, dass hier besonders die Entkopplung von männlichen/weiblichen Gehirnen und männlichen/weiblichen Körpern herausgestellt wird. Die Unterteilung männlich/weiblich, die im Zitat als „evolutionsbiologisch“ und „quasi ‚natürlich‘“ eingeführt wird, wird dann doch anhand von Verhaltensmustern und „sozialen und kognitiven Kompetenzen“, also anhand sozialer Kategorien vorgenommen. In diesem Zusammenhang lässt sich der Verweis auf biologische Begründungen hier verstehen als Plausibilisierungsstrategie.

Diese Interpretation wird gestützt durch ein Muster, was stets wiederkehrt, wenn „biologische Differenzen“ thematisiert werden: biologische Differenzen werden erst benannt – und damit in die Argumentationsstruktur aufgenommen – um danach kritisiert beziehungsweise verworfen zu werden. Die widersprüchliche Struktur ist hier also ähnlich der oben zwischen Differenzierung und Homogenitätsannahme. Dieser Widerspruch in der Argumentation – Kritik bei gleichzeitiger Reproduktion – wird in folgendem Zitat besonders deutlich:

Die Vermutung, Mädchen und Jungen seien mit unterschiedlichen Genen oder Hirnstrukturen fürs Lesen ausgestattet, lässt sich nicht bestätigen. Eine umfassende Sichtung der neurowissenschaftlichen Forschungen zum Thema Gehirn und Gender verbietet eine Ausflucht in Genetik oder Evolutionsbiologie [...] (MLGJA)

Wenn sich eine solche „Ausflucht“ in Genetik oder Biologie verbietet, so verbleibt unklar, warum unbelegte Vermutungen wie die der genetischen Begründung für Unterschiede im Leseverhalten überhaupt benannt werden. Eine mögliche Erklärung wurde oben schon angeschnitten: es geht darum, die Geschlechterdifferenz unterschwellig durch Verweis auf ihre

„Natürlichkeit“ zu untermauern und gleichzeitig anzuerkennen, dass biologistische Argumentationsmuster keine wirklich überzeugende Erklärung liefern. Formulierungen wie „Eine umfassende Sichtung der neurowissenschaftlichen Forschung“ lassen sich zudem als Performanz von Expertise verstehen und plausibilisieren durch diese implizite Thematisierung der Sprecher*innenposition die getätigten Aussagen.

Umgekehrt kann der Verweis auf Biologie in Form von Hirnforschung und Genetik auch verstanden werden als Aufgreifen von Geschlechterverständnissen aus dem (angenommenen) Alltagswissen, wo Geschlecht vor allem als biologische Gegebenheit verstanden wird. Diese alltagsweltliche Vorstellung verwerfen zu können und stattdessen soziokulturelle Ansätze zur Erklärung einzuführen hat ebenfalls die Funktion, die jeweiligen Verfasser*innen als Expert*innen auf ihrem Gebiet auszuweisen, denn sie können unterschiedliche Erklärungsansätze nicht nur benennen (Überblickswissen), sondern auch in ihrer Erklärungskraft bewerten (Bewertungswissen). Hierdurch wird Glaubwürdigkeit erzeugt (zu Expertise als diskursiver Strategie siehe auch Unterkapitel 5.4). Zudem benötigt die diskursive Konstruktion des Handlungsproblems ‚Leseförderung für Jungen‘ argumentativ soziokulturelle statt biologischer Erklärungsmuster, da nur diese der Veränderung durch pädagogische Praxis zugänglich sind.

Auch bei der Einführung soziokultureller Bezüge als Erklärungsmuster findet sich eine paradoxe Verwendung. Zwar werden soziokulturelle Faktoren als biologistischen Annahmen überlegen verstanden, gleichzeitig wird häufig auch deren Erklärungskraft in Frage gestellt. Neben den oben rekonstruierten historischen Wandlungsprozessen – die ja soziokulturelle Einflüsse modellieren – findet der Verweis auf die soziokulturelle Komponente von Geschlecht vor allem durch Verweise auf die Begriffe „gender“ und „soziales Geschlecht“ Eingang in die Texte. Die Paradoxie der Nutzung von sozialem Geschlecht als Erklärungsmuster wird vor allem anhand der in den Texten vorgenommenen Trennung zwischen Theorie und Empirie deutlich. Das Konzept „soziales Geschlecht“ wird hierbei stets als „theoretisch überzeugend“ beschrieben und damit in Opposition zu biologistischen Erklärungsmustern positioniert. Gleichzeitig findet sich stets auch der Verweis, dass die empirische Validierung solcher Ansätze nicht überzeugend sei, wobei sich „empirische Validierung“ stets auf die Hypothesenprüfung mittels quantitativer, statistischer Verfahren bezieht. Folgendes Zitat zeigt dieses Changieren zwischen theoretischer und empirischer Aussagekraft auf:

Das theoretisch überzeugendere Konzept des sozialen Geschlechts (Gender) hat sich jedoch in einigen Studien nicht als erklärungsstark erwiesen. Auf diesen „double bind“ – das theoretisch nicht zufrieden stellende biologische Geschlecht

erklärt empirisch relativ oft Unterschiede zwischen Gruppen von Individuen, während sich das theoretisch elaboriertere Konzept Gender empirisch wenig bewährt – haben Hurrelmann und Groeben (2004) hingewiesen. (P11)

Sowohl für Biologie als auch für Soziokultur als Erklärungsmuster gilt also, dass die argumentative Erklärungskraft explizit eingeschränkt wird. Bei biologischen Erklärungsmustern passiert das vor allem durch explizite Ablehnung und die Hierarchisierung im Vergleich zu soziokulturellen Erklärungen, bei soziokulturellen Faktoren wird der scheinbare Widerspruch zwischen theoretischer und empirischer Überzeugungskraft herangezogen. Im Vergleich beider Argumentationen zeigt sich, dass hier nicht die tatsächliche Erklärung geschlechtlicher Unterschiede im Vordergrund steht, entziehen sich die Beiträge doch damit implizit selbst die wissenschaftliche Legitimation. Vielmehr wird durch den Verweis auf Erklärungen für Unterschiede die zur Argumentation für pädagogische Praxis notwendige Unterscheidung **an sich** untermauert. Zudem transportiert die vordergründig differenzierte Darstellung verschiedener Ansätze und deren Vergleich und Bewertung den Eindruck einer komplexen Situation, wie in folgendem Zitat auch explizit benannt:

Dies ist zunächst vor allem ein Indikator dafür, dass wir es beim Thema Geschlechtsidentität bzw. soziales Geschlecht (gender) mit so komplexen Zusammenhängen zu tun haben, dass sie in empirisch validen, quantitativen Forschungsdesigns bislang (oder auch prinzipiell) nicht erfasst werden können (vgl. Garbe 1999, 2002). (EKLN)

Die Darstellung der Komplexität dient dabei scheinbar vor allem dazu, die Verfasser*innen als Expert*innen auszuweisen, die sich in der Komplexität zurechtfinden und Schlüsse ziehen können. Insofern dient die Darstellung biologischer und soziokultureller Einflussfaktoren auf Geschlecht vor allem der Überzeugungskraft der restlichen Argumentation und der in den jeweiligen Texten gezogenen Schlüsse und Handlungsaufforderungen. Die Relationierung von biologischen und soziokulturellen Faktoren stellt somit eine Plausibilisierungsstrategie dar. Bezogen auf Geschlecht dient diese Plausibilisierung vor allem der Untermauerung der Zuschreibungen von Eigenschaften, mit denen die beiden Geschlechter im Feld jeweils belegt werden.

Eigenschaften der Geschlechter

Wie beschrieben zeichnet sich das Geschlechterbild im Feld vor allem durch seine strikte Dichotomie aus. Hierbei gelten Jungen und Mädchen als zwei gegensätzliche Pole, welche jeweils weitestgehend als homogene Gruppen verstanden werden. Dieser dichotomen Konzeption der Geschlechter-,Gruppen‘ korrespondiert im Feld die Zuschreibung von

Eigenschaften und Interessen, die jeweils als männlich oder weiblich beziehungsweise als Jungen- oder Mädcheneigenschaften gelten. Die Zuschreibung findet hier in Form eines ‚entweder – oder‘ statt, eine Eigenschaft kann in der Argumentationslogik prinzipiell nur entweder männlich oder weiblich sein, wie folgendes Zitat zu „männlichen Tugenden“ beispielhaft verdeutlicht:

Was im Computerspiel eingeübt wird, sind klassisch ‚männliche‘ Tugenden der Selbstbehauptung und der Meisterung von Herausforderungen; Empathie und Einfühlung, das Erlernen von Fremdverstehen, die Versprachlichung und Ausdifferenzierung von Gefühlen gehören nicht dazu. (EKLN)

Umgekehrt lässt sich formulieren, dass die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bestimmte Eigenschaften mit sich bringt und andere ausschließt. Hierüber werden die Pole Männlichkeit und Weiblichkeit in den Texten inhaltlich bestimmt. Diese inhaltliche Bestimmung beziehungsweise die Zuschreibung von Eigenschaften findet dabei auf zwei eng verbundenen, aber unterschiedlichen Wegen statt, die mit Lesen bzw. unterschiedlichen Medien in Verbindung stehen. Es wird hier die Kontrastierung von (Buch-)Lesen und Digitalen Medien genutzt, um eine bestimmte Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit zu transportieren. Den beiden Geschlechtern werden dabei jeweils generell Eigenschaften zugeschrieben und daraus eine bestimmte Passförmigkeit zu Medien geschlussfolgert, umgekehrt werden über die Zuordnung von bestimmten Medien vergeschlechtlichte Eigenschaften transportiert und geschlussfolgert, dass diese Medien deswegen quasi automatisch für eins der beiden Geschlechter geeigneter seien als für das andere.

Der erste Aspekt findet sich vor allem in Konzeptionspapieren von Leseförderprojekten wieder, wo es zum Beispiel heißt:

„Jungen wollen Abenteuer erleben.“ (Allgemeine Informationen LH)

„Das Projekt greift die Fußball-Begeisterung von Jungen auf.“ (KUL)

Hier wird Jungen generell der Wunsch nach Abenteuer und die Begeisterung für Fußball zugeschrieben, beides Beispiele für Aktivitätsorientierung. Im Kontext der jeweiligen Projekte wird aus diesen Zuschreibungen dann gefolgert, dass Abenteuer und Heldentum beziehungsweise Fußball als thematische Orientierung für die Auswahl von Lesestoff und Vermittlungsmethoden dienen.

Die Vermittlung geschlechtlicher Zuschreibungen durch die ‚Zuordnung‘ zu Medien findet sich wohl am prominentesten in den bereits mehrfach erwähnten „5 Achsen der Differenz“. Hier werden empirische Studienergebnisse zu Lektürepräferenzen wiedergegeben, jeweils getrennt

nach geschlechtlicher Zuordnung der Befragten. Diese Zuordnung präsentiert lesebezogene Zuschreibungen an Geschlechter, etwa Sport und Technik für Jungen und Fiktionalität und Ratgeberliteratur für Mädchen. Diese Aspekte können hier sowohl als Wiedergabe empirischer Ergebnisse als auch als Reproduktion geschlechtlicher Zuschreibungen verstanden werden, Wissenschaftsbezüge dienen also der Bestärkung des binären Geschlechterbilds.

Besonders deutlich wird die durch Medien vermittelte Zuschreibung vergeschlechtlichter Eigenschaften im Kontext Computerspiele. Computerspiele werden ausschließlich als Medien dargestellt, die auf der Konzeption eines aktiven, Abenteuer erlebenden Helden basieren. Andere Formen von Computerspielen finden in den Texten keine Berücksichtigung, auch Computerspiele als mögliche Leseanlässe werden ignoriert.³⁵ Aus dieser selektiven Darstellung einiger Computerspiele wird dann eine besondere Passförmigkeit des Mediums generell für Jungen abgeleitet, da die Eigenschaften der Spiele als männliche Eigenschaften verstanden werden. Die Darstellung in den Texten wirkt dabei fast wie eine Übertreibung oder ironische Überspitzung, stellt aber in den Texten eine zentrale Begründung für die mangelnde Leseleistung von Jungen dar. Folgendes Beispiel zeigt, wie Computerspielen ein bestimmtes Konzept zugeschrieben und damit eine Zuschreibung männlicher Attribute vorgenommen wird:

Unter Gender-Gesichtspunkten betrachtet wird deutlich, dass es sich hier um Merkmale handelt, die in der abendländisch-patriarchalischen Kulturgeschichte mit dem männlichen Geschlechtscharakter verknüpft sind: Der Mann muss den ‚Kampf ums Dasein‘ meistern, er zieht hinaus ‚ins feindliche Leben‘, unterwirft sich die Natur und die menschlichen Feinde, er bewährt sich in Abenteuern und Gefahren, erobert die Welt usw. (EKLN)

Durch das dichotome Geschlechterbild rufen solche Nennungen stets auch ihr Gegenteil auf, was dann weiblich konnotiert ist. Die Zuschreibungen, die der diskursiven Feldkonstitution unterliegen, lassen sich in Form einer Tabelle zusammenfassend darstellen:

³⁵ Denkbar wären hier einerseits die Texte innerhalb von Computerspielen – Sprechblasen, textbasierte Spiele etc. -, als auch Computerspieladaptionen von Romanen (prominent etwa ‚The Witcher‘ oder ‚Dune‘), die Interesse am Lesen der literarischen Originale wecken können.

Mädchen	Jungen
Fiktionalität	Sachlichkeit
Emotionalität	Rationalität
Selbstbezug	Fremdbezug
Passivität	Aktivität
Identifikation	Distanzierung
Innenbezug	Außenbezug
Beziehungen	Kampf gegen Feinde

Bisher lässt sich das Geschlechtskonzept also wie folgt beschreiben: der Argumentation unterliegt ein binäres Geschlechtermodell mit den beiden dichotomen Polen Jungen und Mädchen respektive männlich und weiblich. Die beiden Geschlechter werden als kategorisch unterschiedliche homogene Gruppen konzipiert, eine Transgression der Geschlechtergrenzen bzw. geschlechtlichen Zuschreibungen ist als Produkt eines historischen Wandlungsprozesses (Emanzipation) nur einseitig für Mädchen bzw. Frauen möglich. Zur Begründung für die Geschlechterdifferenz wird eine Relationierung zwischen biologischen und soziokulturellen Faktoren vorgenommen, die allerdings keine inhaltlichen Konsequenzen für die Argumentation hat, sondern sich vor allem auf Komplexität bezieht und dadurch Plausibilität und Expertise per Überblicks- und Bewertungswissen auf Seiten der Verfasser*innen/Textproduzent*innen herstellt. Dem binären Geschlechterbild entsprechen die Zuschreibung von Eigenschaften und Interessen zu den jeweiligen Geschlechtern. Diese Eigenschaften sind komplementär und werden durch den Bezug auf Medien vermittelt. Um nun die Interpretation dieses Geschlechterbilds als ‚gerechtigkeitsbezogen‘ zu rechtfertigen, wird im Folgenden thematisiert, wie die Hierarchisierung der Geschlechter in der diskursiven Feldkonstitution vorgenommen wird und inwiefern das Geschlechterbild den bereits beschriebenen gerechtigkeitsbezogenen Wandlungsprozessen unterliegt.

Gerechtigkeit/Benachteiligung

Der Gerechtigkeitsbezug drückt sich vor allem dadurch aus, dass im Feld den beiden Geschlechtern im Kontext Lesen unterschiedliche Leistungen als Folge von unterschiedlichen gesellschaftlichen Möglichkeitsstrukturen zugesprochen werden. Bereits beschrieben wurden der digitale Wandel und die „Feminisierung“ der frühkindlichen Leseinstitutionen als Wandlungsprozesse hin zur Benachteiligung von Jungen. Diese Benachteiligung wird in den Texten durch zwei argumentative Muster deutlich. Einerseits wird das Verhältnis von Mädchen

und Jungen nicht nur als das eines kategorialen Unterschieds, sondern als Wettbewerbsverhältnis, also konkurrenzbezogen, dargestellt. Formulierungen von Wettkampf und Konkurrenz werden explizit genutzt, der konstante Vergleich zwischen Jungen und Mädchen (insbesondere im Bereich Leseleistung) kann darüber hinaus an sich schon als konkurrenzbezogene Argumentation verstanden werden. Folgende Beispiele dienen der Verdeutlichung:

Eine weitere Studie (Wigfield & Guthrie, 1997) ermittelte als einzige einen Vorsprung der Jungen im lesebezogenen Wettbewerb. (P11)

[...] durch geschlechtsspezifische Veranstaltungsangebote, in denen sie nicht mit Mädchen konkurrieren müssen, wird ein „Lese-Schutzraum“ geschaffen, in dem Jungs unter sich sein können. (KUL)

Werden Lesen und Geschlecht so als wettbewerbsförmige Gegebenheiten konstruiert, dann kommt folgerichtig der Frage nach den Ausgangsbedingungen in diesem Wettbewerb Bedeutung zu. Sind die Ausgangsbedingungen für alle beteiligten Parteien gleich, so gilt der Wettbewerb als fair und gerecht. In der diskursiven Feldkonstitution wird jedoch ein Wettbewerb mit ungleichen Ausgangsbedingungen beschrieben. Mit den beiden historischen Wandlungsprozessen wurden bereits die Strukturen beschrieben, die als Begründung einer unverschuldeten Benachteiligung von Jungen, d.h. ungleicher Ausgangsbedingungen für den Wettbewerb, gelten. Diese Konstruktion eines ungerechten Wettbewerbs geht mit einer Kritik an bisherigen Bemühungen zur Geschlechtergerechtigkeit einher, die insbesondere auf die Gleichstellung von Frauen und Mädchen gerichtet waren.

Die Tatsache ungleicher Startbedingungen wird in den Texten aber nicht einfach nur als Faktum beschrieben, sondern als zu beseitigendes Problem moralisch aufgeladen. Das passiert einerseits, wie im Unterkapitel zu (Lese-)Leistung beschrieben, mit Bezug auf Leistung: schlechtere Leistungen gelten als Problem, entsprechend muss deren Ursache beseitigt werden. An dieser Stelle sind allerdings die Vorstellungen von (Geschlechter-)Gerechtigkeit im argumentativen Gefüge der Texte relevanter. Gerechtigkeit wird hier als Wert an sich und als gesellschaftliche Aufgabe bzw. gesellschaftlicher Auftrag beschrieben:

[...] kann die dritte Frage in Angriff genommen werden. Sie betrifft den Umgang mit lesebezogenen Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Jungen und Mädchen in der Schule, also die Notwendigkeit der Intervention mit dem gesellschaftlichen Auftrag, gleiche Chancen für beide Geschlechter zu ermöglichen. (P11)

Adressiert wird vor allem die Schule, ein Muster, was die Texte generell durchzieht: Adressat*innen für den moralischen Bezug auf Gerechtigkeit sind entweder die Schule oder die Gesellschaft als Ganzes.

Die Arbeit an einer wirklichen Geschlechterdemokratie wird darum ein langfristiges gesellschaftliches Projekt bleiben, an dem wir alle gemeinsam arbeiten müssen; sie sollte aber schon jetzt als Maßstab und Richtschnur in den Maßnahmen und Konzeptionen einer ‚Leseförderung für Jungen‘ fungieren. (EKLN)

Dieses Zitat verdeutlicht mehrere der bislang angestellten Überlegungen. Einerseits wird hier Geschlechtergerechtigkeit (in der Formulierung „Geschlechterdemokratie“) als nicht-hinterfragbares, normatives Ziel gesetzt. Bisherige (feministische) Bemühungen in diesem Bereich werden implizit kritisiert, indem eine „wirkliche“ Geschlechterdemokratie einer unwirklichen, aktuell angeblich vorherrschenden entgegengesetzt wird. Zudem wird Gerechtigkeit hier als noch nicht erreichtes Ziel und gesellschaftlicher Auftrag gesetzt. „Wirkliche“ Geschlechterdemokratie als Maßstab für pädagogisches Handeln bildet hier zudem den Maßstab für Leseförderung, allerdings spezifisch als Maßstab für Leseförderung für Jungen. Die Adressierung von Jungen als Zielgruppe ruft wieder die Argumentation unterschiedlicher, ungerechter Startbedingungen auf.

Zusammenfassung in Hinblick auf die Interpretation als diskursive Konstruktion eines Handlungsproblems

Geschlechtergerechtigkeit ist also zentraler Bezugspunkt der geschlechtsbezogenen Argumentation im Feld. Mädchen und Jungen gelten als unterschiedliche geschlechtlich bestimmte homogene Gruppen mit je eigenen, sich gegenseitig ausschließenden Interessen und Bedürfnissen. Diese Argumentation beziehungsweise das ihr unterliegende Geschlechterbild wurde anhand der Aspekte Binarität, Relationierung von biologischen und soziokulturellen Faktoren, Zuschreibung von Eigenschaften und Gerechtigkeitsbezug beschrieben. In Bezug auf (Lese-)Leistung wird die starke Unterschiedlichkeit von Jungen und Mädchen als Wettbewerb und Konkurrenzverhältnis konzipiert, allerdings als Wettbewerb mit ungleichen Startbedingungen, bei dem Mädchen tendenziell bevorteilt sind. Als Grund für diese ungleiche Situation werden in der Argumentation zwei historische Wandlungsprozesse herangezogen, der digitale Wandel einerseits und die zunehmende Überrepräsentation von Frauen in frühkindlichen (Lese-)Sozialisationskontexten andererseits. Die hierdurch entstehenden ungleichen Wettbewerbsbedingungen, die nicht in der Schuld der Jungen selbst liegen, gelten als ungerecht. Das Handlungsproblem ‚Leseförderung für Jungen‘ konstituiert sich insbesondere entlang des Verständnisses von Geschlechtergerechtigkeit als gesellschaftlichem

Auftrag und normativem Wert an sich. Ergänzend zu den Ausführungen im vorherigen Kapitel lässt sich die diskursive Konstruktion eines Handlungsproblems also als moralisch aufgeladene Argumentation verstehen. Es wird eine ungerechte Situation beschrieben, in der eine bestimmte Gruppe von Kindern benachteiligt ist. Diese Benachteiligung muss abgebaut werden, entsprechend ist spezielle Förderung dieser Gruppe – also von Jungen – nötig. Das Geschlechterbild, was der Argumentation unterliegt, dient dabei zur Konkretisierung von Lösungsangeboten beziehungsweise prägt Konzeptionen für pädagogische Praxis.

In Folge gerät die Konstruktion des Handlungsproblems „Leseförderung für Jungen“ noch einmal in den Fokus. Es wird nachvollzogen, wie diese sich vor allem durch den Bezug auf ein institutionelles Versagen (insb. der Schule) vollzieht. Zudem werden die Lösungen für das Problem, wie sie in den Texten vorgeschlagen werden, als Aushandlung über feldakzeptierte Ziele pädagogischer Praxis in den Blick genommen. Zuvor soll jedoch wie bei den Ausführungen zum Leistungsimperativ auch in einem Exkurs noch auf Leerstellen der gerechtigkeitsbezogenen Argumentation hingewiesen werden.

5.2.3 Diskursive Leerstellen 2: Kritische Betrachtung des Gerechtigkeitsbezugs

In den Ausführungen zum prä-konzeptuellen Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit (Kapitel 4.3.3) als vorgeprägter Blick auf Empirie wurde eine explizit feministische Perspektive beschrieben, die (alltagsweltliche) Phänomene stets unter dem Blickpunkt der Konstruktion von Geschlecht und damit einhergehender Diskriminierungs- und Ungleichheitsformen betrachtet. Diese Perspektive, die vor allem bestehende Benachteiligungen von Frauen und Mädchen in den Fokus nimmt, soll im Folgenden als maximal-contrastiver Gegenhorizont zur Argumentationslogik im Feld genutzt werden. Dieser Exkurs dient – wie auch bereits die Ausführungen zu Lesen als Übung vs. Lesen als literarisch-ästhetischer Erfahrung– dazu, Leerstellen bzw. Spezifika in der diskursiven Verhandlung von Geschlecht im Feld deutlich herausstellen zu können.

Oben wurde ein moralischer Bezug auf Gleichberechtigung in Anlehnung an Maihofer als Frage nach der Gleichberechtigung von Frauen in einer nach wie vor patriarchal geprägten Welt bezeichnet, das heißt in einer Welt, in der nicht nur gesellschaftliche Institutionen wie etwa der Arbeitsmarkt oder die Politik männlich geprägt sind, sondern modern-westliche Vorstellungen von Moral, Recht bis hin zu Subjektivität ebenfalls. Geschlechtergerechtigkeit würde in dieser Perspektive also die Gleichstellung von Frauen einerseits und die Aufhebung der

geschlechtlichen Prägung zentraler kultureller wie moralischer Vorstellungen andererseits bedeuten. Dieser Blickwinkel steht offensichtlich in starkem Widerspruch zu den zentralen kollektiven Sinnbezügen, die in der diskursiven Feldkonstitution rekonstruiert wurden. Dort lässt sich zwar ebenfalls ein starker Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit herausarbeiten, allerdings drückt sich diese dort als Verweis auf die Benachteiligung von Jungen in einer weitgehend „feminisierten“, also weiblich geprägten, Welt aus. Maihofers Perspektive auf Welt und Geschlecht wird hier also im Referenzrahmen eines binären Geschlechterbilds genau umgedreht.

Der starke Kontrast zwischen prä-konzeptuellen Vorannahmen und der gerechtigkeitsbezogenen Argumentation, anhand derer sich das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ konstituiert, lädt dazu ein, die Annahmen zur geschlechtsbezogenen (Un-)Gerechtigkeit auf ihren empirischen Gehalt hin zu überprüfen. Hier bietet sich einerseits an, der Argumentationslogik zu folgen und entsprechend die These von der Benachteiligung im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt als Folge der schlechteren Leseleistungen von Jungen kritisch in den Blick zu nehmen. Hierzu wird in Folge die gleiche Strategie wie in den analysierten Texten gewählt, nämlich der Bezug auf beispielhaft herausgegriffene empirische Daten und Statistik. Diese Parallelführung dient dazu herauszuarbeiten, wie sich bereits innerhalb der Argumentationsstruktur Leerstellen zeigen.

Bezogen auf den Bereich der Bildung würde sich Bildungserfolg beziehungsweise eine hohe Leistung im Sinne der diskursiven Konstruktionen etwa an einer Studienberechtigung oder der Aufnahme eines Studiums ablesen lassen. Im Datenportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finden sich hierzu offizielle Statistiken. Bezogen auf die Anzahl an Studienanfänger*innen nach Geschlecht zeigt sich ein dabei ein deutlicher Trend: der Anteil an Frauen in einem Jahrgang, die ein Studium aufnehmen, steigt in den Jahren zwischen 2000 und 2015 stark von 33,5% auf 60,5% an und verbleibt seitdem auf diesem hohen Niveau. In der Gruppe der Männer gibt es ebenfalls einen starken Anstieg zwischen 2000 und 2015 (von 33,2% auf 56,1%), seitdem fällt die Quote allerdings wieder leicht ab, bleibt jedoch bei circa 50%. Es zeigt sich hier also ein genereller Anstieg der Studienanfänger*innen je Jahrgang, zudem fällt die Quote bei Frauen aktuell höher aus: weit mehr als die Hälfte der Frauen eines Jahrgangs nimmt ein Studium auf, bei den Männern liegt die Quote zwar niedriger, aber noch immer hoch. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001: 46) Noch deutlicher zeigt sich eine geschlechtliche Unterscheidung beim Blick auf die Entwicklung der Studierendenzahlen. Hier zeigt sich, dass die Differenz zwischen weiblichen und männlichen Studierenden im Zeitverlauf

immer weiter abnimmt, bis hin zu schließlich knapp mehr weiblichen als männlichen Studierenden (a.a.O.: 50). Basierend auf diesen offiziellen Zahlen lässt sich also für den Bildungsbereich ein Trend hin zur Gleichberechtigung/Gleichstellung von Frauen/Mädchen konstatieren, wobei einschränkend anzumerken ist, dass hier keine Differenzierung nach Fachrichtungen vorgenommen wird³⁶ und die Entwicklung von Studierendenzahlen hier ohnehin nur als ein möglicher beispielhafter Indikator unter vielen für Bildungserfolg herangezogen wird. Trotz dieser Einschränkungen scheinen diese Zahlen den Eindruck einer aktuell existierenden Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen im Bildungsbereich zu vermitteln und stehen insofern einerseits den präkonzeptuellen Annahmen entgegen, andererseits scheinen sie aber auch der rekonstruierten Argumentation in der Tendenz zu widersprechen, nach der die Zahl der männlichen Studierenden als Resultat einer vorhergehenden Benachteiligung im frühkindlichen Bereich und daraus resultierender mangelnder Leistungen im Bereich der schulischen Bildung logischerweise (dramatisch) zurückgehen müsste.

Im Bereich der Erwerbsarbeit beziehungsweise bezogen auf die Frage nach beruflichem Erfolg, für den in der Logik der diskursiven Feldkonstitution eine hohe Leseleistung als grundlegende Voraussetzung gilt, zeigt sich ein deutlicheres Bild. Aufschluss gibt hier die Arbeitsmarktstatistik, wie sie sich etwa in den Berichten zum Arbeitsmarkt der Bundesagentur für Arbeit aus dem Jahr 2021 findet. Bereits in der den eigentlichen Zahlen vorangestellten Kurzzusammenfassung weisen die Autor*innen hier darauf hin, dass es geschlechtliche Unterschiede auf dem Arbeitsmarkt gibt. So sind sowohl Selbstständige, als auch sozialversicherungspflichtig Beschäftigte wie Beamte mehrheitlich männlich, wohingegen die ökonomisch und in Bezug auf das „Image“ hin bedeutend schlechter gestellten Minijobs eine „Frauendomäne“ (Bundesagentur für Arbeit 2021: 4) sind. Zudem arbeiten Frauen bedeutend häufiger in Teilzeit, was ebenfalls mit schlechteren Verdienstchancen einhergeht. Bezogen auf den Verdienst wird in der Kurzzusammenfassung darauf hingewiesen, dass Männer aus verschiedenen Gründen im Mittel deutlich mehr verdienen als Frauen (wenngleich eine langsame Angleichung feststellbar ist) und dass Frauen in Führungspositionen bei gleicher Qualifikation nach wie vor unterrepräsentiert sind. Der Arbeitsmarktbericht weist zudem darauf

³⁶ Eine solche Differenzierung wäre deswegen eigentlich notwendig, weil unterschiedliche Fachrichtungen mit unterschiedlichen Berufs- und Verdienstchancen einhergehen und sich hier dann doch Ungleichheiten weitertragen könnten, etwa im Vergleich einer Sozialarbeiterin mit einem Wirtschaftsingenieur, die beide zuvor in die Studierendenstatistik eingegangen sind, aber bezogen auf die Verdienstchancen sehr unterschiedliche Ausgangslagen aus ihrem Studium mitbringen.

hin, dass arbeitssuchende Frauen schlechtere Chancen als Männer haben eine neue Beschäftigung zu finden, auch wenn Männer ein höheres Risiko haben, ihre Beschäftigung zu verlieren.

Bezogen auf den Arbeitsmarkt lässt sich also, so legen diese offiziellen Zahlen nahe, nicht von einer Gleichberechtigung der Geschlechter sprechen, die Zahlen stützen Maihofers Annahme einer patriarchalen Struktur. Vergleicht man die Zahlen von 2020 nun mit den Argumentationen und Prognosen im Feld (wie sie seit den frühen 2000er Jahren vorgebracht werden), so zeigt sich, dass zumindest die in der Argumentationslogik befürchteten Folgen der angenommenen Benachteiligung von Jungen im Bildungsbereich, nämlich eine Benachteiligung und schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt, bislang nicht eingetreten zu sein scheinen. Auch zum Startpunkt der Feldkonstitution dürfte es keine nennenswerte statistische Benachteiligung von Jungen und Männern auf dem Arbeitsmarkt gegeben haben.

Welche Erkenntnis entspringt nun der Kontrastierung von Präkonzept, Rekonstruktion und offizieller Statistik? Der starke Widerspruch vor allem in Bezug auf den Arbeitsmarkt ermöglicht die Deutung der diskursiven Konstruktion als tatsächlich **aktiver** Konstruktion. Der Gerechtigkeitsbezug, wie er in den Texten stark gemacht wird, stellt insofern keine Darstellung ‚tatsächlicher‘ Gegebenheiten dar, sondern ist eine diskursive Strategie zur Plausibilisierung des konstruierten Handlungsproblems und zur Argumentation für spezifische – auch finanzielle – Förderung. Dass in der diskursiven Feldkonstitution zwar wissenschaftliche bzw. empirische Erkenntnisse argumentativ genutzt werden (etwa PISA), andere empirische Tatsachen wie die hier kurz umrissenen aber nicht thematisiert werden, weist auf eine diskursive Leerstelle hin. Aufgrund der Art der Leerstelle bzw. den inhaltlichen Auslassungen lässt sich hier eher von einer Strategie der Reifizierung bestehender Geschlechterbeziehungen durch Re-Souveränisierung von hegemonialer Männlichkeit in Form von Krisenanrufungen in Anlehnung an Martschukat/Stieglitz 2005 (84f.) und Krämer/Stieglitz 2011 (48f.) sprechen. Gerechtigkeitsbezüge werden in der Feldkonstitution genutzt, um ein Handlungsproblem zu plausibilisieren und im Anschluss direkt Lösungen für dieses Problem anzubieten. Daten, die dieser Konstruktion widersprechen, werden nicht beachtet. Da Gerechtigkeit bezogen auf Geschlecht einen auch im alltagsweltlichen Verständnis tief verankerten moralischen Wert darstellt (was sich auch etwa in politischen Entscheidungen und Gesetzgebungen niederschlägt), kommt diesem Bezug im Feld hohe Glaubwürdigkeit zu, auch wenn die aufgerufene Benachteiligung auf auffälligen Auslassungen beruht.

Im Folgenden werden nun die bisherigen Argumentationen zusammengeführt im Kontext der Lösungen, die in den Texten für das postulierte Handlungsproblem angeboten werden. Eine Betrachtung der diskursiven Strategien, durch die der Argumentation Überzeugungskraft zukommt, schließt dieses Kapitel und leitet über zur Betrachtung der pädagogischen Praxis, die als Antwort auf das konstruierte Handlungsproblem entsteht.

5.3 Diskursive Vor-Figuration pädagogischer Praxis 1: Zielgruppenspezifisch pädagogischer Praxis als Lösung des Handlungsproblems

Aus den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass es sich bei den Texten zu Lesen und Geschlecht als diskursiver Dimension des Felds um eine Aushandlung über Ziele und Methoden pädagogischer Praxis handelt. Insbesondere die Ausführungen zur „Feminisierung“ machen das deutlich: zentrales Bezugsfeld der Texte sind pädagogische Handlungsbereiche und ihre Praktiken. Es wird durch die Argumentation ein Handlungsproblem konstruiert. Dieses Problem lässt sich als „Wir müssen Leseförderung für Jungen machen!“ zusammenfassen und wird durch die beschriebenen Thematisierungslinien „Leistung“ und „Gerechtigkeit“ begründet. Durch beide Thematisierungslinien wird der Status Quo im Bereich Lesen als für Jungen aktuell negativ dargestellt. Die Texte verbleiben allerdings nicht im Modus der Kritik, eine zentrale diskursive Strategie stellen explizite Handlungsaufforderungen dar: „Hier gilt es in Zukunft energisch umzusteuern.“ (EKLN).

Die Handlungsaufforderungen beziehen sich auf Institutionen des öffentlichen Bildungsbereichs und die Familie, denen jeweils ein institutionelles Versagen bezogen auf das Lesen attestiert wird. Im Zentrum steht dabei die Schule, die als zentral verantwortlich für die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit einerseits und leistungsmöglichender Leseförderung andererseits adressiert wird. Das Handlungsproblem und seine vorgeschlagene Lösung konstituieren sich dann vor allem entlang von und in Abgrenzung zu einem zugeschriebenen institutionellen Versagen der Schule. Daraus folgen im Feld explizite Handlungsaufforderungen zur Veränderung der pädagogischen Praxis, wobei wiederum einerseits die Schule als Haupt-Verantwortliche adressiert und schulische Veränderungen gefordert werden. Andererseits besteht die postulierte Lösung des Handlungsproblems im Aufruf zur institutionellen Kooperation:

Mittelfristig können und müssen wir daran arbeiten, dass in Elternhäusern, Kindergärten und Schulen, in Kindertagesstätten, Jugendeinrichtungen und öffentlichen Bibliotheken eine kontinuierliche und systematische Leseförderung im Verbund betrieben wird, und zwar durch die gesamte Kindheit und Jugend hindurch. (EKLN)

Begründete sich das Handlungsproblem also über die beiden Argumentationsstränge „Leistung“ und „Geschlechtergerechtigkeit“, so rücken nun die vorgeschlagenen Lösungen in den Blick. Die Konstruktion einer spezifischen **Jungenleseförderung** lässt sich dabei als Vorfigurierung pädagogischer Praxis in dem Sinne verstehen, als dass hier eine Aushandlung über feldakzeptierte Ziele stattfindet und Methoden und Vorgehensweisen vorgeschlagen werden, die dann in der daraus folgenden konkreten Praxis – wie zu zeigen sein wird – als explizite Regeln praxisorganisierend wirken.

Die im Feld postulierten und akzeptierten Lösungen lassen sich im Begriff der *Zielgruppenspezifik* (In-Vivo-Code) pädagogischen Handelns zusammenführen, die Forderung danach wird schon in der Forderung nach „Leseförderung für Jungen“ deutlich. Zielgruppenspezifisch wird dabei auf zwei verschiedenen Wegen thematisiert, erstens bei der Auswahl der Zielgruppe beziehungsweise bei der Auswahl der Kinder, die von (neuen) pädagogischen Maßnahmen profitieren sollen, und zweitens bei der Konkretisierung der inhaltlichen Ausgestaltung der geforderten neuen pädagogischen Praxis.

Der Aspekt der *Zielgruppenspezifisch* als Auswahl der Zielgruppe bezieht sich vor allem auf die Argumentation der „Feminisierung“, d.h. auf die in den Texten aufgerufene Überrepräsentation von Frauen in frühkindlichen Lebens- und Lesewelten. Neben dem Bild der ungleichen Startbedingungen im Wettkampf um Leseleistungen wird in den Texten auch die ebenfalls – oder sogar noch stärker – moralisch aufgeladene Vorstellung aufgerufen, dass Jungen in einem so „weiblichen“ Kontext nicht nur benachteiligt, sondern sogar gefährdet seien und speziellen Schutz benötigen. Im Kontext der Feldkonstitution folgerichtig – und der auf Gerechtigkeit fokussierten Argumentation folgend – erwächst aus dieser Beschreibung einer bedrohlichen, für Jungen negativen Kulisse die Forderung nach Schutz der Kinder, die ihr ausgesetzt sind. Dieser mögliche Schutz wird in den Texten als Forderung nach solchen pädagogischen Räumen eingeführt, in denen Jungen der Bedrohung durch Weiblichkeit nicht ausgesetzt sind, und solche Räume werden entsprechend als Räume nur für Jungen und Männer konzipiert. Pädagogisches Handeln soll also zielgruppenspezifisch ausgerichtet werden, die Zielgruppe wird geschlechtlich bestimmt. Die Begründung dieser Zielgruppenwahl erfolgt über das Motiv des Kinderschutzes (und der Gerechtigkeit). Die erste feldakzeptierte Lösung des aufgerufenen Handlungsproblems ist also die zielgruppenorientierte pädagogische Praxis im Sinne der Arbeit mit und für bestimmte besonders betroffene Gruppen von Kindern, im Feld bedeutet das die Forderung nach spezifischer Förderung für Jungen in geschlechtshomogenen Settings als „Schutzräumen“, womit ein Anschluss an zentrale Begriffe aus der geschlechtsbezogenen

Pädagogik für Mädchen stattfindet. Neben dieser eher strukturellen Forderung finden sich auch zwei zentrale Handlungsaufforderungen zur inhaltlichen Umgestaltung lesepädagogischen Handelns. Es geht hier einerseits um die Forderung nach mehr männlichen Vorbildern und andererseits um die Neu-Justierung pädagogischer Praxis entlang „männlicher“ Interessen und Bedürfnisse.

Die Forderung nach mehr männlichen Vorbildern bezieht sich ebenfalls offensichtlich zentral auf die Konstruktion von Weiblichkeit bzw. Überrepräsentation von Frauen als Problem. Wenn die Begegnung mit Frauen in (lese-)pädagogischen Räumen dazu führt, dass Lesen als weibliche Kulturpraxis wahrgenommen wird, welche Jungen nicht in den Prozess der Entwicklung einer männlichen Geschlechtsidentität integrieren können, und wenn Frauen dem dichotomen Geschlechterbild gemäß also automatisch nur für Mädchen als Lesevorbilder gelten können, so steht folgerichtig die Forderung nach mehr Männern in (lese-)pädagogischen Räumen. Diese könnten, so die Annahme, dann für Jungen als Lesevorbilder fungieren und den Konflikt zwischen Lesen und männlicher Geschlechtsidentität auflösen. Dieser Forderung unterliegt die Annahme, dass Identifikation im Aufwachsen ausschließlich geschlechtsbezogen stattfindet, dass sich also Mädchen automatisch und auch ausschließlich nur mit erwachsenen Frauen (und ihnen zugeschriebenen Praktiken) identifizieren und ihnen nacheifern und Jungen als Gegensatz dazu nur mit Männern und deren Praktiken. Hiermit wird ein Bild des Lernens am Vorbild aufgerufen, demnach Kinder sich entwickeln und Praktiken für sich zu nutzen lernen, die ihnen von passenden Erwachsenen vorgelebt werden, und diese Passung wird in den Texten ausschließlich auf Geschlecht zurückgeführt. Die Ermöglichung von Identifikation, die diesem Schema folgt, wird entsprechend als inhaltlicher Bezugspunkt für pädagogisches Handeln gesetzt und zum Ziel pädagogischer Praxis:

Um den Jungen eine starke Identifikationsmöglichkeit zu bieten, sollen männliche VorleseHelden die Aktionen begleiten und als Lesevorbild dienen. Die VorleseHelden können aus den Reihen der Bündnispartner kommen oder aus dem Umfeld der Bibliothek. (Allgemeine Informationen LH)

Der Begriff „VorleseHelden“ beziehungsweise die Verwendung des Begriffs Helden verweist hier darauf, dass mit dem männlichen Vorleser neben seiner eigenen Geschlechtszugehörigkeit noch weitere Attribute verknüpft werden. Heldenhaftigkeit wird hier als männliche Eigenschaft verstanden, das Lesen wird durch die Verknüpfung mit Heldenhaftigkeit aufgewertet und soll so für Jungen interessanter werden. Hier lässt sich auch eine Verbindung zur oben thematisierten Gefahr durch Bloßstellung und Peinlichkeit herstellen, der sich der männliche

Vorleser heroisch stellt, womit er zum Vorbild und zur Identifikationsfigur für Jungen wird, denen die Gefährdung durch die weibliche Lesewelt droht.

Neben Heldentum werden die geforderten männlichen Lesevorbilder im Feld noch weiter charakterisiert, indem bestimmte gesellschaftliche Bereiche in Form von Berufen als besonders geeignete ‚Herkunftsdisziplinen‘ für männliche Vorleser ausgemacht werden:

Lesende Vorbilder aus dem Fußballbereich zeigen den Jungen, dass Lesen auch cool und männlich sein kann. (KUL)

Andere Institutionen, wie zum Beispiel Polizei oder Feuerwehr können die Aktionsreihe inhaltlich unterstützen und bei der Durchführung der Angebote vor Ort helfen oder den VorleseHelden stellen. (Allgemeine Informationen LH)

Hier werden Berufsfelder genannt, die der Zuschreibung als ‚heldenhaft‘ entsprechen beziehungsweise solche Konnotationen aufrufen. Darüber hinaus gelten die genannten Berufsfelder, insbesondere Fußball, als spezifische Jungen-Interessen entsprechend der stereotypen Zuschreibungen im Feld. Die besondere Eignung als Vorlese-Vorbilder lässt sich dadurch also weiter konkretisieren. Es geht hier nicht um Eignung im Sinne etwa des besonders guten Vorlesens, sondern die Eignung erhalten die Vorleser einerseits aufgrund ihres Geschlechts, andererseits aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten „männlichen“ Berufsgruppen.

Damit lässt sich überleiten zur zweiten inhaltlichen Zielgruppenorientierung, der Forderung nach Berücksichtigung männlicher Interessen und Bedürfnisse. Die geschlechtliche Differenzierung und die damit einhergehenden Zuschreibungen wurden oben bereits dargestellt. Aus dieser Differenzierung werden Handlungsorientierungen abgeleitet, die sich vor allem auf die Wahl der Lesestoffe in lesedidaktischen Settings beziehen. Hier wird durch die Nennung bestimmter Sparten oder Berufsfelder als „Jungs-Interessen“ bei gleichzeitigem Argumentieren für eine Orientierung an eben jenen geschlechtsbezogenen Interessen und Bedürfnissen pädagogische Praxis ganz direkt vorfiguriert, indem etwa themenbezogener Bücherkisten zu Fußball oder Polizei als Medienangebote der Träger pädagogischer Projekte zusammengestellt werden. Darüber hinaus gehört zum diskursiven Setting etwa auch eine Homepage mit explizit geschlechtlich orientierter „Literaturkritik“ (boysandbooks.de), die als Unterstützung für pädagogische Fachkräfte benannt ist wird.

Neben der geschlechtlich orientierten Auswahl der Lesestoffe finden sich auch in Bezug auf die lesedidaktischen Methoden geschlechtlich spezifizierte Anregungen beziehungsweise Vorschläge für pädagogische Praxis. Zur ‚Nutzung‘ männlicher Vorbilder tritt hier vor allem Anschluss an die oben herausgearbeitete Vorstellung von Lesepraxis als Übung und Training. Schon mit der in den Texten verwendeten Sport-Metaphorik „Training“ werden Sport und Aktivität als Orientierungspunkte für lesedidaktisches Handeln ausgemacht. Am Beispiel Fußball, was im Feld häufig Einzug findet, soll das im Folgenden nachgezeichnet werden. Zunächst werden Lesen und Fußball als zwei gegensätzliche Praktiken modelliert. Fußball gilt – eben im kompletten Gegensatz zum Lesen – dann als klassisches Jungen-Interesse und es wird geschlussfolgert, dass deswegen eine Nutzung von Fußballelementen in der Lesedidaktik zur zielgruppenspezifischen Praxis besonders geeignet sei. Die Verbindung aus Lesen und Fußball wird dabei vor allem über die beiden Achsen *Training* und *Wettkampf* hergestellt, die beide dem Fußball zugeschrieben werden und auf das Lesen übertragen werden sollen. Sowohl Training als auch Wettkampf rekurrieren dabei auf Aktivität, auch im körperlichen Sinn. Eine Lösung des Handlungsproblems Jungen-Leseförderung lässt sich also in der Zielgruppenorientierung durch Einbezug von körperlicher Aktivität beschreiben.

Zusammenfassung in Hinblick auf die Interpretation als diskursive Konstruktion eines Handlungsproblems

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Feld für das konstruierte Handlungsproblem „Leseförderung für Jungen“ diskursiv auch Lösungsansätze in Form von Handlungsempfehlungen für pädagogische Praxis bereitgestellt werden. Diese Lösungsvorschläge beziehen sich zentral auf den Aspekt der Zielgruppenspezifität, einerseits indem nur bestimmte Kinder, nämlich Jungen, als zu fördernde und zu schützende Gruppe ausgemacht werden, andererseits indem die konkrete pädagogische Praxis durch die beiden Empfehlungen der Bereitstellung männlicher Vorbilder und der Nutzung von „Jungeninteressen“ diskursiv vorfiguriert wird.

Paraphrasieren lässt sich die diskursive Feldkonstitution insgesamt nun also als: Wir müssen Leseförderung für Jungen machen, denn sie erbringen schlechte Leistungen und sind aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt. Die Institution Schule kann bisher diese Probleme nicht beheben, deswegen muss sie sich verändern und es müssen außerschulische Kooperationen entstehen, die das institutionelle Versagen der Schule auffangen. Die neue Leseförderung soll nur für Jungen stattfinden und ihnen einen „Schutzraum“ bieten, außerdem sollen ihnen männliche Lesevorbilder als Orientierung dienen und die pädagogische Praxis soll an ihren

Interessen, allen voran Aktivität, ausgerichtet sein. Hier findet also diskursiv eine Aushandlung über feldakzeptierte Ziele und Methoden pädagogischer Praxis statt, welche Teil der Ziel-Affekt-Struktur der Praxis-Diskurs-Formation „gendersensible Leseförderung“ sind.

Bevor sich der Blick auf pädagogischen Praxis als zweitem Teil der empirischen Analyse dieser Arbeit richtet, wird im Folgenden nachgezeichnet, **wie** die bisher dargestellten diskursiven Elemente auf Ebene der Textstruktur verhandelt werden und wodurch Glaubwürdigkeit hergestellt wird. Es geht nun also um die diskursiven Strategien, die von Verfasser*innen der Texte explizit oder unbewusst gewählt werden und durch die die diskursiven Zuschreibungen Plausibilität und damit unmittelbare Praxisrelevanz bekommt.

5.4 Diskursive Vor-Figuration pädagogischer Praxis 2: Strategien der Plausibilisierung

Die Bezeichnung als „diskursive Strategien“ verweist auf die Annahme, dass die Muster von den Textproduzent*innen zumindest zum großen Teil aktiv gewählt werden, gleichzeitig werden in diesen Strategien immer auch kollektive Sinnbezüge im Feld deutlich, da sie sonst nicht verständlich wären und somit auch keine Überzeugungskraft generieren könnten. Im Gegensatz zu den bisher rekonstruierten Aspekten geht es im Folgenden nun also nicht mehr primär darum, was in den Texten verhandelt wird, sondern wie diese Verhandlung stattfindet. Bisher wurde bereits mehrfach die auf Gerechtigkeit bezogene Argumentation als moralisch bezeichnet, im Folgenden wird nun unter anderem herausgearbeitet, wie sich diese Moralisierung zeigt. Andere Aspekte der diskursiven Elemente wurden bisher noch nicht aufgegriffen, sind aber gleichwohl bedeutsam zum Verständnis der diskursiven Feldkonstitution. Fünf zentrale Strategien lassen sich herausarbeiten: ein Einbezug der Leser*innen, die Zur-Schau-Stellung von Expertise, vor allem (aber nicht nur) durch Bezug auf wissenschaftliches Wissen bzw. das Wissenschaftssystem und seine Logik, Dramatisierung, die bereits angesprochene Moralisierung sowie die Nationalisierung beziehungsweise der internationale Vergleich.

5.4.1 Einbezug der Leser*innen

Am deutlichsten wird die Funktion diskursiver Strategien zur Plausibilisierung von Handlungsaufforderungen beim expliziten und impliziten Einbezug der Leser*innen der Texte. Gemeint sind hier solche diskursiven Strategien, die eine gemeinsame Beziehung von Leser*innen und Textproduzent*innen herstellen und somit Leser*innen aktivieren und in die

Feldlogik einbeziehen. Zwei zentrale Vorgehensweisen lassen sich als ein solcher Einbezug der Leser*innen verstehen. Einerseits werden diese aktiv in die Argumentation eingeschlossen, indem Formulierungen mit „Wir“ genutzt werden. Dieses „Wir“ bleibt unbestimmt und kann somit entweder eine Gruppe von Textproduzent*innen meinen, Autor*innen und Leser*innen oder gar die gesamte Gesellschaft. Der Kontext scheint hier vor allem auf eine Gemeinschaft von Autor*innen und Leser*innen der Beiträge hinzudeuten:

Wir sprechen seither von einer „Bildungskrise der Jungen“ und denken über Förderprogramme für Jungen nach, speziell im Bereich des Lesens (und Schreibens). (EKLN)

Dass sich das „wir“ in diesem Zitat auf mehrere Autor*innen bezieht erscheint unwahrscheinlich, da der Text nur von einer einzelnen Verfasserin geschrieben und auch als solcher gekennzeichnet ist. Auch die gesamte Gesellschaft scheint hier nicht als „wir“ angesprochen zu werden, wäre das doch eine sehr starke Überbewertung der diskursiven Reichweite. Dagegen lässt sich das „wir“ als Herstellung eines ‚Expert*innenkollektivs‘, welches aus der Autorin sowie den Leser*innen des Textes besteht, verstehen. Hierdurch wird eine Gemeinsamkeit hergestellt, Leser*innen und Autorin stehen auf einer Stufe und gehören zu den Professionellen, die das Problem der „Bildungskrise“ erkannt haben und an seiner Behebung arbeiten. Durch das „wir“ wird außerdem deutlich, wen der Text adressiert: pädagogisch Handelnde, die in der Lage sind, die Handlungsaufforderungen oder Hinweise zur Veränderung pädagogischer Praxis auch in eben diese umzusetzen. Deutlich wird dieser Aspekt bei der Betrachtung expliziter Handlungsanweisungen, die ebenfalls in Form eines „Wir“ formuliert sind:

Wir müssen darum auch im Bereich der Leseförderung gründlich umdenken und verstärkt Konzepte entwickeln, die eine systematische Leseförderung in die Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit implementieren – gerade angesichts der Tatsache, dass viele Familien immer weniger in der Lage sind, ihre traditionellen Aufgaben in diesem Bereich zu erfüllen. (EKLN)

Der Expert*innenstatus wird hier darüber hinaus noch durch Abgrenzung gegenüber einer anderen Adressat*innengruppe, den Familien, hergestellt. Diese sind nicht in der Lage, die ihnen „traditionell zukommenden“, das heißt in diesem Fall ihnen von Expert*innen zugeschriebenen, Aufgaben zu erfüllen, weswegen besser geeignete Personen dieses ‚Versagen‘ kompensieren müssen. Dass „wir“ im Gegensatz zu den Familien dazu in der Lage sind, wird durch die Forderung eines Umdenkens und neuer Leseförderkonzepte impliziert, denn wenn diese Fähigkeit nicht gegeben wäre, so würde die Forderung ins Leere laufen.

Mit Adressierungen von Schule und Familien sowie mit einer moralisch aufgeladenen Darstellung der „mangelnden“ Leseleistung von Jungen als Gerechtigkeitsproblem werden zentrale pädagogische Themen aufgerufen, die Darstellung impliziert dabei bereits eine bestimmte Haltung, von der angenommen wird, dass die Leser*innen bzw. Rezipient*innen der Texte sie mit tragen, vor allem da sie nicht als individuelle Einstellung, sondern als „gesellschaftlicher Auftrag“ oder als Teil des allgemeingültigen Normenkodex dargestellt wird:

Sie betrifft den Umgang mit lesebezogenen Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Jungen und Mädchen in der Schule, also die Notwendigkeit der Intervention mit dem gesellschaftlichen Auftrag, gleiche Chancen für beide Geschlechter zu ermöglichen. (P11)

Wenn das Lesen nicht auf seine instrumentelle Funktion (Informationsaufnahme und Wissenserwerb) reduziert werden, sondern der Lese- und literarischen Kultur ein eigenständiger Stellenwert erhalten bleiben soll [...] (EKLN)

Die Postulierung als „gesellschaftlicher Auftrag“ oder das Rekurren auf allgemeine gesellschaftliche Normen verdeutlicht, dass das Gegenteil – ungleiche Chancen oder das Vernachlässigen der „Lese- und literarischen Kultur“ – hier keine denkbaren Alternativen sind. Insbesondere im zweiten Zitat ist dies interessant, findet sich doch in vielen weiteren Texten tatsächlich die Reduzierung des Lesens auf seine instrumentelle Funktion. Geht es aber um die Herstellung von Überzeugungskraft für Handlungsanweisungen (das Zitat geht mit einer expliziten Adressierung als „wir“ wie folgt weiter: „[...] dann müssen wir langfristig an der Veränderung der Geschlechterbeziehungen mit dem Ziel einer wirklichen Geschlechterdemokratie arbeiten.“), so wird Lesen als Literaturaneignung und als kultureller Wert benannt.

Zusammenfassend lässt sich der Einbezug der Leser*innen also als explizite Strategie der Konstruktion eines Expert*innenkollektivs durch Verwendung eines unbestimmten „Wir“ beschreiben, zudem als impliziter Verweis auf geltende und unhinterfragt geteilte Normen und Werte, auf eine pädagogische Haltung, die auch bei den Leser*innen vorausgesetzt wird.

5.4.2 Expertise, Expert*innentum und Wissenschaftsbezug:

Expertise kann auch als zentrales Schlagwort für die folgende diskursive Strategie angesehen werden. Es geht hierbei um die Selbstpositionierung als Expert*in, die den getätigten Aussagen Glaubwürdigkeit verleiht und durch diese Glaubwürdigkeit die Handlungsempfehlungen plausibel erscheinen lässt. Es handelt sich hierbei um performative Expertise, da diese in so

starkem Maß in den Vordergrund gestellt wird, dass sich Absicht annehmen lässt. Performative Expertise lässt sich in den Texten nachvollziehen, indem zwei Fragen beantwortet werden: Wodurch wird man zum*zur Expert*in? Und wie äußert sich Expertise in der Argumentation?

Expertise im Feld geht vor allem mit nachweisbarer Erfahrung, vor allem in Form von Titel und Abschlüssen beziehungsweise dem Verweis auf absolvierte Studiengänge, einher, wie sich an veröffentlichten Biografien von Projektbeteiligten in Konzeptpapieren zeigt. Hierbei ist nicht vordergründig von Bedeutung, dass in den jeweiligen Biografien Studienabschlüsse und Titel erwähnt werden, sondern eher, dass im Kontext eines Konzeptpapiers für ein pädagogisches Projekt die Biografien der an der Konzeption beteiligten Personen überhaupt dargestellt werden. Die Verwendung von Biografien, die besonders auf den Studienverlauf, Abschlüsse und erworbene Titel fokussieren, kann verstanden werden als Versuch, das Projekt durch die damit angedeutete wissenschaftliche Fundierung als besonders gut darzustellen und damit zur Überzeugungskraft der dem Projekt unterliegenden Annahmen zu generieren.

Zur*m Expert*in wird man im Kontext der diskursiven Feldkonstitution darüber hinaus durch (wissenschaftliche) Publikationen zum Thema Leseförderung und Geschlecht, wobei eine hohe Anzahl von Publikationen ein hohes Maß an Expertise zu bedeuten scheint:

In mehreren Veröffentlichungen der letzten Jahre habe ich die (fiktionalen) geschlechtsspezifischen Lektüre- (und medialen) Präferenzen von Kindern und Jugendlichen dieser Altersgruppe wie folgt klassifiziert: [...]. (MLGJA, Hervorhebung TS)

Hier wird einerseits eine langjährige Beschäftigung mit dem Thema belegt, die eine tiefe Vertrautheit – also Expertise – impliziert, andererseits wird durch den Verweis auf Veröffentlichungen angedeutet, dass die eigene Expertise im Feld auch Anerkennung findet, zumindest insofern, als dass sie veröffentlicht wird. Zur*m Expert*in wird man also durch langjährige Beschäftigung mit einem Thema, und zwar in diesem Fall durch Beschäftigung theoretischer Art, welche sich in wissenschaftlichen Veröffentlichungen ausdrückt, und nicht durch Erfahrung in der Praxis. Der Fokus auf Veröffentlichungen als Ausweis für Expertise zeigt sich vor allem auch in häufigem Selbstzitat, wodurch einerseits die eigenen Aussagen umfassend belegt wirken, andererseits der eigene Expert*innenstatus gefestigt wird. Zudem suggeriert ein Selbstzitat, dass es wenig andere Expert*innen im Feld gibt, die zitiert werden könnten, dadurch wird die eigene Position als herausgehobene Sonderstellung deutlich.

Neben wissenschaftlichem Wissen beziehungsweise Expertise, die sich aus einer Karriere im Wissenschaftssystem ergibt, kann auch außerwissenschaftliche Erfahrung die Rolle der*s Expert*in mit sich bringen, wie sich ebenfalls an der Darstellung von Biografien in Projektkonzeptionen zeigt:

Er schreibt seit 1999 Drehbücher für Film und Fernsehen, sowie Romane für Verlage wie Thienemann oder Rowohlt. Er spricht mit seinen Lesungen besonders auch leseschwache Jungen an und bietet dazu spezielle Workshops nur für Jungen sowie Vorträge und Seminare zum Thema Jungenleseförderung für Eltern, Erzieher, Bibliothekare und andere Multiplikatoren. Sein Schwerpunkt ist dabei die Leseanimation und Lesemotivation. (KUL)

Hier wird einerseits wieder deutlich, dass bei Expertise durch Erfahrung vor allem von Bedeutung ist, dass die Erfahrung sich über einen langen Zeitraum erstreckt, andererseits wird Expertise hier durch Zugehörigkeit zum Bereich ‚Lesen‘, d.h. zum literarischen Feld im weitesten Sinne, hergestellt. Diese zeigt sich hier vor allem durch die Tätigkeit als Autor, der auch Lesungen durchführt. In allen genannten Fällen ist auffällig, dass Expertise sich im Feld – wenngleich es ein pädagogisches Feld ist – nicht explizit über pädagogische Praxiserfahrung konstituiert.

In einem zweiten Schritt kann nun gefragt werden, wie sich die Expertise in den Texten (sprachlich) ausdrückt. Zentral sind hier die Aspekte Bewertungskompetenz, Ratschläge sowie der Verweis auf und Umgang mit wissenschaftlichem Wissen.

Expertise als Bewertungskompetenz lässt sich gut deutlich machen an Textstellen, die andere Beiträge hinterfragen, kritisieren oder Aussagen, die ebenfalls aus dem Feld stammen, differenzieren. Hierbei werden einerseits Aussagen als zu pauschal abgetan, dies bezieht sich in einem prägnanten Beispiel auch auf Aussagen, die von der gleichen Person zu einem früheren Zeitpunkt getätigt wurden:

Lesen und Geschlecht – fünf (vermeintliche) Achsen der Differenz. (P11)

Hier wird wieder auf die „5 Achsen der Differenz“ verwiesen. Die Verwendung von „vermeintlich“ suggeriert hier aber, dass die Achsen zumindest in ihrer gängigen Form einer Überprüfung nicht standhalten und nur eine vermeintliche, aber eben keine wirkliche Differenz beschreiben. Es handelt sich hier zudem um ein Selbstzitat, wobei die durch „vermeintlich“ ausgedrückte Kritik an der eigenen ehemaligen Position die Glaubwürdigkeit durch Expertise verstärkt, da hier nicht nur Aussagen von anderen kritisch bewertet werden, sondern auch eigene Aussagen aktualisiert. Bewertung bezieht sich an dieser Stelle also auf die

(kritische, differenzierende) Bewertung von wissenschaftlichen Aussagen beziehungsweise Beiträgen.

Expertise als Bewertungskompetenz im wissenschaftlichen Kontext bezieht sich auch auf den Umgang mit nationalen und internationalen Studien durch erstens Überblick über die Studienlage, zweitens Einordnung und Bewertung von Erkenntnissen, siehe hierzu weiter unten in diesem Kapitel. Zur Expertise durch Ausdruck von Bewertungskompetenz gehört aber auch die Bewertung von pädagogischer Praxis, wie sie bereits intensiv bearbeitet wurde. Eine negative Bewertung des „pädagogischen Status Quo“, Kenntnis über Prozesse im Feld sowie die Fähigkeit, deren Fortgang zu prognostizieren, falls keine Intervention stattfindet, zeichnen im Feld also ebenfalls Expertise aus.

Eng verbunden mit der Bewertung und Prognose des pädagogischen Felds ist der Ausdruck von Expertise durch Ratschläge. Dieser Aspekt wurde schon bei der Beschreibung der Konstruktion des Handlungsproblems Leseförderung für Jungen deutlich, geht doch die Konstruktion des Handlungsproblems zentral auch mit dem Anbieten von Lösungen für eben jenes einher. Diese Lösungen in Form von Praxis-Ratschlägen können ebenfalls als Modus zum Ausdruck von, zumindest für sich selbst in Anspruch genommener, Expertise verstanden werden. Ein Ratschlag oder eine Handlungsaufforderung ist ja stets Ausdruck der Tatsache, dass die Ratgebende Person mehr Wissen oder Expertise über den Gegenstand hat (oder das zumindest für sich in Anspruch nimmt) als die Person, die beraten wird. Insofern stellt die gesamte Konstruktion des Handlungsproblems bereits einen Ausdruck performativer Expertise dar.

Der letzte Aspekt, durch den Expertise in den Texten sichtbar wird, ist der Verweis auf wissenschaftliches Wissen beziehungsweise die Untermauerung der eigenen Argumentation durch wissenschaftliche Erkenntnisse. Entsprechend der generell hohen Bedeutung von Wissenschaftlichkeit werden häufig an einen wissenschaftlichen Sprachstil angelehnte Argumentationsmuster verwendet. Neben der inhaltlichen Nutzung von (empirischen, quantitativen) Studienergebnissen zur Untermauerung der Argumentation beziehungsweise zur Begründung des Handlungsproblems Jungenleseförderung geht es hier um die an einen wissenschaftlichen Stil angelehnte Form der Darstellung als Ausdruck von Expertise. Dies zeigt sich etwa in der Aufzählung zahlreicher Quellen:

Untersuchungen, die sich den Zeitschriftenvorlieben von Jugendlichen im Alter von 10 bis 15 Jahren widmen (Böck, 2000; Bofinger, 2001; Bosacki, Elliott, Bajovic & Akseer, 2009; Bucher, 2004; Hughes-Hassell & Rodge, 2007; Mädler & Plath,

2000; Philipp, 2010), kommen zu eindeutigen Befunden hinsichtlich der Vorlieben von Jungen und Mädchen: [...]. (P11)

Die Aufzählung dient hier einerseits offensichtlich der inhaltlichen Bestätigung der getätigten Aussagen, andererseits wird dadurch aber auch Expertise in der Form hergestellt, als dass ein Überblick über ein groß und diffus wirkendes Feld demonstriert wird. Quellenaufzählungen in dieser Form finden sich an vielen Stellen der Beiträge. Die Quellen stammen dabei sowohl aus deutschen als auch aus internationalen Wissenschaftsdiskursen, wobei die Verwendung internationaler Quellen als Verstärkung der Expertise verstanden werden kann, zeigt sich darin doch ein noch weiteres Feld. Besonders deutlich wird die Demonstration von Expertise, wenn Quellen bewertet oder kritisch miteinander verglichen werden, etwa wenn Forschungsdesiderate im deutschsprachigen Raum benannt werden und ein Vorsprung der vor allem englischsprachigen Forschung und daraus abgeleiteter pädagogischer Praxis konstatiert wird. Hier findet sich eine Verbindung zur bereits beschriebenen Bewertungskompetenz.

Expertise zeigt sich über das reine Kennen und Aufzählen von Quellen hinaus außerdem auch im Umgang mit ihnen, vor allem in der Darstellung von Studienergebnissen ohne Erläuterung. So werden zum Beispiel statistische Fachbegriffe genannt und nicht erläutert, was einerseits demonstriert, dass die*r Verfasser*in mit dem methodischen Handwerkszeug statistischer Analysen vertraut ist. Andererseits wird hier aber auch das weiter oben angesprochene Expert*innenkollektiv aus Autor*in und Leser*innen wieder aufgerufen, da offenbar vorausgesetzt wird, dass auch die Leser*innen die Begriffe verstehen können. Folgendes Beispiel steht hier stellvertretend für diese Art der Argumentation:

Über *latent-class*-Analysen wurde eine Sechser-Typologie gebildet. Drei Typen mit einer eher anspruchsvollen Art der Mediennutzung gingen mit besseren Testleistungen einher: „Differenzierte Mediennutzer“, „Medienenthusiasten“ und „Klassische Mediennutzer“. (P11, Hervorhebung im Original)

Die Begriffe „latent-class-Analyse“ sowie „Sechser-Typologie“ stammen aus dem Fachvokabular der Statistik und können nicht als allgemeinverständlich gelten. Sie zu verwenden demonstriert entsprechend Vertrautheit mit dieser wissenschaftlichen Methodik und damit Expertise.

Argumentativ bringt ein solcher Sprachstil aber auch den Nachteil der Unverständlichkeit mit sich, weswegen er in den Texten wohl auch nicht durchgehend genutzt wird. Es scheint vielmehr ein Spannungsverhältnis zwischen Expertise und Verständlichkeit zu herrschen, was im obigen Zitat einseitig zur Expertise aufgelöst wird. An vielen anderen Stellen finden sich

hingegen verkürzt und zum Teil falsch wiedergegebene statistische Daten, was sich entweder als rein performative Expertise – der Sprachstil wird genutzt, aber die Inhalte sind falsch –, als bewusste Falschdarstellung zur Übertreibung oder aber als argumentatives Herunterbrechen für mehr Verständlichkeit und damit Überzeugungskraft verstehen lässt.

5.4.3 Dramatisierende und moralisierende Darstellungsweisen

Neben dem Einbezug der Leser*innenschaft und der Herstellung und Zurschaustellung von Expertise zeichnet sich die Argumentation vor allem durch dramatisierende Darstellungsweisen aus. Hierbei gibt es verschiedene Modi, die teilweise bereits angedeutet wurden. Die Beschreibung soll sie hier nun noch einmal spezifisch unter der Perspektive diskursiver Strategien zusammenfassen. Zu dramatisierenden Argumentationsweisen zählen dabei im Feld vor allem die Herstellung eines gesamtgesellschaftlichen Bezugs durch Nationalisierung beziehungsweise internationalen Vergleich. Daneben finden sich in einigen Texten Formulierungen, die als dramatisierende Darstellungsweisen verstanden werden können. Gemeint ist hierbei etwa die Nutzung von Ausrufezeichen oder die Verwendung von Begriffen wie „beunruhigend“, „erschüttern“ oder die Beschreibung eines „tiefsitzenden“ Schocks.

Auffällig ist, dass im Feld im Kontext von Lesekompetenz oft auf Deutschland als Nation und auf einen internationalen Kontext Bezug genommen wird, was hier als Dramatisierung durch gesamtgesellschaftlichen Bezug bezeichnet werden soll. Diese Strategie findet sich vor allem in Bezug auf das im ‚Kreislauf des Lesens‘ verwendete Konstrukt von Leseleistung als Kompetenz im Wettbewerb. Die dramatisierende Strategie ist dabei die Tatsache, dass es beim Leistungsbezug nur teilweise um die Folgen fehlender Leistung für individuelle Kinder geht, wengleich diese bei der Begründung der Leistungsorientierung über Lesen als Grundlage für schulisches Lernen und beruflichen Erfolg durchaus eine Rolle spielt. Neben dieser Begründung findet sich aber vor allem eine Begründung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, bei der die vermeintlich schlechten Leseleistungen insbesondere von Jungen zu einem nationalen Problem für Deutschland (insbesondere im internationalen Wettbewerb) werden. Die Nationalisierung wird dabei in zwei ‚Richtungen‘ genutzt, um das Problem der schlechten Leseleistungen von Jungen möglichst dramatisch darzustellen. Einerseits wird die fehlende Leistung von Jungen von einem nationalen zu einem internationalen Phänomen gemacht beziehungsweise als internationales Problem dargestellt:

So bestätigte auch die letzte PISA-Studie mit Schwerpunkt Lesekompetenz: In allen 65 Teilnehmerländern erzielten Mädchen signifikant höhere Leseleistungen als Jungen. (MLGJA)

Hierdurch wird das Problem insofern dramatisiert, als dass es als umfassend dargestellt wird – in ALLEN getesteten Ländern findet sich der gleiche Leistungsunterschied, das Problem ist also nicht nur lokal beschränkt, sondern umfassend bedarf somit einer Lösung. Deutschland ist hier also ‚nur‘ ein Land unter vielen, in denen sich das Problem der schlechteren Leseleistungen von Jungen zeigt.

Im Gegensatz hierzu steht die zweite Verwendung nationaler Bezüge zur Dramatisierung, die ich als negativen internationalen Vergleich bezeichnen möchte. Hierbei wird Deutschland explizit von anderen Nationen abgegrenzt und Assoziationen eines internationalen Wettbewerbs aufgerufen, bei dem Deutschland im internationalen Vergleich verliert:

Dass Deutschland in der Gesamtwertung Lesekompetenz dabei auf dem 21. Platz landete (und damit weit unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten), rüttelte Bildungspolitiker, Eltern, Lehrkräfte und die Öffentlichkeit insgesamt auf: Der „PISA-Schock“ sitzt seitdem tief. (EKLN)

Hier wird also die gegenteilige Strategie gewählt, das Problem wird als in Deutschland besonders schlimm dargestellt. Gemeinsam ist beiden Argumentationsweisen also, dass das „Problem“ der schlechteren Lese-Leistungen von Jungen als Problem auf nationaler Ebene verstanden wird. Dies stellt insofern eine Dramatisierung dar, als dass ein zunächst individueller Sachverhalt – die Kompetenz, die ein individuelles Kind im Lesen hat oder nicht hat – von der individuellen auf die gesamtgesellschaftliche Ebene rückt. Dieser ‚Ebenenwechsel‘ wird nicht begründet – warum die schlechtere Leseleistung von deutschen Kindern im internationalen Vergleich ein Problem für mehr als nur die individuellen Jungen und ihre Lebenswege ist, bleibt implizit. Betont wird durch die Dramatisierung als nationales Problem aber die Notwendigkeit der Re-Souveränisierung von Männlichkeit als Re-Souveränisierung von Nationalität in Form der Behebung vorgeblicher geschlechtsbezogener Ungleichbehandlung.

Die Strategie des negativen internationalen Vergleichs wird hier dann nicht nur auf die Leseleistung bezogen, sondern auch auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lesen. Das erfolgt vor allem durch Vergleiche zwischen deutschsprachiger und anglophoner Forschung zum Lesen, indem englischsprachige Ergebnisse als Beispiele herangezogen werden oder ein deutsches Forschungsdesiderat konstatiert wird:

Deutschsprachige Studien zur Entwicklung von Lesemotivation in dieser Länge stehen noch aus. Gleichwohl existieren im deutschsprachigen Raum einige Studien, die kürzere Zeitabschnitte betrachteten [...]. (P11)

Da die moralisierenden Darstellungsweisen bereits mehrfach beschrieben wurden, sollen sie an dieser Stelle nur kurz noch einmal thematisiert werden. Als Moralisation lässt sich vor allem die Verwendung von gerechtigkeitsbezogenem Vokabular verstehen. Es finden sich beispielsweise Formulierungen wie „Benachteiligung“ oder „Beeinträchtigung“ oder die bereits erwähnte Forderung nach „wahrer Geschlechterdemokratie“. Eine sprachliche Strategie, die in diesem Kontext auffällig ist, ist die Übernahme von Begriffen, die eher mit feministischen Sprachtraditionen verbunden sind, wie etwa in diesem Beispiel:

Dies ist seit der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 weitgehend stabil; nirgends ist es bislang gelungen, den ‚Gender-Gap‘ in Sachen Lesekompetenz zu schließen.
(MLGJA)

Der Begriff „Gender-Gap“ wird eigentlich in der feministischen Terminologie verwendet, um Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt zu beschreiben, wobei es um die Darstellung einer Benachteiligung von Frauen durch durchschnittlich niedrigere Löhne geht. Hier ist damit allerdings der Geschlechterunterschied zwischen den Leseleistungen von Mädchen und Jungen gemeint. Dadurch, dass der Begriff im Alltagsverständnis beziehungsweise in seiner eigentlichen Nutzung aber zur Beschreibung von Ungleichheit im Sinne von Ungerechtigkeit verwendet wird, wird diese Konnotation hier mit aufgerufen. Die Ungleichheit in den Leseleistungen soll entsprechend ebenfalls nicht nur als Ungleichheit, sondern als Ungerechtigkeit – allerdings zum Nachteil von Jungen – aufgefasst werden. Diese sprachliche Strategie ist die Form, in der die oben ausgeführte gerechtigkeitsbezogene Begründung des Handlungsproblems Jungenleseförderung zum Ausdruck kommt.

Durch die ausführliche Rekonstruktion ausgewählter Schlüsseltexte bzw. ihrer Thematisierungslinien und diskursiven Strategien wurde nun der diskursive Kontext lesefördernder geschlechtsbezogener pädagogischer Praxis analysiert. Die diskursive Feldkonstitution zeichnet sich dabei aus durch die Konstruktion eines Handlungsproblems, welches sich als „Wir müssen Leseförderung für Jungen machen!“ zusammenfassen lässt. Zwei zentrale Thematisierungslinien wurden rekonstruiert: im Vordergrund steht einerseits Leseleistung und die empirisch nachgewiesene schwächere Leistung von Jungen ist ein Problem, andererseits findet sich eine gerechtigkeitsbezogene Argumentation, die die aktuelle „Lese-Welt“ als benachteiligend für Jungen darstellt. Durch spezifische diskursive Strategien erlangen diese Argumentationen Plausibilität im Feld.

Als Folge der diskursiven Feldkonstitution und eng daran orientiert entsteht ein pädagogisches Handlungsfeld mit spezifischer Struktur. Dieses steht im Fokus des folgenden Kapitels. Dazu

werden meine teilnehmende Beobachtung in Projekten der „gendersensiblen Leseförderung“ anhand ausgewählter Beispielszenen dargestellt und die Organisationstruktur der Praktiken rekonstruiert. Der Darstellung der Praktiken unterliegt dabei stets auch die Frage, wie sie sich im Verhältnis zu den diskursiv verhandelten kollektiven Sinnstrukturen im Feld verhalten beziehungsweise wo in der Praxis weitere, bislang nicht beachtete Aspekte kollektiven Sinns deutlich werden, die das Feld insgesamt als Praxis-Diskurs-Komplex „Gendersensible Leseförderung“ prägen.

6. Materialisierung in pädagogischer Praxis: „Gendersensible Leseförderung“ als widersprüchliches Handlungsfeld

Nachdem im vorherigen Kapitel der diskursive Kontext, in dem pädagogische Praxis im Feld stattfindet, dargestellt wurde, soll im Folgenden eben diese Praxis analysiert werden. Die diskursive Feldkonstitution wird dabei verstanden als Präfigurierung pädagogischer Praxis durch Aushandlung über feldakzeptierte Ziele (Jungen im Lesen Fördern, Ungerechtigkeit abbauen, Leistung ermöglichen etc.), Affekte (Entrüstung über Ungerechtigkeit, Helfen-Wollen etc.) und Methoden (spezifisch zielgruppenorientierte pädagogische Praxis). Im Folgenden geht es nun darum, wie sich als Folge von und in Anlehnung an die diskursiven Konstruktionen pädagogische Praxis vollzieht. Meine Felderfahrungen werden dazu nicht in Form der sie begleitenden Protokolle hier aufgenommen, sondern in einer an die Form der dichten Beschreibung angelehnten analytisch überarbeitete Weise als typisierte Beschreibungen. Für die Darstellung bedeutet das, dass im Folgenden ausgewählte Szenen intensiv rekonstruiert werden. Diese Szenen stellen dabei also Kondensationen meiner Felderfahrung dar und nicht ‚wirklichkeitsgetreue‘ Abbilder einzelner Szenen, die genau so passiert sind. In den typisierten Beschreibungen bündeln sich verschiedene Momente, zum Teil aus verschiedenen Projekten, die sich jedoch ähneln und somit eine dichte Beschreibung ihrer zentralen Muster ermöglichen. Die dichten Beschreibungen stellen dabei das Ergebnis der Kodierarbeit an den Beobachtungsprotokollen (als Rohdaten) dar. Die Analysearbeit, die in diesem Kapitel präsentiert wird, lässt sich insofern zusammenfassen als einerseits die Auswahl zentraler Momente im Feld und deren analytisch überformte Darstellung als kondensierte Felderfahrung in typisierten Beschreibungen und andererseits die Rekonstruktion von zentralen Funktionslogiken im Feld durch Einordnung der Szenen.

Inhaltlich soll im folgenden Kapitel in Anschluss an die bisher herausgearbeitete diskursive Konstruktion des Handlungsproblems ‚Leseförderung für Jungen‘ die Frage beantwortet werden, wie diese Leseförderung für Jungen in der pädagogischen Praxis konkret aussieht und welche Organisationsstruktur die Praxis-Diskurs-Formation „Gendersensible Leseförderung“ prägt.

Die Darstellung erfolgt in folgenden Schritten: Zunächst wird das als Folge der diskursiven Thematisierung entstehende pädagogische Feld formal beschrieben (Struktur, Konzept, Akteur*innen).

Im zweiten Teil des Kapitels geht es anschließend um zwei zentrale Konstellationen von Praktiken, deren Verhältnis für das Feld konstitutiv ist. Es handelt sich hier einerseits um (von

dem Akteur*innen) schulisch konnotierte Praktiken wie Tests oder Schreibaufgaben, andererseits positiv besetzte männlich konnotierte Praktiken. Beide Konstellationen finden sich im Feld, wobei in ihrem Aufeinandertreffen, wie gezeigt werden soll, Widersprüche zutage treten. Diese beziehen sich vor allem auf die unterschiedlichen Ziel-Affekt-Strukturen, die die Praktiken organisieren. Es kommt zu einer Art „Clash“ zwischen nicht zusammenpassenden Praktikenbündeln.

In einem nächsten Schritt stehen im dritten Teil die Umgangsweisen der im Feld handelnden Erwachsenen mit diesen Widersprüchen im Vordergrund. Als Konsequenz daraus, dass durch das Zusammenkommen nicht zusammenpassender Praktikenbündel die selbstläufige Handlungsorientierung, welche Praktiken sonst auszeichnet, verloren geht, kommt es im Feld zu einer starken Verregelung, zu Irritationen, zur Verhaltenskontrolle, zum Rückgriff auf Alltagswissen und zur starken Fokussierung auf Validierung von außen.

Den Abschluss dieses Kapitels bilden zwei Momente meiner Felderfahrung, die sich weder in die Konzeptualisierung als schulische noch als fußballbezogene Praktiken einordnen lassen, dennoch aber von den feldspezifischen Umgangsweisen mit Widersprüchen berührt werden: Verhandlungen von (erwachsener) Sexualität einerseits und von (nationaler) Herkunft andererseits. Hierbei wechselt der Fokus auf die im Feld beteiligten Kinder.

Die Darstellungen in diesem und im vorherigen Kapitel bilden die Basis der sich in Kapitel 7 und 8 anschließenden Diskussion.

6.1 Entstehung eines pädagogischen Handlungsfelds

Im vorherigen Kapitel wurde beschrieben, wie ausgelöst von PISA 2000 der Leseleistung von Jungen Aufmerksamkeit zukommt. In der Betrachtung zweier Schlüsseltexte, ergänzt durch weitere kontrastive Beispiele, wurden zentrale Thematisierungslinien herausgearbeitet und gezeigt, wie sich über die Konstruktion eines Handlungsproblems die diskursive Konstitution eines (neuen) pädagogischen Handlungsfeld vollzieht. In zeitlicher Folge und als Reaktion auf die diskursive Verhandlung des Themas entstehen seit Beginn der 2000er Jahre dann insbesondere außerschulische pädagogische Projekte, deren Ziel die Leseförderung für Jungen ist und die sich an den diskursiven Konstruktionen orientieren. Als erstes Projekt in diesem Kontext lässt sich das von der Baden-Württemberg Stiftung 2007 zusammen mit dem VfB Stuttgart initiierte und seitdem jährlich durchgeführte Projekt Kicken&Lesen Baden-Württemberg ausmachen, Projekte mit ähnlichem oder gleichem Konzept bestehen mittlerweile

in zahlreichen Bundesländern. Seit 2013 wird zudem das Leseförderprojekt „Ich bin ein LeseHeld“ (seit 2018 als „Wir sind LeseHelden“) des Borromäusvereins e.V. im Rahmen des Bundesprogramms „Kultur macht Stark“ öffentlich gefördert. Neben solchen großen Projekten existieren auch kleinere Initiativen und Ideen aus dem Diskurs haben zudem bereits Eingang in den schulischen Kontext gefunden (etwa in Form von Lesekick-AGs oder Ähnlichem). In den folgenden beiden Unterkapiteln sollen nun die formale Struktur solcher Projekte sowie die nach meiner Felderfahrung idealtypisch beteiligten Akteur*innen vorgestellt werden, um ein Verständnis der anschließenden Rekonstruktion von Praktiken im Feld zu gewährleisten.

6.1.1 Organisationstruktur und Finanzierung pädagogischer Projekte im Feld

Die Darstellung der Organisationsstruktur pädagogischer Projekte im Feld wird im Folgenden anhand der Aspekte (Ziel-)Gruppe, institutionalisierter organisatorischer Kontext und zeitliche Rahmung vorgenommen. Die Darstellung ist dabei zu verstehen als Beschreibung einer idealtypischen Struktur, die für viele Projekte im Feld zumindest in Teilen gilt, wenngleich sich in der konkreten Praxis Abweichungen bei einzelnen Projekten zeigen könnten.

Die (Ziel-)Gruppe

Projekte im Feld bestimmen ihre Zielgruppe idealtypisch und im Anschluss an die diskursiven Konstruktionen per Geschlechtszugehörigkeit: sie richten sich nur an Jungen. Entsprechend nehmen an Projekten im Feld auch nur Jungen teil, wobei die Einordnung als „Junge“ von außen erfolgt. Die Frage danach, wer ein Junge ist und wer nicht, richtet sich also weniger nach den beteiligten Kindern, sondern wird über äußere Prozesse der ‚Zielgruppenakquise‘ bestimmt. Das verweist auf die Art und Weise, wie die Kinder zur Projektteilnahme kommen. Der Weg der Kinder ins Projekt findet über die Auswahl entsprechender Kooperationspartner*innen statt, deren Aufgabe im Projekt vor allem in der ‚Bereitstellung‘ der Zielgruppe besteht. Die Projekte werden also nicht frei beworben und es steht prinzipiell allen Kindern offen, sich anzumelden (oder von ihren Eltern angemeldet zu werden), falls sie das Angebot interessiert. Eine solche Vorgehensweise würde etwa mit sich bringen, dass die Frage danach, wer ein Junge ist, von den Jungen selbst oder ihren Eltern beantwortet werden könnte – wer ein Junge ist, kann sich anmelden. Stattdessen erfolgt im Rahmen der Projektvorbereitung eine gezielte Ansprache bestimmter Gruppen, die häufig schon in anderen institutionellen Zusammenhängen als Gruppe bestehen – etwa als Fußballmannschaft oder als Kindergartengruppe. Sollte die so genutzte institutionelle Anbindung nicht ohnehin schon geschlechtlich bestimmt sein, wie es bei einer Fußballmannschaft etwa der Fall ist, so wird die geschlechtliche Auswahl von erwachsenen

Personen im Rahmen der institutionellen Anbindung vorgenommen. Ein*e Erzieher*in nimmt zum Beispiel mit den Jungen aus der Kindergartengruppe am Projekt teil oder ein sozialarbeiterisches Projekt stellt ausgewählte Daten von Kindern bereit, die Projektverantwortliche dann ansprechen können. Schon darüber, welche Kinder jeweils Informationen über das Projekt und die Möglichkeit zur Anmeldung erhalten, wird hier also seitens der Erwachsenen eine geschlechtliche Adressierung vorgenommen – wer als Junge angesprochen wird, kann sich als Junge anmelden bzw. wird ob seiner institutionellen Zugehörigkeit automatisch mit angemeldet (etwa im Fall der Fußballmannschaft, die als ganze am Projekt teilnimmt).

Ob es Ausnahmen von diesem Vorgehen gibt beziehungsweise wie mit Kindern umgegangen wird, die entweder keine Jungen sein möchten oder aber nicht als Jungen wahrgenommen werden, lässt sich im Rahmen meiner Felderfahrung nicht beantworten. Nur einzelne Szenen geben Hinweise darauf, dass die von außen vorgenommene Bestimmung als Junge und die im Diskurs damit einhergehenden Zuschreibungen im Feld wirksamer sind als Eigeninteressen der Kinder, die vielleicht an einem Fußballprojekt gar nicht hätten teilnehmen wollen, aber als Jungen dazu angehalten wurden. Zur Verdeutlichung, woran dies in der Projektpraxis führen kann und wie es von den Akteur*innen im Feld wahrgenommen und kommentiert wird, kann folgende Szene dienen:

Niko, einer der im Projekt beteiligten Jungen, hat die Sozialarbeiterin und mich, als wir ankamen, schon freudig und laut aus der Turnhalle heraus begrüßt – die Sozialarbeiterin hat er beim Namen gerufen. Die Sozialarbeiterin hat mir daraufhin seinen Namen genannt und das mit „Der ist eh sehr weiblich, also sehr auf Frauen bezogen“ ergänzt. Jetzt gerade steht Niko am Rand, während die anderen Jungen Fußball spielen. Der männliche Sozialarbeiter kommentiert das mit „Der hat ja eh kein Bock auf Fußballspielen.“

Bei Niko handelt es sich um einen Jungen, zumindest wurden für das Projekt nur Jungen als Zielgruppe angesprochen und kontaktiert. Gleichzeitig wird er aber von der erwachsenen Begleitperson als „sehr weiblich“ adressiert, sein Junge-Sein scheint sich also nicht an seinem Verhalten festzumachen, welches als geschlechtsunangemessen gedeutet wird. Zudem zeigt sich in dieser Szene, dass er Fußball nicht besonders zu mögen scheint, zumindest nicht als Eigenaktivität innerhalb der Projektgruppe. Es ist also wahrscheinlich, dass Nikos Teilnahme am Projekt nicht auf seinem eigenen Interesse beruht, sondern dass er explizit als Junge dazu angesprochen und angemeldet wurde. Im Projekt macht ihn seine Fußballabneigung, seine als „weiblich“ adressierte starke Orientierung an den erwachsenen (weiblichen) Betreuungspersonen und auch sein in Folge deutlich werdendes schlechtes Lesen dann zum

Außenseiter, der von den anderen Kindern gehänselt und ausgeschlossen wird, geht also mit Missachtungserfahrungen einher.

Nicht nur die Geschlechtszugehörigkeit bestimmt aber die Gruppe der Kinder, die am Projekt teilnehmen. Auch in Bezug auf das Alter werden Einschränkungen vorgenommen. Die teilnehmenden Kinder sind hauptsächlich zwischen zehn und zwölf Jahren. Die altersbezogene Auswahl der Zielgruppe findet wie die geschlechtliche Bestimmung über die Auswahl kooperierender Institutionen oder die spezifische Ansprache durch Erwachsene statt. Die Notwendigkeit der Leseförderung wird also am Alter und Geschlecht und nicht am individuellen Förderbedarf festgemacht.

Bezogen auf den Bildungshintergrund im Sinne der von den Kindern besuchten Schulform sind Projekte im Feld idealtypisch heterogen. Diese Heterogenität findet sich auch in Bezug auf die familiären Hintergründe, insofern ich diese im Rahmen meiner Projektbegleitungen erfahren konnte. An den Projekten nehmen Kinder aus doppelt promovierten Elternhäusern genauso teil wie Kinder mit Fluchthintergrund und solche, die in sogenannten „sozialen Brennpunkten“ bzw. in Armut aufwachsen.

Heterogenität als Kriterium zur Beschreibung der teilnehmenden Gruppe zeigt sich in sehr großem Maß auch in Bezug auf die Sozialkategorie *Herkunft*. Die Projekte zeichnen sich idealtypisch durch große Heterogenität in Bezug auf die (national-ethnische) Herkunft der beteiligten Kinder aus, mindestens die Hälfte der Kinder einer Gruppe scheint einen Migrationshintergrund zu haben, was auch von den Kindern immer wieder selbst thematisiert wird (zu Thematisierungen der Herkunft siehe 6.4.2). Die Herkunftsländer oder Migrationshintergründe liegen dabei vor allem im Nahen und Mittleren Osten sowie in Osteuropa, wobei sowohl Migrationshintergründe mit als auch ohne Fluchtgeschichte vorkommen. Mit der Heterogenität in Bezug auf Herkunft geht auch eine Heterogenität in Bezug auf unterschiedliche Muttersprachen einher. Ein großer Teil der in den Projekten beteiligten Kinder hat eine andere Muttersprache als deutsch, gleichwohl beherrschen alle Kinder die deutsche Sprache so gut, dass es zu keinen für mich wahrnehmbaren Kommunikationsproblemen durch fehlende Sprachkenntnisse kommt.

Zusammengefasst lässt sich die idealtypische Gruppe, die an einem Projekt im Feld teilnimmt, also bestimmen als Gruppe von circa 12-15 Kindern, die alle zwischen zehn und zwölf Jahren alt und von außen wahrgenommen männlich sind, darüber hinaus heterogen in Bezug auf ihre

schulischen, familiären und nationalen/ethnischen Hintergründe. In den folgenden Darstellungen werden die Kinder mit anonymisierten männlichen Vornamen benannt.

Projekte werden idealtypisch von zwei zentral verantwortlichen erwachsenen Personen durchgeführt (siehe folgendes Unterkapitel zu den Akteur*innen), denen häufig noch weitere Erwachsene helfen – generell sind in den Projekten häufig viele Erwachsene zugegen. Die zentral Verantwortlichen haben häufig schon Erfahrung mit den entsprechenden Projektkonzeptionen beziehungsweise entsprechende Projekte bereits in der Vergangenheit durchgeführt, sie verfügen allerdings nicht über eine spezifische lesedidaktische oder geschlechtsbezogene Ausbildung.

Der organisationale Kontext

Projekte der „gendersensiblen Leseförderung“ finden generell außerschulisch statt, sind also nicht im Rahmen des schulischen Curriculums eingebunden. Die Projekthalte sind somit nicht an den schulischen Lehrplan gebunden, wenngleich sie mit dem Fokus auf Leseförderung schulische Inhalte aufgreifen und, wie im Folgenden gezeigt werden soll, schulische Funktionslogiken aufnehmen. Dass die Projekte nicht im schulischen Curriculum verankert sind bedeutet umgekehrt allerdings nicht, dass die Projekte nicht in der Schule (als Ort) stattfinden können oder dass Schulen nicht als Projektpartnerinnen in Erscheinung treten – insofern bezieht sich der Begriff „außerschulisch“ in meiner Begriffsverwendung einerseits auf das Verhältnis der Projekte zum offiziellen, institutionellen Lehrplan.

„Außerschulisch“ bezieht sich andererseits auch auf den organisatorischen Rahmen der Projekte. Dieser schwankt zwischen lokalen Einzelinitiativen – häufig in Form von AGs im Ganztagsangebot von Schulen – und bundesweit koordinierten Projekten, die an lokalen Standorten mit je gleichem oder ähnlichem Konzept stattfinden. In der vorliegenden Arbeit wurden vor allem solche Projekte betrachtet, die bei zentralen Stellen konzipiert, organisiert und finanziert und dann lokal durchgeführt werden, da hier im Gegensatz zu lokalen Einzelinitiativen von einer relativen Breitenwirkung ausgegangen werden kann und die Projekte zudem häufig durch öffentliche Gelder finanziert und damit von gesellschaftlichem Interesse sind. Die Projekte werden dabei idealtypisch von einem übergeordneten Projektträger, zumeist auf Landesebene, entwickelt und koordiniert. Einzelne lokale Veranstalter*innen bewerben sich dann bei dieser Koordinationsstelle um eine Projektdurchführung und werden im Fall einer Bewilligung finanziell und immateriell in der Projektdurchführung unterstützt.

Für die Einordnung der folgenden Praktiken ist es nötig, noch genauer zu spezifizieren, welche Rolle die organisierende Institution in der Projekttrahmung einnimmt beziehungsweise welche Aufgaben ihr zufallen. Einerseits läuft die zentrale Konzeption der Programme auf dieser organisationalen Ebene ab, das heißt hier wird etwa die Zielgruppe festgelegt und das Basiskonzept sowie Rahmenbedingungen (wie etwa der zeitliche Rahmen) festgelegt. Aus diesen Festlegungen entsteht eine Ausschreibung, auf die sich lokale Institutionen bewerben können. Wer diese lokalen Institutionen sind, ist vielfältig. Häufig sind es Bibliotheken, aber etwa auch sozialpädagogische Träger der Jugendhilfe. Auf lokaler Ebene wird die Projektdurchführung für gewöhnlich ebenfalls als Kooperation verschiedener Akteur*innen ermöglicht. Hierbei steht meist eine Institution als Antragstellerin zentral, welche mit lokalen Kooperationspartner*innen (oft Fußballvereine, aber z.B. auch Schulen bis hin zu Institutionen wie der Polizei oder Rettungsdiensten) zusammenarbeiten. Die lokalen Akteur*innen bewerben sich dann jeweils mit einem individuellen Konzept, welches die in der Ausschreibung festgelegten Grundgedanken enthält, aber individuell ausgeformt ist (etwa in der Auswahl der Methoden, in der zeitlichen Planung etc.). Aus den eingegangenen Bewerbungen werden dann seitens der organisierenden Institution je nach finanzieller Ausstattung eine Anzahl an Projekten zur Förderung ausgewählt.

Die Förderung besteht dabei einerseits aus finanzieller Unterstützung – es werden bestimmte Finanzmittel bereitgestellt, etwa für Öffentlichkeitsarbeit, Autor*innenhonorare, Materialbeschaffung –, andererseits aus der Bereitstellung von Material und didaktischen Konzepten. Die Bereitstellung von Material bedeutet im Feld vor allem die Bereitstellung thematisch zusammengestellter Bücherkisten sowie von in der Programmkonzeption entwickelten Arbeitsblättern und Handreichungen. Zur immateriellen Förderung gehören idealtypisch auch Schulungen, welche der Projektträger zu Beginn eines Förderzeitraums ausrichtet. Personen, die in der lokalen Projektdurchführung beteiligt sind, können an diesen Schulungen teilnehmen. Dort wird der Kontext des Projekts noch einmal ausgeführt und eingeordnet, zudem werden didaktische Methoden vorgestellt, die in der konkreten Projektarbeit vor Ort dann durchgeführt werden können.

Während des Förderzeitraums (meist ca. ein halbes Jahr) finden dann lokale Projekte entsprechend der jeweils bewilligten Konzepte statt. Diese können sehr unterschiedlich sein, idealtypisch gibt es aber stets ein sog. „Projekthighlight“, etwa der Besuch eines Fußballstadions, gegebenenfalls in Verbindung mit einem Spiel oder einer lesedidaktischen Maßnahme im Stadion. Zum Abschluss des Förderzeitraums steht idealtypisch eine

Abschlussveranstaltung, bei der eine Würdigung der Teilnahme in Form einer Urkunden- oder Preisverleihung an die Kinder stattfindet.

Die Rolle des Projektträgers besteht anschließend darin, die organisatorische Abwicklung (etwa Abwicklung der Finanzierung) durchzuführen, zudem werden Berichte aus den lokalen Projekten gesammelt. Eine strukturierte Evaluation, etwa in Form einer wissenschaftlichen Begleitung, findet für gewöhnlich nicht statt.

Die zeitliche Rahmung

Für Projekte im Feld gibt es idealtypisch einen Förderzeitraum, die konkrete Projektdurchführung wird lokal aber unterschiedlich ausgestaltet. Mit „Förderzeitraum“ ist hier der Zeitraum zwischen Bewilligung der Förderung durch den Projektträger und Ende des Projekts bzw. Ende der organisatorischen (insbesondere finanziellen) Abwicklung gemeint. Dieser Zeitraum beträgt im Feld meist circa ein Dreivierteljahr, so dass pro Kalenderjahr ein Projektzyklus durchlaufen werden kann. Die Ausschreibung für die Projekte findet dabei meist bereits im Vorjahr statt, der Auftakt im Frühjahr. Die Programme im Feld bestehen zum Teil seit mehreren Jahren, allerdings kommen auch immer wieder neue Programme in weiteren Bundesländern hinzu.

Vom Förderzeitraum zu trennen ist dann der Projektzeitraum der jeweils lokal stattfindenden Projekte. Für diesen Zeitraum werden in der Ausschreibung seitens des Projektträgers grobe Richtlinien (etwa: acht bis zehn Projektstage im gesamten Förderzeitraum) vorgegeben, die konkrete Umsetzung vor Ort variiert lokal, es gibt hier keine idealtypische Vorgehensweise. Verbreitet scheinen vor allem zwei Varianten: das Ferienprogramm sowie das wöchentliche Angebot. „Ferienprogramm“ bezeichnet eine zeitliche Organisationsform, bei der in den Schulferien direkt aufeinanderfolgende Projektstage angeboten werden, die jeweils zum gleichen Zeitpunkt beginnen und enden, inhaltlich aber unterschiedlich gefüllt sind. Die gängige Alternative zu dieser Vorgehensweise ist das wöchentliche Angebot, bei dem die Projektstage über einen längeren Zeitraum gestreckt werden. Einmal wöchentlich – meist an einem festen Tag – findet dabei ein Projektangebot statt. Bei wöchentlichen Angeboten ist die Dauer eines Projekttags meist viel kürzer als bei Ferienangeboten, da die beteiligten Kinder durch Schule und andere Freizeitbeschäftigungen in ihrer Zeit eingeschränkt sind. Eine Projektlänge von einer bis anderthalb Stunden pro Woche ist geläufig.

Nicht nur was die Anordnung der Projektstage anbelangt, sind die einzelnen lokalen Projekte individuell, auch die zeitliche Gestaltung eines Projekttages ist abhängig von der individuellen

Ausgestaltung. Aus meiner Felderfahrung lässt sich grob zusammenfassen, dass in den Projekten verschiedene inhaltliche Blöcke pro Projekttag kombiniert werden, häufig findet dabei ein Wechsel zwischen Lese-Einheiten und dem thematischen Schwerpunkt angepassten, aber nicht auf Lesen bezogenen „Aktiv-Einheiten“ statt (beispielhaft etwa „eine Stunde Lesen, danach eine Stunde Fußball“ oder „eine Vorleseeinheit, danach eine Basteleinheit“). Die genaue inhaltliche Ausgestaltung wird in den folgenden Unterkapiteln durch die dichte Beschreibung einzelner Praktiken deutlich werden.

6.1.2 Akteur*innen im Feld

In einem nächsten Schritt sollen nun zentrale erwachsenen Akteur*innen im Feld, die in den analysierten Szenen häufig auftauchen, kurz portraitiert werden. Die folgenden Darstellungen sind Figuren im Sinne typisierter Beschreibungen und keine Portraitierungen von Realpersonen.

Die Organisatorin (Sabine)

Die Organisatorin ist eine der beiden zentralen erwachsenen Figuren im Projekt. Sie ist eine Frau zwischen dreißig und fünfzig und kleidet sich eher informell. Sie arbeitet angestellt oder ehrenamtlich in einer Bibliothek und ist dort für die pädagogischen Angebote verantwortlich. Aufgrund dieser organisatorischen Erfahrung und institutionellen Anbindung ist sie formal die zentrale Figur im Projekt. Die Organisation des Projekts war ihre Idee, sie hat die lokale Umsetzung konzipiert und die (finanzielle und materielle) Förderung gesichert. Sie hat ebenfalls die Kooperationspartner*innen gesucht und kontaktiert, damit geht die Projektinitiative komplett von ihr aus.

Die Organisatorin beantragt die Förderung ihres Projektes beziehungsweise sichert die Finanzierung und sucht einen lokalen Kooperationspartner, über den sie eine in Alter und Geschlecht geeignete Zielgruppe für das Projekt findet. Sie organisiert den Ablauf des Projekts, plant die Inhalte der einzelnen Termine und akquiriert weitere Personen, die ihr bei der Durchführung helfen (etwa Kolleg*innen aus der Bibliothek). Sie ist im Hintergrund verantwortlich für bürokratische Auflagen, die mit der Durchführung eines Projekts für Kinder einhergehen, so verwaltet sie etwa die Einverständniserklärungen der Eltern. Sie organisiert zudem ‚Spezialtermine‘ im Projekt, wie etwa den Besuch eines Fußballstadions oder die Lesung mit einem Gast-Autor. Außerdem stellt sie die Materialien zusammen, die im Projekt genutzt werden. Auf organisatorischer Ebene kommt ihr also die zentrale Rolle im Projekt zu, bei ihr laufen alle Fäden zusammen.

Die Organisatorin ist jedoch nicht nur für den Projektablauf und den ‚bürokratischen‘ Unterbau zuständig, sie führt die Leseförderung im Projekt auch selbst durch oder leitet Kolleg*innen dazu an bzw. gibt die Verantwortung aktiv von sich an Kolleg*innen weiter.

Die Organisatorin kann also in mehrerlei Hinsicht als zentrale erwachsene Figur des Projekts bezeichnet werden. Sie hat das Projekt initiiert und die lokale Durchführung konzipiert, sie ist über die Organisationsabläufe und die notwendigen bürokratischen Schritte informiert und für die Einhaltung verantwortlich. Sie leitet zudem die aktiv gesteuerten pädagogischen Praktiken der Leseförderung an oder delegiert diese Aufgabe entsprechend. Zusammen mit dem Trainer ist sie als einzige Person bei allen Terminen des Projekts anwesend. Ihre zentrale Stellung wird zumindest von den anderen Erwachsenen akzeptiert und bestätigt. In den Darstellungen der Praktiken heißen in Folge alle Organisatorinnen zur Anonymisierung „Sabine“.

Der Trainer (Flo)

Die zweite zentrale Figur ist der ‚Trainer‘. Er ist ein Mann zwischen 20 und 40 mit sportlichem Auftreten (das heißt vor allem, dass er stets sportliche Alltagskleidung – Jeans, T-Shirt und Turnschuhe – trägt). Er arbeitet ehrenamtlich mit Kindern und Jugendlichen zusammen, entweder tatsächlich als Trainer einer Fußballmannschaft oder in sozialpädagogischen Settings, entsprechend kann bei ihm auch von Praxiserfahrung in der Arbeit mit Kindern ausgegangen werden. Seine Rolle im Feld besteht vor allem darin, die Kinder ins Projekt einzuführen – sei es etwa, indem in Kommunikation mit ihm entschieden wurde, dass eine Mannschaft am Projekt teilnimmt oder sei es als Bezugsperson für die Kinder im für sie möglicherweise fremden Bereich der Bibliothek.

Eine enge Verbindung zwischen dem Trainer und den Kindern ist konstitutiv für das Feld.

Der Trainer wird von den Kindern generell als Autoritätsperson adressiert, wobei Autorität hier nicht als Form gewaltvoller Macht zu verstehen ist, sondern als beiläufiges, in selbstläufigen Praktiken deutlich werdendes Wissen der Kinder darum, dass für bestimmte Dinge seine Erlaubnis notwendig ist und dass ein um Erlaubnis fragen umgekehrt auch problemlos und ohne sichtbare Angst oder negative Konsequenzen möglich ist. Die ‚Trainer‘ sind in den folgenden Darstellungen alle als „Flo“ anonymisiert.

Die Organisatorin und der Trainer sind die zentralen Figuren im Projektablauf, sie repräsentieren zudem die beiden ‚Welten‘, die in einem Leseförderprojekt für Jungen idealtypisch aufeinandertreffen: das Lesen einerseits (hier gekoppelt an die Figur der Organisatorin) und ein stereotyp männlicher Bereich andererseits (hier repräsentiert durch die

Figur des Trainers). Es gibt darüber hinaus aber noch weitere Figuren, die im Feld von Bedeutung sind. Diese werde ich im Folgenden in kürzerer Form ebenfalls vorstellen.

Hierarchieebenen im Projektablauf

In einem nächsten Schritt soll es nun kurz um die Beziehung zwischen den einzelnen Akteur*innen im Feld gehen. Von Interesse sind hier vor allem die formellen und informellen Hierarchien, die im Feld deutlich werden und die bereits erste Rückschlüsse auf die teils gegenläufigen kollektiven Sinnstrukturen sowie das Verhältnis von Diskurs und Praktiken erlauben.

In Bezug auf die Hierarchie-Ebenen lässt sich dabei eine Unterscheidung zwischen formeller und informeller Hierarchie ausmachen, die in den Figurenbeschreibungen durch die Trennung von organisatorischer Verantwortung und Funktion als Bezugsperson für die Kinder bereits angedeutet wurde. Die formelle Hierarchie bezieht sich dabei auf die Stellung in der offiziellen Projektstruktur, wie sie vom Projektträger angeregt ist. In der formellen Struktur steht entsprechend die Organisatorin Sabine an der Spitze der Hierarchie, ihr obliegt die Verantwortung für Organisation und Ablauf. Versteht man die formelle Hierarchie aus der Perspektive des Projektträgers, so steht an ihrer Spitze die Person, die eine lokale Projektdurchführung beantragt und Ansprechpartnerin für die Geldgeber/Projektträger ist. Im Projektablauf nimmt die Organisatorin auch selbstläufig die Verantwortung für die Durchführung an. Es gibt keine Absprachen hinsichtlich Zuständigkeiten oder Verantwortlichkeit, bestimmte Aufgaben – etwa das Abhaken der anwesenden Kinder von einer Teilnehmer*innenliste oder die Koordination des zeitlichen Ablaufs – übernimmt sie ohne Rücksprache mit den anderen erwachsenen Begleitpersonen. Die formelle Hierarchie im hier angesprochenen Sinn wird auch von den anderen Erwachsenen im Projekt zweifelsfrei angenommen beziehungsweise bestätigt. Wenn die Organisatorin anderen Begleitpersonen eine Aufgabe zuweist, so übernehmen die jeweiligen Personen diese Aufgabe. Konflikte über die formelle Hierarchie kommen im Feld nicht vor.

Mit der zentralen Stellung in der formellen Hierarchie geht im Projekt auch die zentrale Verantwortlichkeit für die pädagogische Umsetzung der (lesedidaktischen) Maßnahmen einher, die Organisatorin leitet die meisten Projektsitzungen an (d.h. sie bestimmt, was in welcher Zeitspanne gemacht wird, sie gibt den Kindern Anweisungen und kontrolliert deren Befolgung). Das ist insbesondere bemerkenswert, weil sie tendenziell keine pädagogische Ausbildung hat. Pädagogische Professionalität beziehungsweise lesedidaktische Kenntnisse scheinen kein

ausschlaggebendes Kriterium für die Hierarchie im Projekt zu sein. Die pädagogische Zuständigkeit ist eher als eine Ableitung aus der formellen Hierarchie, aus der organisatorischen Verantwortung für den Projektablauf zu verstehen.

Neben der formellen Hierarchie, die sich in institutionalisierten Machtstrukturen ausdrückt (konkret: die Macht über den zeitlichen Ablauf, die Macht über die Auswahl pädagogischer Methoden, die Möglichkeit anderen Aufgaben zuzuweisen, die diese dann ohne Machtkonflikt ausführen), existieren in den Projekten noch zwei weitere informelle Hierarchiestrukturen beziehungsweise (thematische) Linien, entlang derer sich die Beziehungen zwischen den Erwachsenen strukturieren lassen.

Die Strukturierung entlang thematischer Linien bezieht sich einerseits auf Wissen über den männlich konnotierten thematischen Schwerpunkt. Verfügt eine Figur im Projektkontext über viel thematisches Wissen und kann dieses entsprechend zum Ausdruck bringen, so erhält sie dafür Anerkennung durch die anderen Figuren und wird zur Ansprechpartnerin für Fachfragen. Betont werden muss an dieser Stelle, dass es sich – obgleich die von mir besuchten Projekte Leseförderprojekte sind – hier explizit nicht um Wissen über Lesen oder Literatur handelt, sondern über den thematischen Schwerpunkt, der abseits vom Lesen für die Projektdurchführung gewählt wird.

Andererseits lässt sich das Verhältnis der Erwachsenen im Projekt strukturieren/klassifizieren entlang der Frage danach, welche Funktion sie für die Kinder einnehmen beziehungsweise wie die Kinder mit ihnen interagieren. Hierzu wurde bereits der Begriff „Bezugsperson“ verwendet, um damit Personen wie den Trainer zu bezeichnen, auf die die Kinder von sich aus zugehen und deren Nähe sie suchen.

Nebenfiguren

Die bisher beschriebenen Akteur*innen lassen sich im Projektkontext gewissermaßen als Hauptfiguren verstehen, die von mehreren weiteren Nebenfiguren begleitet werden. Diese lassen sich bezüglich ihrer Funktion im Projekt in vier Kategorien einteilen: Bibliothekspersonen, Mütter, Presse und „(Lese-)Helden“.

Bibliothekspersonen:

Die Bibliothekspersonen sind, dem Namen entsprechend, eng mit dem Bereich der Bibliothek und somit dem Lesen verbunden. Sie arbeiten entweder fest oder ehrenamtlich in verschiedenen Funktionen in der Bibliothek, etwa als Bibliothekar*innen, Leitungspersonal oder

Praktikant*innen. In ihren jeweiligen Funktionen begleiten sie die Projektteile, die eng mit dem Lesen verbunden sind, etwa Projekttreffen in der Bibliothek oder Lesepraktiken auch an anderen Orten. Für die Kinder sind sie idealtypisch eher fremd, interagieren jedoch mehr oder weniger selbstläufig mit ihnen, wobei sie aber nie einen Status als Bezugsperson erlangen, auch wenn sie teilweise ein Projekt von Beginn bis Abschluss begleiten. Die Bibliothekspersonen zeichnen sich vor allem durch Austauschbarkeit aus, es sind insbesondere bei Projektsitzungen, die in der Bibliothek selbst stattfinden, meist viele erwachsene, zur Bibliothek gehörende Personen anwesend, die allerdings den Kindern (und der Beobachterin) zum Teil nicht einmal mit Namen bekannt sind. Dennoch sind sie ebenfalls beteiligt in der (pädagogischen) Durchführung einzelner Projektteile, d.h. sie leiten lesedidaktische bzw. pädagogische Elemente an. Es existieren allerdings zwei Ausnahmen für diese Austauschbarkeit, die im Folgenden näher vorgestellt werden sollen, da sie in den Szenen in diesem Kapitel häufig auftauchen. Es handelt sich hierbei um die „Ehrenfrau“ und den „Bruder“.

Der Begriff „Ehrenfrau“ ist ein Zitat beziehungsweise ein In-Vivo-Code, er stammt von einem der Kinder in einem von mir besuchten Projekt. Die „Ehrenfrau“ hat einen Migrationshintergrund, ist Muslima und schreibt religiösen Praktiken auch eine hohe Bedeutung zu, übt diese selbst auch aus. Sie ist zwischen 20 und 30 Jahren alt, hat pädagogische Erfahrung und ist schon lange mit der Organisatorin bekannt, durch die sie auch ins Projekt gekommen ist. Ihr Auftreten ist sportlich. Die Ehrenfrau kennt zumindest einen Teil der Kinder bereits vor dem Projekt, was zusammen mit den Gemeinsamkeiten in Bezug auf Herkunft und Religion dazu beizutragen scheinen, dass sie als Vertrauens- und Bezugsperson der Kinder auftritt – eben als „Ehrenfrau“.

Die „Ehrenfrau“ ist zwar im Projekt strukturell eher den Bibliotheksfiguren zuzuordnen, sie ist aber auch in der Sphäre männlich konnotierter Praktiken heimisch, was ihr sowohl von den Kindern sowie den weiteren Erwachsenen selbstverständlich zugestanden wird. Die „Ehrenfrau“ heißt in den folgenden Darstellungen anonymisiert immer „Yara“. In ihrer Funktion als Ansprech- und Vertrauensperson für die Kinder ähnelt sie dem Trainer Flo, ähnlich zu ihrer Rolle im Projektkontext ist zudem eine weitere Figur: Hakim, „der Bruder“.

Auch der Begriff „Bruder“ ist ein Zitat aus dem Feld. Als „Bruder“ wird ein junger Mann adressiert (er ist zwischen 20 und 25 Jahre alt), der mit Sabine, der Organisatorin, schon länger bekannt ist und über sie als Begleitperson ins Projekt gekommen ist. Er ist den Kindern im Projekt ebenfalls schon bekannt, und zwar vor allem als (guter) lokaler Fußballer. Ähnlich wie

Flo steht auch der „Bruder“ in engem Bezug zu den Kindern insofern, als dass die Kinder ihn als Bezugs- und Vertrauensperson adressieren. Die Anrede „Bruder“ ist dabei besonders deswegen von Bedeutung, weil sie sonst in den Protokollen vor allem von den Kindern unter sich verwendet wird. Die Kinder untereinander sprechen sich häufig als „Bruder“ an, auch wenn nicht eigentlich Verwandtschaftsverhältnisse zwischen ihnen bestehen. Der Begriff „Bruder“ an sich verweist aber bereits auf eine enge Verbindung, die zwischen den beiden in der jeweiligen Interaktion aktiven Personen besteht – nicht jeder würde als „Bruder“ adressiert werden. Die Anrede „Bruder“ wird insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund untereinander genutzt und verweist somit auf die Gemeinsamkeit in Bezug auf eine (eigene) Migrationsgeschichte. Frauen werden nie als „Bruder“ adressiert (und auch nicht als „Schwester“), auch Kinder ohne Migrationshintergrund nicht. „Der Bruder“ ist somit eine erwachsene Begleitperson mit Migrationshintergrund, den er mit einem Teil der Kinder teilt, in der Adressierung als „Bruder“ werden intersektionale Verschränkungen von Zugehörigkeit deutlich. In Folge heißen alle erwachsenen „Bruder“-Figuren „Hakim“.

Mütter:

Eine weitere Personengruppe sind die Eltern der beteiligten Kinder, hauptsächlich Mütter. Die Mütter tauchen häufig zu Beginn von Projektsitzungen auf, wenn sie ihre Kinder zum jeweiligen Ort bringen und sich dort von ihnen verabschieden. Häufig bleiben sie jedoch auch bei Projektterminen dabei, wobei sie eher Randfiguren sind: sie nehmen nicht wirklich am Projektablauf teil, sie schauen vor allem zu. Vor allem wenn die im Projekt beteiligten Kinder noch jünger sind, kommt den Müttern auch in großem Maß die Rolle der Bezugsperson zu, zu der die Kinder körperliche Nähe suchen, vor allem in für sie scheinbar unangenehmen Situationen. Die Mütter treten außer in solchen Bezugssituationen vor allem in ihrer Funktion als formal Erziehungsberechtigte in Erscheinung, wenn sie etwa Einverständniserklärungen zur Teilnahme am Projekt überreichen. Die Tatsache, dass ich in meinen Projektbesuchen fast ausschließlich Mütter und nur in sehr seltenen Ausnahmefällen dazu noch Väter getroffen habe, verweist auf eine offensichtliche Geschlechtsdimension der Erziehungsarbeit, zumindest scheinen Mütter in auffallend stärkerem Maße als Väter involviert in die außerschulische Alltagsgestaltung ihrer Kinder.

Presse:

Eine weitere Personengruppe bilden Personen aus dem Bereich Presse. Gemeint sind hier Personen, die nicht zum ‚eigentlichen‘ Projektablauf im Sinne der Leseförderung oder in Bezug zu den Kindern gehören, sondern als externe Besucher*innen zu Projektterminen (vor allem Auftakt- oder Abschlusstermine oder spezielle „Events“ wie Autorenlesungen) hinzustoßen, um für die lokale Presse über die Projekte zu berichten. Hierbei sind die Personen meist Mitarbeiter*innen einer lokalen Zeitung, für die sie einen Artikel schreiben, oder sie produzieren Videobeiträge für lokale Fernsehkanäle beziehungsweise YouTube. Insbesondere im zweiten Fall reagieren die Kinder sehr stark auf die Anwesenheit der Presse, sie interagieren eigeninitiativ mit den Presse-Personen, möchten interviewt werden und passen ihr Verhalten der Beobachtungssituation an (was sie etwa bei der Beobachtung durch mich nicht tun).

„(Lese-)Helden“:

Der Begriff „Lesehelden“ als Bezeichnung der letzten Personenkategorie ist ebenfalls wieder ein In-Vivo-Code, er zitiert den Titel eines bundesweiten Leseförderprogramms mit (zumindest implizitem) Geschlechtsbezug. In der Darstellung hier soll der Begriff „Helden“ all jene Personen bezeichnen, die im Projektkontext als außergewöhnlich markiert werden, sei es durch explizite Adressierung als solche durch die Erwachsenen (bzw. Einbindung in den Projektkontext als „Highlight“) oder durch auffällig starke Fokussierung durch die Kinder. Es handelt sich im Feld vor allem um zwei verschiedene Typen von Figuren: Autoren/Vorleser einerseits und Profi-Fußballspieler andererseits (in beiden Fällen stets männlich).

Autoren beziehungsweise Vorleser (die Unterscheidung bezieht sich darauf, ob der vorgelesene Text von der vorlesenden Person selbst geschrieben wurde) sind im Feld männliche Personen, die von der Organisatorin zu speziellen Terminen im Projekt eingeladen wurden, um den Kindern vorzulesen. Autoren nehmen im Feld eine herausgehobene Stellung ein und werden den Kindern als „besonderer Gast“ vorgestellt. Sie nehmen am Projekt nur an einem Tag teil. Eingeladen werden die Autoren von der Organisatorin. Die Vorleser/Autoren kommen idealtypisch aus Bereichen oder schreiben über Themen, die im Diskurs als „Jungeninteressen“ konstruiert werden. Hierzu zählt entsprechend der vorherrschenden Projektkonzeption das Thema Fußball, aber auch Polizei, Feuerwehr, Wald oder ähnliches.

Die zweite Kategorie „Helden“ sind professionelle Fußballspieler (d.h. Sportler, die bei einem Bundesliga-Fußballverein unter Vertrag stehen bzw. als solche erkennbar sind). Der

Heldenstatus dieser Personen wird vor allem durch die Reaktionen der Kinder deutlich, wenn sie einen Spieler treffen. Ein solches Treffen ist auch im Projektkontext nicht alltäglich und auch nicht fest eingeplant, es gibt nur im Rahmen von sog. „Projekthighlights“ – insbesondere einem Stadionbesuch – das Versprechen der Möglichkeit, einen solchen Helden treffen zu können. Findet ein solches Zufallstreffen dann tatsächlich statt, so lässt sich an der Reaktion der Kinder deutlich erkennen, dass die Spieler für sie in der Tat besondere, außergewöhnliche Erwachsene darstellen. Spieler sind im Projektkontext dabei nicht als individuelle Personen, sondern als Rollenträger von Interesse für die Kinder. Sie werden von ihnen etwa aufgrund ihrer Kleidung als Spieler erkannt, allerdings wissen die Kinder zum Beispiel nicht notwendigerweise ihre Namen. Die individuelle Identität eines Spielers scheint nicht relevant zu sein dafür, dass die Kinder ihn als „Helden“ wahrnehmen.

Mit der formalen Struktur und den beteiligten Akteur*innen wurde das sich konstituierende Feld der Leseförderung für Jungen nun grob umrissen. Im weiteren Verlauf soll es nun um die Rekonstruktion der Praktiken gehen, die das Handeln der Akteur*innen im Feld strukturieren. Die auf die Praktiken bezogene Organisationsstruktur des Feldes wird dabei im Folgenden als ein Aufeinandertreffen von zwei Konstellationen mit stark unterschiedlicher bis hin zu widersprüchlicher Struktur dargestellt. Es finden sich im Feld dabei einerseits Praktiken, die eher schulischen Funktionslogiken folgen und von den Akteur*innen auch als „Schule“ bezeichnet werden, andererseits finden sich männlich konnotierte Praktiken, bei denen explizite „Jungs-Sachen“ (Zitat aus dem Feld) in die Leseförderpraxis eingebunden werden.

6.2 Widersprüchliche Konstellationen als feldkonstitutive Struktur – Zusammenprall von Praktiken mit fehlender Passförmigkeit

Die zentral auf Leistung und Zielgruppenorientierung gerichtete diskursive Feldkonstitution hat Folgen für die Struktur der aus ihr entstehenden pädagogischen Praxis und führt hier zu Widersprüchen. Betrachtet man die Praktiken im Feld, so zeigen sich (analog der beiden diskursiven Fokussierungen) zwei Schwerpunkte: erstens leistungsbesetzte Lesepraktiken und zweitens affektiv positiv besetzte ‚spaßige‘, dabei explizit männlich konnotierte Praktiken, in denen „Jungs-Interessen“ Eingang in die Leseförderpraxis finden. Diese beiden Schwerpunkte sind nicht zufällig, sondern werden in Projektkonzeptionen explizit so angelegt. Bei Betrachtung dieser Konstellationen von Praktiken fällt auf, dass sie sich in einzelnen Aspekten

ihrer Organisationsstruktur stark unterscheiden beziehungsweise sich teilweise direkt widersprechen. Um diesen Zusammenhang herauszuarbeiten werden im Folgenden zunächst die beiden Konstellationen getrennt vorgestellt, bevor anschließend das Verhältnis zwischen ihnen in den Blick gerät. Der Begriff „Konstellation“ bezieht sich in Folge auf den Zusammenhang verschiedener einzelner Praktiken, die sich in ihrer Organisationsstruktur ähneln beziehungsweise von ähnlichen Elementen organisiert werden und somit zusammengehören.

6.2.1 Schule spielen: Leistung, Bewertung und Zwang als Elemente von Lesepraktiken

Bei der ersten Konstellation handelt es sich vor allem um schulisch anmutende (Test-)Praktiken. Die Bezeichnung als „schulisch“ folgt dabei den Akteur*innen im Feld, die die Praktiken explizit und implizit mit dem schulischen Kontext in Verbindung bringen.

Der Lesetest

Die zentrale Praktik in diesem Kontext ist der sogenannte „Lesetest“, der in verschiedenen Projekten und meist mehrfach – zu verschiedenen Zeitpunkten im Projektablauf – stattfindet. Dabei ist erwähnenswert, dass die Bezeichnung „Lesetest“ einen In-Vivo-Code darstellt. Der Begriff „Test“ verweist dabei schon auf die diskursive Thematisierungslinie, die Lesen als messbare Kompetenz und Leistung in den Vordergrund stellt. Auch die Praktik „Lesetest“ basiert auf der Überprüfbarkeit von Leseleistung und impliziert ein technisiertes Leseverständnis. Zusammenfassend lässt sich ein Lesetest als Praktik beschreiben, bei der Kinder ein Blatt mit mehreren Sätzen vorgelegt bekommen, hinter denen jeweils das Bild eines Daumens, der nach oben beziehungsweise nach unten zeigt, abgebildet ist. Die Kinder lesen im Idealfall die Sätze leise, entscheiden, ob die Sätze eine richtige oder falsche Aussage transportieren, und umkreisen dann entweder den Daumen nach oben oder nach unten. Für die Bearbeitung des Tests steht ihnen eine bestimmte Zeit zur Verfügung, die von den erwachsenen Betreuungspersonen kontrolliert wird. Im Folgenden wird eine komplette Lesetest-Szene analysiert:

[Kontext: Auftaktveranstaltung eines Projekts in der Bibliothek, es wurden vorher Begrüßungsreden gehalten und Fotos gemacht.]

Hinter der Bühne gibt es noch einen weiteren abgegrenzten Raum, den ich vorher nicht bemerkt habe, eine Art Besprechungsraum mit einem großen Tisch in der Mitte, um den herum Stühle stehen. Auf dem Tisch stehen Flaschen mit Wasser und Apfelschorle verteilt, außerdem Süßigkeiten und Becher. Am Kopfende des Tisches (auf der Seite an der Tür) liegen Zettel, außerdem hängt an der Wand dahinter ein Whiteboard. Die Jungen verteilen sich um den Tisch, der Jugendwart, Hakim und

ich setzen uns an das Kopfende, der Mann von der Zeitung sitzt auch da, schräg hinter mir. Flo ist auch da, er steht neben der Tür. Sabine sagt: „So viele Erwachsene hatten wir beim Lesetest auch noch nie in diesem Raum.“ Dann geht sie rum und teilt den Jungen Blätter und Stifte aus, die Blätter liegen mit der beschrifteten Seite nach unten vor ihnen. Sie sagt, dass das ein Lesetest ist um zu sehen wie gut und schnell sie lesen können.

Die Praktik Lesetest nimmt in der Auftaktveranstaltung des Projekts eine herausgehobene Stellung ein, was in dieser Szene vor allem durch die räumliche Trennung deutlich wird: um den Lesetest durchführen zu können, verlassen die Beteiligten die eigentliche Bibliothek hinein in einen Nebenraum, in dem ein großer Tisch und Stühle bereit stehen. Der Raum wurde im Vorfeld offenbar vorbereitet, wie die auf dem Tisch bereitstehenden Süßigkeiten und Getränke zeigen. Die Kinder scheinen durch das räumliche Arrangement – großer Tisch mit vielen Stühlen – selbstläufig zu wissen, was von ihnen verlangt ist, nämlich dass sie sich um den Tisch herumsetzen, was sie auch ohne explizite Anweisung tun. Auffällig ist in der Szene die große Anzahl von Erwachsenen, insofern, als dass sie auch von Sabine als ungewöhnlich kommentiert wird. Es deutet sich in dieser Auftaktzene bereits an, dass die Erwachsenen beim Lesetest vor allem eine kontrollierende Aufsichtsfunktion haben, wenn sie sich wie hier geschildert um die Kinder herum im Raum verteilen.

Entscheidend für die Einordnung der Praktik ist vor allem das Ende der kurzen Eingangsszene: den Kindern wird hier der Test angekündigt und ausgeteilt. Die Ankündigung, dass es sich um einen Test handelt, der feststellen soll wie „gut und schnell“ sie lesen, transportiert einerseits wie bereits angedeutet ein Leseverständnis, welches dem diskursiv vorliegenden vergleichbar ist, nämlich Lesen als technisierte und vor allem messbare leistungsbezogene Tätigkeit. Andererseits wird auch für die Jungen deutlich gemacht, dass sie sich nun in einer leistungsbezogenen Situation befinden, in der sie unter Beweis stellen müssen, dass sie gut und schnell lesen können. Sabine, die Organisatorin, nimmt in dieser Szene die Rolle der Lehrerin ein, die den Kindern die Leistungsüberprüfung ankündigt und ihnen anschließend die Aufgabenblätter austeilt. Die Kinder scheinen die Situation als eine schulische/schulähnliche wahrzunehmen, wie sich im weiteren Verlauf der Szene zeigt, wenn die Kinder erfragen, ob sie beim Test Noten oder Punkte bekommen. Das verweist darauf, dass sie die Leistungsbezogenheit der Praktik annehmen und damit eine mögliche Bewertungssituation verbinden. Bis es zu dieser Frage nach Noten kommt, geschieht allerdings noch eine weitere leistungsbezogene Gegebenheit:

Die Jungen plappern durcheinander und greifen nach den Süßigkeiten, einer nimmt sich einen Gummibärchenfrosch und leckt mit offenem Mund daran herum. Hakim sagt, dass das jetzt ein Test wird und erklärt die Regeln. Auf den Blättern werden

Sätze stehen und dahinter ein nach unten und ein nach oben zeigender Daumen. Die Jungen sollen umkringeln, was richtig ist. Hakim erklärt das mit dem Beispiel „Bei Gewitter scheint immer die Sonne.“ Einer der Jungen sagt, dass das stimmt, dass manchmal die Sonne scheint bei Gewitter beziehungsweise dass immer die Sonne scheint. Hakim wirkt irritiert, sagt dann: „Ja das war offensichtlich falsch also würdet ihr den Daumen nach unten umkringeln.“ Die Jungen fragen, ob sie Noten bekommen oder Punkte, das ist nicht so.

Der Beginn dieses Abschnitts stellt eine lockere Szene dar, die Kinder interagieren miteinander, die angebotenen Süßigkeiten werden angenommen. Durcheinanderplappern und Süßigkeiten essen lässt sich als unbekümmertes Verhalten verstehen, die angekündigte Bewertungssituation des Lesetests scheint für die Kinder zunächst keine Form der Bedrohung darzustellen oder sie in ihrer Interaktion überhaupt zu beeinflussen. Damit die Kinder sich mit dem angekündigten Test befassen, braucht es eine Wiederholung der Ankündigung durch Hakim, der in Folge auch die „Testregeln“ erklärt. Er nutzt hierzu ein Beispiel, welches für ihn eindeutig zu sein scheint, zumindest deutet seine „irritierte“ Reaktion, als ein Kind die Falschheit des Beispielsatzes hinterfragt, darauf hin. Gleichzeitig weist diese Irritation auch darauf hin, dass Hakim keine Rückfrage oder Korrektur zu seiner Erklärung erwartet hat. Es scheint, als wäre die Erklärung geprobt gewesen ohne Raum für Korrekturen, Irritationen und Unverständnis einzuplanen. In diesem Kontext wird dann auch Hakims Reaktion verständlich, der den Einwand des Jungen als „offensichtlich falsch“ wegwischt und den Jungen, der sich mit der an ihn gestellten Aufgabe auseinandergesetzt und versucht hat, eine richtige Lösung zu finden, damit brüskiert und bloßstellt. Die Erklärung durch Beispiel und die danach auftretende Irritation/krisenhafte Situation zeigen darüber hinaus, was durch den Lesetest eigentlich geprüft wird. Die Kinder müssen die Sätze lesen und ihren Sinn verstehen, sonst können sie nicht entscheiden, ob sie richtig oder falsch sind. Das von Hakim zur Erklärung genutzte Beispiel ist aber kein schriftlich vorliegender Satz, sondern er sagt ihn laut in den Raum und die Kinder rezipieren ihn durch Hören. Die Irritation entspannt sich dann an der Frage, ob der Satz richtig oder falsch ist, welche also weniger eine Überprüfung des Lesens darstellt, als vielmehr eine Abfrage von generellem Weltwissen.

Durch Hakims irritierte Reaktion und seine brüskierende, bloßstellende Antwort auf den Einwand des Kindes, scheint für die gesamte Gruppe der Leistungs- und Bewertungscharakter der Testpraktik deutlich zu werden, sie greifen im direkten Anschluss die Bewertungssituation mit ihrer Frage nach Benotung auf. Im weiteren Verlauf zeigt sich nun, dass auch die weiteren Erwachsenen im Raum nun anders auf das Verhalten der Kinder reagieren:

Hakim hat eine Stoppuhr, wie sie beim Sport verwendet wird, mit grünem und rotem Knöpfchen. Die Jungen haben für den Test drei Minuten Zeit. Auf das Gequatsche untereinander hin sagt der Jugendwart einmal laut „Hey!“, daraufhin kehrt für eine kurze Weile Ruhe ein, aber bald fangen sie wieder an untereinander zu reden. Auch Flo sagt, dass sie „mal leise sein“ sollen.

In dieser Szene zeigt sich einerseits ein weiterer Aspekt der Testsituation als Leistungsbewertung, und zwar der Aspekt der zeitlichen Begrenzung, hier durch die Stoppuhr und den Verweis auf die dreiminütige Bearbeitungszeit verdeutlicht. Hierdurch wird die an die Jungen gestellte Aufgabe konkretisiert: sie sollen Sätze lesen, eine inhaltliche Entscheidung über richtig oder falsch korrekt treffen, und das in einer bestimmten Zeitspanne. Die weiteren Sätze scheinen zunächst der oben aufgestellten Hypothese, wonach die Erklärung des Tests und vor allem die Irritation Hakims die Szene von spielerisch zu einer ernsthaften Bewertungssituation kippen lassen, zu widersprechen. Das „Gequatsche untereinander“ wurde oben noch als Ausdruck selbstläufiger, ungestörter Interaktion unter den Kindern interpretiert. Hier findet dieses „Gequatsche“ nun wieder statt. Die Reaktion der Erwachsenen ist nun allerdings anders als zu Beginn: sie intervenieren. Zunächst artikuliert der Jugendwart, der bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht in Interaktion mit den Kindern getreten war, mit seinem Kommando „Hey!“ seine Unzufriedenheit mit dem Verhalten der Kinder. Der Jugendwart sieht sich als Erwachsener also in der Position, den Kindern Befehle geben zu können, und die Kinder nehmen dieses Kommando auch auf, es tritt kurz Ruhe ein. Flo scheint den Einwurf des Jugendwarts als Signal gewertet zu haben, dass die laute Interaktion der Kinder untereinander nun seitens der Erwachsenen nicht mehr erwünscht ist, dass die Situation also in der Tat in eine ernste gekippt ist, und unterstützt das Kommando des Jugendwarts durch die Aufforderung an die Kinder, „mal leise“ zu sein.

Handelte es sich beim bisherigen Verlauf der Szene noch um die Einführung des Lesetest, so beginnt im Folgenden der eigentliche Testablauf.

Hakim fragt, ob alle verstanden haben was sie machen sollen, darauf melden sich zwei. Einer bittet darum nochmal alles zu wiederholen, was Hakim macht, einer sagt, dass sein Stift nicht geht, das wird getauscht. Als beides erledigt ist, sagt Sabine zu den Kindern: „Ihr dürft jetzt die Blätter umdrehen“.

Zunächst wird hier die Aufgabe noch einmal konkretisiert bzw. die Erklärung wiederholt. Die Formulierung „verstanden haben, was sie machen sollen“ zeigt, dass es sich beim Lesetest nicht um eine freiwillige Lesepraktik handelt. Die Kinder haben keine Wahl, ob sie den Test jetzt absolvieren möchten oder nicht, es wird ihnen von den Erwachsenen auferlegt. Der Test lässt sich also konkretisierend als unfreiwillige Bewertungssituation beschreiben, die von den

Kindern aber angenommen wird. Dem Charakter als unfreiwillige Bewertungssituation entgegen steht die Aussage von Sabine am Ende des kurzen Abschnitts: „Ihr dürft jetzt die Blätter umdrehen!“ Das „dürfen“ impliziert, dass die Kinder Interesse am Umdrehen der Blätter haben und auf die entsprechende Erlaubnis warten. Insofern wird hier der Test nicht als unfreiwillige Aufgabe, die erledigt werden „soll“, positioniert, sondern als etwas Erstrebenswertes, für das man nur auf Erlaubnis wartet. Der bisher herausgearbeitete Charakter der Praktik Lesetest als unfreiwillige Bewertungssituation wird hier entweder verschleiert oder aber durch einen weiteren Aspekt ergänzt: auch wenn die Situation für die Kinder unfreiwillig ist, scheinen die Erwachsenen anzunehmen, dass die Kinder gern an der Aktivität teilnehmen und sie schreiben der Praktik einen freiwilligen Charakter zu. Dem gegenüber steht, dass die Erlaubnis Blätter umzudrehen eine schulisch konnotierte Praktik ist beziehungsweise vor allem aus dem Bereich der schulischen Leistungsüberprüfungen – die generell unfreiwillig sind – stammt. Durch Sabines Erlaubnis wird auch deutlich, wer in der Praktik Lesetest die Kontrolle über den zeitlichen Ablauf hat: es ist hier Sabine, die festlegt, wann der Test beginnt, sie nimmt hier also die Rolle einer Lehrerin ein. Diese Rolle zeigt sich auch im weiteren Verlauf der Szene:

Der Lesetest besteht aus zwei Blättern, die aneinander getackert sind. Auf den Blättern sind jeweils Sätze und dahinter ein nach oben und ein nach unten zeigender Daumen. Die Jungen sollen erstmal ihren Namen oben auf das Blatt schreiben. „Vor- und Nachname?“ fragt einer. Sabine sagt, dass der Vorname reicht. Die Jungen beginnen zu schreiben. Nach kurzer Zeit – es sind noch nicht alle mit Schreiben fertig – gibt Sabine Hakim ein Zeichen und er sagt: „Es geht jetzt los!“ und drückt auf den grünen Knopf an der Stoppuhr.

Hier wechselt der Duktus wieder von der Erlaubnis hin zur Aufgabenstellung: die Jungen „sollen“ ihren Namen auf die Blätter schreiben. Offensichtlich kennen Sie diese Art der Aufgabenstellung schon aus anderen, wahrscheinlich schulischen, Kontexten, darauf verweist die Nachfrage ob Vor- und Nachname verlangt werden. Es geht für sie, wie hier deutlich wird, um individuell zurechenbare Leistungen, das heißt jedes einzelne Kind befindet sich durch die Aufforderung, die Tests mit Namen zu versehen, in einer Situation, in der seine individuelle Leistung erkennbar und bewertbar wird. Dieser formell anmutende Akt – die Aufforderung, den eigenen Namen auf ein Papier zu schreiben – wird von Sabine im nächsten Moment wieder eingefangen, wenn sie sagt, dass nur der Vorname reicht.

Der Verlauf der Praktik ist gekennzeichnet davon, dass die Kontrolle über den zeitlichen Ablauf und die Tätigkeiten bei den Erwachsenen verbleibt. Das zeigt sich vor allem an Sabines Entscheidung darüber, wann der Test beginnt, die offensichtlich nicht am Verhalten der Kinder orientiert ist. Sie gibt Hakim ein Zeichen zum Start des Tests, obwohl noch nicht alle Kinder

mit dem Schreiben ihrer Namen fertig sind. Das verweist auf den Orientierungsrahmen der Arbeit im Projekt: die Handlungen im Projekt sind nicht (immer) an den Kindern und ihrem Verhalten oder ihren Bedürfnissen orientiert, sondern scheinen einem hier nicht weiter deutlich werdenden äußeren Referenzrahmen zu entsprechen. Nach Sabines ‚Startsignal‘ beginnt nun der ‚eigentliche‘ Test:

Die Jungen beginnen mit dem Test, dabei lesen einige die Sätze laut vor und manchmal wird gelacht. Die Jungen sagen teilweise die Sätze laut und lachen dann und sagen „ja klar ist das richtig“ bei Sätzen, die offensichtlich falsch sind. Sowohl Sabine als auch Flo ermahnen die Jungen zur Ruhe, darauf sagt einer „Ich kann nicht leise denken ich muss das laut lesen.“ Stiller wird es trotzdem.

Bezogen auf die Praktik Lesetest werden hier zwei zentrale Charakteristika deutlich. Erstens zeigt sich, dass die Kinder lesen können – sie lesen Sätze laut vor und können auch den Inhalt erfassen und einordnen, sich sogar darüber lustig machen. Lesen passiert hier selbstläufig, Schwierigkeiten werden von der Beobachterin nicht festgehalten. Die Kinder nehmen die an sie gestellte Aufgabe an und absolvieren sie, wobei keine Unmutsäußerungen oder Anstrengungen beschrieben werden. Im Gegenteil deutet das Lachen der Kinder darauf hin, dass sie entweder Spaß an der Aufgabe haben oder diese nicht ernst nehmen, in jedem Fall aber auf eine gewisse Lockerheit. Der Test scheint den Kindern auch nicht besonders schwer zu fallen, worauf das laute Lesen von Sätzen und die laute Betonung, etwas Falsches sei „klar richtig“ mit anschließendem Lachen hindeutet. Die Kinder machen sich hier eher über die an sie gestellte Aufgabe lustig.

Zweitens wird in diesem Teil der Szene das unklare Verhältnis des Tests zwischen leistungsbesetzter ernster Praktik und spaßiger Freizeitbeschäftigung deutlich. Für die Kinder scheint der Test hier spaßig und leicht zu sein, sie beschäftigen sich zwar mit der an sie gestellten Aufgabe, tun dies aber nicht in einer sichtbar angestregten Weise. Dieses Verhalten wird von den Erwachsenen allerdings durch die Aufforderung zum Ruhig sein sanktioniert. Hierdurch bringen die Erwachsenen Ernst und Formalität in die Praktik ein, wobei unklar bleibt, warum das geschieht, insbesondere nachdem ein Junge äußert, dass ihm das leise Lesen schwerfällt. Die Bedürfnisse der Kinder bilden hier, ähnlich wie vorher beim Schreiben der Namen, nicht den zentralen Orientierungsrahmen. In der Interpretation des Tests als schulischer Praktik lässt sich also weiterführen, dass zum Test aus Sicht der Erwachsenen das Leise sein gehört, und dass die Erwachsenen in der Rolle der Lehrer*innen das Verhalten der Kinder durch Anweisungen und Zurechtweisungen auch dahingehend zu beeinflussen versuchen. Dass die Kinder diese Rolle der Erwachsenen annehmen, zeigt sich daran, dass es nach Aufforderung

und trotz dem geäußerten anderslautenden Bedürfnis eines Kindes leiser wird. Im weiteren Verlauf wird die Position der Erwachsenen analog der von Lehrer*innen noch deutlicher:

Während die Jungen den Test ausfüllen, geht Sabine um den Tisch herum und macht Fotos. Flo steht ebenfalls neben dem Tisch und geht dann langsam an einer Tischseite entlang, dabei schaut er den Jungen über die Schultern, was sie machen. Er geht langsam hinter ihnen vorbei, beugt sich zu ihnen herunter, reibt sich mit dem Daumen und Zeigefinger einer Hand am Kinn. Hakim ruft zwischendurch die Zeit durch („Eine Minute ist vorbei!“ „Zwei Minuten sind vorbei!“), was jeweils von den Jungen mit „Was, schon?“ „Nee Alter“ etc. kommentiert wird. Einer der Jungen sagt irgendwann laut „Fertig!“, woraufhin sein Nachbar sein Blatt greift und umdreht, wodurch die zweite, darunterliegende Seite zum Vorschein kommt. „Zweite Seite auch Alter!“ „Ah Mist zweite Seite!“. Nach ca. 2,5 Minuten sagt ein anderer Junge, dass er fertig ist. Sabine, die in dem Moment gerade hinter ihm steht, fragt ob er auch die zweite Seite gemacht hat, er sagt ja. Hakim schlägt vor, dass er nochmal durchlesen könnte, ob er einen Fehler gemacht hat, was der Junge aber nicht macht.

Zu Beginn dieses Abschnitts zeigt sich ein zentraler Unterschied zwischen der außerschulischen Praktik Lesetest und schulischen Praktiken: die fotografische Dokumentation. Sabine geht hier im Raum herum und fotografiert die Kinder bei ihrem Tun, was eine Lehrerin in der Schule nicht tun würde. Sabine wechselt hier also die Rolle – von der Lehrerin zur Fotografin bzw. Dokumentarin. Dieser Rollenwechsel passt zu Sabines Funktion als einerseits Organisatorin, andererseits aber auch pädagogisch Verantwortlicher im Projekt.

Bezogen auf die Testpraktik hat dieser Rollenwechsel zunächst zur Folge, dass Sabine nun nicht mehr aktiv das Verhalten der Kinder beeinflusst bzw. mit den Kindern interagiert. An ihrer Stelle übernehmen nun Flo und Hakim die Lehrer*innenrolle. Flo geht um die Kinder herum und schaut ihnen bei ihrer Tätigkeit zu, was als Interesse, aber auch als Kontrolle zu verstehen ist. Hakim kontrolliert den zeitlichen Ablauf und strukturiert durch seine Zwischenrufe den Ablauf der Praktik. Während die Kinder auf Flos Handlung nicht zu reagieren scheinen, wird Hakims zeitliche Strukturierung von den Kindern mit scheinbarem Entsetzen aufgenommen. Es scheint als würde hierdurch der ansonsten spielerisch-lockere Umgang mit der Testanforderung durchbrochen und den Kindern würde bewusst, dass sie unter Zeitdruck stehen. Diese „harte“ zeitliche Strukturierung verweist darauf, dass der Orientierungsrahmen nicht (allein) die Bedürfnisse der Kinder sind, denn sonst könnte der Test so lange dauern, wie die Kinder für die Bearbeitung brauchen. Wozu die zeitliche Einschränkung dient, wird in der Szene nicht deutlich, verstärkt wird dadurch aber der Eindruck einer schulischen Praktik, die von expliziten Regeln in Form strenger Zeitvorgaben organisiert ist.

Dass die Kinder den schulischen Funktionslogiken in der Testpraktik recht selbstläufig folgen, zeigt sich im weiteren Verlauf der Szene. Ein Junge artikuliert zunächst laut, dass er mit dem Test fertig ist, und stellt sich so aus der Gruppe heraus. Korrigiert wird er dann aber nicht von den Erwachsenen, was nach dem bisherigen Verlauf der Szene erwartbar gewesen wäre, sondern von einem der anderen Kinder, welches ihn auf die noch ausstehende Bearbeitung einer zweiten Seite aufmerksam macht. Hier übernimmt also eines der Kinder die vorher von den Erwachsenen ausgeübte Funktion der Kontrolle über die ‚korrekte‘ Ausübung der Testpraktik. Dadurch scheint die Möglichkeit, dass die Kinder fälschlicherweise nur eine der beiden Testseiten ausfüllen, erst in den Rahmen des Möglichen für die Erwachsenen zu geraten und Sabine greift die Frage nach der zweiten Seite in Folge auf, als ein weiterer Junge sein Fertig-Sein artikuliert. Im Kontext dieses zweiten Jungen wird auch wieder die Diskrepanz zwischen zeitlichem Setting und Verhalten der Kinder deutlich. Die Testzeit ist noch nicht abgelaufen und der Junge ist schon fertig, hierfür scheint es keine expliziten Verhaltensregeln zu geben, denen gefolgt werden muss. Hakim schlägt zwar Selbstkontrolle durch den Jungen vor, aber als er dies nicht tut, gibt es keine Reaktion darauf. Dies verweist zwar auf die angelegte Ernsthaftigkeit der Leistungsbewertung, unterläuft diese aber auch wieder: die Leistung, die abgefragt wird, ist nicht so wichtig, als dass eine nochmalige Kontrolle des Tests für sowohl Jungen als auch Erwachsene hier notwendig wäre.

Im folgenden Ende der Praktik Lesetest kommen noch einmal zwei zentrale Momente zusammen:

Als die Jungen fertig sind, geben sie alle ihre Zettel nach vorne. Einer fragt noch einmal, ob sie Punkte dafür bekommen, erhält aber keine Antwort. Hakim fragt wo er die Zettel hinlegen soll und Sabine nimmt sie ihm ab und legt sie auf einen kleinen Tisch, der unter dem Whiteboard an der Kopfseite des großen Tisches an der Wand steht. Wir verlassen alle wieder den Raum.

Hier zeigt sich erneut die Selbstläufigkeit, mit der die Jungen an der Testpraktik teilnehmen. Auch zum Ende des Tests hin gibt es keine Unmutsäußerungen und auch keine Freude darüber, dass der Test nun vorbei ist. Stattdessen geben sie ohne explizite Aufforderung die Zettel nach vorne zu Hakim. Das passt zur hier ausgeführten Darstellung, dass den Kindern ähnliche Testpraktiken bereits aus dem Kontext Schule bekannt sind, sie deren implizite Regelmäßigkeiten somit kennen und befolgen. Hierzu passt auch die erneut aufscheinende Frage nach der Bewertung des Tests, hier als Frage nach Punkten, oben als Frage nach Noten. Für die Kinder scheint eine Bewertung und entsprechende Rückmeldung in entweder Punkten

oder Noten zu einer Testpraktik zu gehören und diesen (schulischen) Referenzrahmen rufen sie hier auch auf.

Der Lesetest lässt sich also als zentrale Lesepraktik des Projekts beschreiben, in der ein schulischer Referenzrahmen von Leistungsbewertung aufgerufen wird. Diese Assoziation wird vor allem von den Kindern explizit eingebracht. Der schulische Referenzrahmen wird allerdings an mehreren Stellen gebrochen und die Praktik bleibt somit von unklaren Bezügen gekennzeichnet. Diese Diffusität zeigt sich auch darin, dass es sich bei der Praktik um einen Lesetest handelt, der aus der diskursiven Rahmung abgeleitet scheint. Dort wird zentral damit argumentiert, dass Jungen schlecht lesen können. In der konkreten Praktik des Lesetests zeigt sich aber, dass die Jungen die an sie gestellte Aufgabe problemlos bewältigen können, sowohl auf das laute Lesen als auch auf das Leseverständnis, das heißt die inhaltliche Bewertung der gelesenen Sätze, bezogen. Anders als in der diskursiven Verhandlung angenommen können die Jungen hier also lesen – zumindest soweit, als dass es für die Bewältigung der Testpraktik genügt.

Vorlesen als Frontalunterricht

Auch in weiteren Lesepraktiken im Projekt wird der Verweis auf Schule explizit. Beispielhaft hierfür steht etwa eine auf Wissensreproduktion fokussierende Vorlesepraktik, die im Folgenden überspitzt und aufgrund der von den Teilnehmenden aufgeworfenen schulischen Bezüge als *Frontalunterricht* bezeichnet werden soll und die im Vergleich mit dem Lesetest dazu dient, die schulischen und leistungsbezogenen Aspekte der Lesepraktiken im Feld noch weiter herauszuarbeiten.

[Projektabschluss, die Kinder sitzen mit ihren ebenfalls anwesenden Eltern in einem Raum um den Vorleser und Sabine herum]

Der Vorleser beginnt zu lesen. Er spricht mit lauter Stimme und starker Mimik und dreht ab und zu das Buch um und zeigt die Seite den Kindern zu, deutet dabei auf eine Darstellung. Auf der Seite sind verschiedene Zeichnungen von Regenwürmern, sowohl unter der Erde als auch im Detail. Was er vorliest handelt davon, dass sich Regenwürmer in den Boden einbuddeln. Kai (ein Kind), der neben ihm sitzt, schaut ihm über die Schulter ins Buch und scheint mitzulesen. Während dem Lesen schaut der Vorleser manchmal auf, klappt das Buch zu (wobei er den Finger zwischen den Seiten lässt) und fragt die Kinder Sachen, die mit dem Gelesenen zu tun haben. „Was ist Kompost?“ oder „Warum verbuddeln sich Würmer?“ Es antwortet immer Kai.

Trotz der scheinbar großen Unterschiede in der Situation hier im Vergleich zum vorher beschriebenen Lesetest – einmal sind etwa die Eltern der Kinder dabei und einmal nicht; einmal

wird vorgelesen und es werden Fragen mündlich gestellt, das andere Mal werden Aufgaben auf Papier bearbeitet – finden sich bereits zu Beginn der Vorlesepraktik auch Ähnlichkeiten. Hierzu zählt einerseits die Verbindung von Lesen und Sachwissen: im Lesetest werden Sätze, die inhaltlich Sachwissen wiedergeben, auf ihre Richtigkeit hin überprüft. In der Vorlesepraktik beschäftigt sich der vorgelesene Text aus einem Sachbuch ebenfalls mit Sachwissen (und nicht etwa mit der literarischen Bearbeitung eines Themas) und die Fragen, die der Vorleser den Kindern stellt, überprüfen ihr thematisches Wissen zum Feld „Wald/Tierreich“. Auch der Aspekt der Überprüfung – des Tests – findet sich in beiden Praktiken. In der Vorlesepraktik bleibt der Überprüfungscharakter zunächst impliziter bzw. wird nicht als solcher benannt. Nichtsdestotrotz kann die Tatsache, dass nach dem Vorlesen von Textpassagen Fragen, die sich auf das Vorgelesene beziehen, gestellt werden, als Überprüfung der Aufmerksamkeit der Kinder verstanden werden.

Beim Lesetest wurde bereits die Diffusität der an die Kinder gestellten Anforderungen herausgearbeitet. Diese Diffusität lässt sich im weiteren Verlauf der Vorleseszene konkretisieren. Hierzu sind vor allem die Reaktionen auf das Kind Kai von Interesse:

Der Vorleser erklärt was Winterschlaf ist. Kai: „Und es gibt Winterruhe.“ Seine Mutter umarmt ihn und sagt leise etwas zu ihm, ich glaube zu verstehen „Jetzt lass doch mal.“ Alle Erwachsenen lachen. Der Vorleser sagt, dass Kai sowieso schon immer alles erklärt hat, „der ist sehr wissbegierig“, und dass er auch mal Galileo oder Wissen macht Ah gucken soll „oder natürlich halt die Bücher!“.

Der Vorleser liest weiter, einen Text über Mäuse. Kai schaut ihm weiterhin über die Schulter und beantwortet alle Fragen als erstes und laut. Der Vorleser klopf ihm auf den Arm, als es noch ein paarmal passiert setzt er sich ein Stück von ihm weg.

Als Kai nochmal etwas sagt, sagt Sabine mit genervtem Unterton in der Stimme: „Kai, du weißt alles, ich weiß das, aber die anderen wollen auch mal was sagen.“

Bei einer Frage sagt der Vorleser: „Wer weiß noch, Kai jetzt aber nicht, wie wir das und das gemacht haben?“

Versteht man die Fragen, die der Vorleser stellt, als Testpraktik und damit Leistungsüberprüfung, so scheint Kai als einziges Kind diese Bedeutungszuschreibung als Anforderung anzunehmen und erfüllen zu können. Er interessiert sich für das vom Vorleser präsentierte Wissen und für das Buch. Zudem beantwortet er die an ihn – als Teil der Kindergruppe – gestellten Fragen direkt und richtig. Aus den Reaktionen der Erwachsenen wird jedoch deutlich, dass Kais Umgang mit den an ihn gestellten Leistungsanforderungen im Kontext nicht als angemessen gewertet wird. Kai, der sich durch sein permanentes Antworten auf die Fragen selbst aus der Gruppe herausstellt, wird von den Erwachsenen – sowohl von seiner Mutter, als auch vom

Vorleser und von Sabine – ausgelacht und zurechtgewiesen. Sein Verhalten, welches zunächst der Organisationsstruktur der Praktik zu entsprechen scheint, wird also von den Erwachsenen auf verschiedenen Ebenen sanktioniert, wobei die „Härte“ der Sanktionen sich steigert, als Kai sein Verhalten nicht ändert. Zunächst wird er von seiner Mutter zurechtgewiesen, was von den restlichen Erwachsenen mit Lachen quittiert wird. Der Vorleser stellt Kai anschließend ebenfalls aus der Gruppe heraus, wenn er ihn als „eh sehr wissbegierig“ beschreibt und ihm andere mediale Modi des Wissenserwerbs vorschlägt und damit implizit bereits anzudeuten scheint, dass der aktuelle Modus – in das vorgelesene Buch schauen – nicht angemessen ist. Dies drückt der Vorleser auch körperlich aus, wenn er Kai auf den Arm klopft, Kai erlebt also körperliche Reaktionen beziehungsweise eine leichte körperliche Form der Strafe, wenn er eigentlich den als explizite Regeln kommunizierten Strukturen der Praktik folgt. Entgegen dem offiziell vom Projekt intendierten Ziel, bei den Kindern das Interesse an Büchern und am Lesen zu wecken, wird Kai diese Möglichkeit schließlich genommen, als der Vorleser von Kai wegrückt um zu unterbinden, dass dieser weiterhin das Buch anschauen kann. Als Kai dennoch weiterhin auf Fragen antworten kann, wird ihm von Sabine wie auch dem Vorleser schließlich das Sprechen untersagt. Dies geschieht mit Verweis auf die anderen Jungen und soll vorgeblich diesen die Möglichkeit geben, ebenfalls aktiv an der Praktik teilzunehmen. Aus der Perspektive von Kai kann hier also die bereits angesprochene Diffusität der Anforderungen herausgearbeitet werden. Einerseits wird er zusammen mit den anderen Kindern durch Fragen in einer Testpraktik adressiert und sein Wissen wird erfragt. Er versucht, diese Anforderung bestmöglich zu erfüllen, und nutzt dafür auch den Blick ins Buch und nicht nur das Zuhören. Hierdurch stellt er sich selbst aus der Gruppe der Kinder heraus, was von den Erwachsenen wahrgenommen und sanktioniert wird. Kai wird individuell als eine Art ‚Störenfried‘ adressiert, der still sein soll. Diese individuelle Adressierung steht den eigentlich kommunizierten Anforderungen in der Praktik diametral gegenüber. Kais Reaktion auf diese widersprüchlichen Anforderungen und die herausstellende – und bloßstellende – Adressierung durch die Erwachsenen zeigt sich im weiteren Verlauf der Szene:

Später fragt Sabine: „Sollen wir jetzt erst noch was lernen oder essen?“ Die Kinder „Essen!“, Sabine laut, so dass es für alle hörbar ist, zum Vorleser: „Also erst lernen, das ist besser.“

Sie sagt, dass sie jetzt Bilder zeigt, die sie während des Projekts gemacht hat, und die Kinder sollen sagen was jeweils zu sehen ist. Sie hält das erste Bild hoch (ich kann nicht sehen was darauf ist), der Vorleser hält Kai die Hand vor die Augen. Die Kinder rufen rein, Sabine: „Wenn ihrs wisst dann zeigt auf, wie in der Schule.“ Sie zeigt das nächste Bild, Kai ruft die Antwort laut, alle rufen „neeeeein“ (ich weiß nicht ob weil die Antwort falsch war oder ob weil er reingerufen hat bzw. schon

wieder was gesagt hat). Daraufhin zieht sich Kai die Kappe seiner Jacke über das Gesicht nach vorn. Seine Mutter umarmt ihn von hinten, er schaut nur nach unten. Alle anderen Kinder rufen auch Antworten rein. Kai scheint leise zu weinen, versucht das aber zu verstecken, indem er sein Gesicht an den Oberkörper seiner Mutter drückt, dabei schüttelt er sich. Sabine hält ein weiteres Bild hoch, keiner der Jungen weiß die richtige Antwort. Sabine: „Kai, weißt du es?“, Kai gibt eine falsche Antwort.

Sabine sagt zu den Kindern: „Ich zeig euch jetzt nochmal ein Bild, aber nichts sagen, wie in der Schule, könnt ihr schonmal üben.“ Der Vorleser sagt daraufhin: „Das wird schwierig.“

In Bezug auf Kai zeigen sich hier die Folgen, die das Verhalten der Erwachsenen im bisherigen Verlauf der Szene hat. Kai wird erneut durch körperliche Handlungen (Hand vor die Augen halten durch den Vorleser) daran gehindert, die an die Gruppe der Kinder gestellte Aufgabe zu erfüllen. Er lässt sich dennoch nicht davon abbringen, was hier nun quasi als ‚Finale‘ der Szene von allen anderen Anwesenden sanktioniert wird. Kai beginnt daraufhin zu weinen. Die diffusen Handlungsanforderungen – einerseits die Adressierung im Rahmen der Testpraktik, andererseits das de facto Verbot, dieser Adressierung zu entsprechen – führt offenbar zu einer für Kai schlimmen Situation, vor der er sich versteckt und bei seiner Mutter als Bezugsperson Trost sucht.

Im Vergleich der beiden Szenen zeigt sich, dass von den Erwachsenen festgelegte Regeln den konstituierenden Rahmen für die Praktik bilden. Irritationen durch die Kinder – etwa die Irritation der Erklärung im Lesetest oder die scheinbar nicht eingeplante Rolle von Kai in der Vorlesepraktik – führen zu unklaren Handlungsorientierungen, welche in beiden Beispielen durch (scheinbar unterschiedlich schwerwiegende bzw. folgenschwere) Bloßstellung der Kinder aufgelöst wird. Die Ziel-Affekt-Struktur ist geprägt von „überprüfen“ als notwendigem Ziel, welches über den Bedürfnissen der Kinder steht, negative Erfahrungen beziehungsweise Affekte werden in Kauf genommen. Diese Betonung von (Leistungs-)Überprüfungen kann (insbesondere in Zusammenhang zu Sabines expliziter Erwähnung der Schule) als Einbezug schulischer Funktionslogiken in die Organisationsstruktur der Praxis verstanden werden, wobei die schulischen Logiken als praktikübergreifende allgemeine Verständnisse fungieren.

Abgesehen vom Aspekt der Bloßstellung, der sich am Kind Kai festmachen lässt, zeigt die Szene hier auch noch einmal deutlich, welche kollektiven Sinnzuschreibungen im Feld mit solchen schulischen Bezügen verbunden werden. Bei der Beschreibung des Lesetests wurde gezeigt, dass die Kinder die Praktik, in der Leistungsanforderungen in Form eines schriftlichen „Tests“ an sie gestellt werden, durch die Frage nach einer Bewertung als Benotung in einen

schulischen Kontext setzen. Die Vorlesepraktik ergänzt diese Interpretation nun, indem auch diese Form des Tests – hier als eine Art mündliche Überprüfung des (Projekt-)Wissens der Kinder – explizit als an Schule orientiert bezeichnet wird. Der Verweis auf Schule wird hier durch Sabine eingebracht, die von den Kindern Disziplin in Form von Meldungen und Zurückhaltung bei sprachlichen Äußerungen „wie in der Schule“ einfordert. Diese Verweise sind umso bemerkenswerter, als dass es sich bei der Gruppe von Kindern hier um eine jüngere Gruppe handelt als in der Lesetest-Szene: die Kinder können schulische Bezüge noch nicht selbst erkennen, da sie noch keine Erfahrungen in schulischen Praktiken haben, an denen sie ihr Handeln in neuen Situationen orientieren können. Für den Projektkontext lässt sich festhalten, dass die schulischen Bezüge im Feld hier nicht nur an bereits vorhandenes Wissen bzw. Erfahrungen über und in Schule bei den Kindern oder Erwachsenen andocken, sondern schulische Praktiken quasi vorweggenommen werden, was Sabine als „Übung“ für den späteren Schulbesuch bezeichnet.

Schreiben als unangenehmer Zwang

Bevor die schulbezogene Konstellation von Praktiken in Bezug auf ihre Organisationsstruktur zusammengefasst wird, soll noch eine dritte kontrastive Szene zeigen, wie vor allem die Kinder die schulischen Bezüge thematisieren. Es handelt sich hierbei um die Vorbereitung einer Autorenlesung im Projekt, die Szene findet statt, bevor die eigentliche Lesung beginnt.

[Kontext: Spezielle Projektsitzung „Lesenacht“, wir sind abends alleine in der Bibliothek] Der Autor und Sabine setzen sich nebeneinander auf den Rand der Bühne, Knie angewinkelt, der Autor hält ein Buch in der Hand. Sabine ruft: „Jungs, kommt ihr mal bitte vor!“, nichts passiert. Flo geht zu den Jungen und kommt zurück, woraufhin sie folgen. Sabine sagt, dass sie mit den Stühlen näherkommen sollen und sich auch auf die Bühne setzen können, der Autor fügt hinzu: „Damit wir hier gemütlicher sitzen, so im Kreis“. Die Jungen rücken mit ihren Stühlen nach vorne und setzen sich im Halbkreis vor Sabine und den Autor.

Zu Beginn der Szene wird hier zunächst das Setting beschrieben, in welchem die Lesung stattfindet, und durch die Augen der Beobachterin tauchen nach und nach die beteiligten Personen auf. Die Lesung findet in der Bibliothek statt, im Rahmen eines als „Lange Lesenacht“ aus dem normalen Projektkontext herausgestellten Termins. Alle Beteiligten sind zu Beginn bereits in der Bibliothek, aber das Projektprogramm scheint noch nicht begonnen zu haben. Es wird zunächst keine Interaktion zwischen den Erwachsenen und den Kindern beschrieben. Gleichzeitig taucht direkt zu Beginn der Szene der Autor als zentrale Figur in der Lesungspraktik auf.

Der Beginn der Praktik wird markiert von Sabine, die die Kinder zusammenruft, woraufhin keine Reaktion erfolgt. Flo muss Sabines Aufforderung an die Jungen wiederholen beziehungsweise umsetzen, indem er zu den Kindern hinget und mit ihnen gemeinsam zurückkommt. Am Ende der kurzen Szene wird deutlich, welche Konnotationen beziehungsweise welche Atmosphäre die in der Praktik zunächst zentralen Erwachsenen, Sabine und der Autor, mit der Lesepraktik erreichen wollen. Der Verweis auf „gemütliches“ Sitzen sowie die Bitte, näher zu kommen, lassen sich als Versuch, Gemeinsamkeit herzustellen und die Lesung zu einem schönen Gemeinschaftserlebnis zu machen, verstehen. Hier finden sich auffällige Anleihen an die Idee von Lesen als positivem Gemeinschaftserlebnis, wie sie als diskursive Konstruktion bereits beschrieben wurde. Im Vergleich zum vorherigen Ablauf der Szene zeigt sich darin wieder eine Diffusität beziehungsweise Gegenläufigkeit der Orientierung zwischen Kindern und Erwachsenen. Für die Kinder ist die Lesung keine freiwillige Praktik. Sie halten sich zu Beginn in einem anderen Teil der Bibliothek auf und beschäftigen sich selbstständig und selbstläufig, was durch den Beginn der Praktik gestört wird. Entsprechend lässt sich auch die fehlende Reaktion auf Sabines Aufforderung als Weigerung verstehen, an der Praktik teilzunehmen. Flo als primäre Bezugsperson im Projekt muss die Kinder erst aktiv in den Kontext der Praktik hineinholen. Diesem Charakter der Unfreiwilligkeit steht die Betonung von Gemütlichkeit und Nähe bzw. Gemeinsamkeit entgegen. Sehr deutlich wird diese Gegenläufigkeit der Bezüge dann im nächsten kurzen Abschnitt der Szene:

Sabine sagt „Hallo“, worauf die Jungen alle gleichzeitig antworten mit „Guten Morgen Frau Sabine“.

Diese kurze Szene zeigt die Begrüßung zwischen Sabine und den Jungen. Sabines knappe Ansprache „Hallo“ an die Jungen ist eine informelle Begrüßungsfloskel, interessant ist die Reaktion der Jungen darauf. Die halb-formelle Ansprache als „Frau Sabine“ sowie die Begrüßung im Chor irritieren im Kontext, in dem die Szene stattfindet: es handelt sich um ein außerschulisches Projekt in einer Bibliothek, im Prinzip um ein Freizeitangebot. Derartige Begrüßungen im Chor sind in informellen Kontexten unüblich und verweisen, vor allem durch das „Frau Sabine“ als formelle Anrede, auf ein hierarchisches Verhältnis. Die Kombination aus der förmlichen Anrede „Frau“ und dem Vornamen irritiert zunächst, es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Kinder im Projekt Sabines Nachnamen schlicht nicht kennen und deswegen nicht nutzen können. Die Tatsache, dass die Kinder die Begrüßung hier im Chor vollziehen, verweist darauf, dass Begrüßungen dieser Art aus einem ihnen gemeinsamen Erfahrungsraum stammen. In Verbindung mit der Zusammensetzung der Kindergruppe kann es

sich hier einerseits um das gemeinsame Fußballtraining handeln, wobei in dem Kontext allerdings die formelle Anrede irritieren würde. Wahrscheinlicher scheint die Interpretation, dass die Kinder hier auf den von ihnen geteilten Erfahrungsraum „Schule“ zurückgreifen und Sabine im Kontext der Praktik/des Projekts die Rolle der Lehrerin zuweisen. Im Kontext der Lesung verweist diese Begrüßung darauf, dass die Kinder das Projektangebot hier in einen schulischen Kontext setzen, was wieder auf die Unfreiwilligkeit für die Kinder hinweist. Das wird umso deutlicher darin, dass die Szene am Abend spielt, die Formulierung „Guten Morgen“ aber auf einen anderen Zeitrahmen verweist, nämlich die Begrüßung zu Beginn eines Schultages. Die im Chor geäußerte Begrüßung kann durch den auffällig fehlenden Bezug zur ‚tatsächlichen‘ Situation auch verstanden werden als Ausdruck der Belustigung der Kinder über die Rolle, die Sabine in ihrer Perspektive einnimmt, ohne dass der institutionelle Rahmen sie dazu legitimiert.

Dass die Kinder die Lesung als schulische Praktik interpretieren, zeigt sich auch im weiteren Verlauf der Szene, wenn die eigentliche Lesung vorbereitet wird:

Sabine sagt, dass die „Jungs“ jetzt noch ein Blatt mit Informationen zum Autor kriegen und eine Art kleines Quiz und dass sie sich hinsetzen können wo sie wollen, um das zu bearbeiten. Hakim teilt den Jungen Blätter und Stifte aus, sie nehmen sie und laufen wieder zu dem Tisch, wo sie auch vorher gesessen haben. Die meisten sitzen um denselben Tisch herum, nur drei sitzen an einem anderen. Sie haben die Blätter und Stifte voreinander auf dem Tisch liegen, lachen und reden miteinander. Teilweise greifen sie die Blätter ihrer Sitznachbarn und malen oder schreiben etwas darauf, daraufhin lachen sie. Hakim geht währenddessen hinter ihnen um den Tisch herum und schaut ihnen über die Schulter. Nach einigen Minuten nehmen einige Blätter und halten sie hoch, teilweise lesen sie Sätze laut vor. Sie sollen scheinbar Fragen an den Autor aufschreiben. Ein Junge sagt: „Ey ich schreibe auf ‚Hattest du Schmerzen, als du das geschrieben hast?‘“ Darauf ein anderer: „Ey hast du nicht gelesen? Das steht doch da!“

Von dem Tisch an dem nur die drei Jungen sitzen schnappe ich auf, dass einer zu Hakim sagt: „Das ist hier keine Schule, das ist Freiheitsberaubung was du machst. Du bist kein Lehrer.“

Die Vorbereitung der eigentlichen Lesung erinnert hier teilweise an den Lesetest. Den Kindern werden Blätter und Stifte ausgeteilt und sie sitzen an Tischen, um auf diesen Blättern Aufgaben zu bearbeiten. Die an die Kinder gestellte Aufgabe unterscheidet sich allerdings vom Test: hier sollen die Kinder Fragen an den Autor aufschreiben. Konstitutiv für die Praktik „Autorenlesung“ im Feld ist es generell, dass die Kinder vorher die Aufgabe bekommen, sich Fragen auszudenken und diese schriftlich festzuhalten. Das Aufschreiben bildet dabei für die Erwachsenen scheinbar den Fokus, so wird etwa in einer anderen, dieser vergleichbaren Szene

der Einwand eines Kindes, die Fragen könne man sich doch merken und müsse sie nicht aufschreiben, nicht angenommen. Die Anforderung, vor der Lesung Fragen aufzuschreiben, kombiniert also einerseits die inhaltliche Vorbereitung – die Kinder sollen sich Gedanken zu dem machen, was sie erwartet, und ihr eigenes Interesse an der Tätigkeit finden – sowie vor allem Schreibpraxis bzw. -übung.

Zunächst scheint die Aufgabe für die Kinder eine spaßige Beschäftigung darzustellen. Sie sitzen zusammen und lachen, die Blätter und Stifte verwenden sie eher als Material für ihr selbstständiges „Herumalbern“ als dazu, die an sie gestellte Aufgabe im Sinne der Erwachsenen zu bearbeiten. Es scheint hier tatsächlich der Charakter eines gemeinsamen schönen Gruppenerlebnisses vorzuherrschen. Dieses gemeinsame unbeschwerte Interagieren der Kinder wird allerdings sehr schnell gebrochen, in der Szene zeigt sich dies an der Reaktion auf Hakim. Hakims Handlungen – er geht um die Kinder herum und schaut ihnen über die Schulter – sind hier gleich wie die Handlungen von Flo beim Lesetest. Dort wurden diese Handlungen als Kontrollieren und als Einnahme einer Lehrer*innen-Rolle beschrieben und diese Beschreibung passt auch hier. Entsprechend wird Hakim hier von einem Kind explizit in Bezug auf diese Rolle angesprochen, wobei ihm die Berechtigung zur damit einhergehenden Kontrolle abgesprochen wird. Der Satz „Das ist hier keine Schule, das ist Freiheitsberaubung was du machst. Du bist kein Lehrer.“ ist in Bezug auf die bisherigen Ausführungen besonders interessant. Obwohl es sich bei der Vorbereitung der Lesung nicht um eine explizite Leistungsüberprüfung handelt, weckt die Aufforderung der (unfreiwilligen) schriftlichen Bearbeitung von Arbeitsblättern mit der hier damit einhergehenden Beobachtung und Kontrolle durch eine erwachsene Begleitperson für die Kinder schulische Assoziationen. Das Kind, welches den Satz zu Hakim sagt, bringt die aktuelle Tätigkeit bzw. sein aktuelles Erleben also in Verbindung mit seinen schulischen Erfahrungen. Im Kontext des Projekts wird diesen schulischen Funktionslogiken aber die Legitimation abgesprochen. Hier kommt ein spezifisches Verständnis von schulischen Praktiken zum Ausdruck. Schule ist für das Kind unfreiwillig und lässt sich mit dem Begriff der „Freiheitsberaubung“ in Verbindung bringen, also einem sehr starken Einschnitt in die eigene Autonomie. Die dieser Einschätzung zugrunde liegenden Handlungen – hier der „Zwang“ zum schriftlichen Bearbeiten von Arbeitsblättern und die damit einhergehende Beobachtung durch Hakim – scheinen für den Jungen im Kontext Schule aber legitim, zur tatsächlichen Freiheitsberaubung werden sie erst, wenn sie wie hier von einer nicht institutionell legitimierten Person durchgeführt werden. Die Aussage „Du bist kein Lehrer“ stellt pointiert die Perspektive der Kinder auf Hakim als Lehrer-spielenden

Erwachsenen und mit ihm auch auf die schulisch anmutenden Praktiken im Projekt dar. Diese Perspektive wird noch deutlicher, wenn man einbezieht, dass Hakim für die Kinder sonst eine sehr enge und scheinbar deutlich positiv besetzte Begleitperson ist. Betrachtet man hier die starke Ablehnung und Wahrnehmung als „Freiheitsberaubung“, so erscheint umso verwunderlicher, dass die Kinder dennoch ohne darüberhinausgehende Beschwerde sehr selbstläufig am Projektablauf teilnehmen. Ihr Umgang mit den an sie herangetragenem und von ihnen eigentlich scheinbar abgelehnten Anforderungen besteht eher darin, dass sie sich die Praktik aneignen, sich darüber amüsieren und daraus ein spaßiges Gruppenerlebnis machen, was vor allem im gemeinsamen Herumalbern und Lachen deutlich wird.

Bezüge zu Zwang und unangenehmen Erlebnissen finden sich im Abschnitt auch in der Thematisierung von Schreiben, hier als Schreiben eines Buchs. Die Frage, die die Beobachterin festhält – „Hast du Schmerzen gehabt als du das geschrieben hast?“ – impliziert, dass für das Kind Schreiben mit unangenehmen Erlebnissen verbunden ist oder zumindest sein kann. Die Verbindung aus Schreiben und Schmerzen, die hier ausgedrückt wird, verweist auf eigene unangenehme Schreib-Erfahrungen des Kindes. Jemand, der*die Schreiben nur als angenehme, spaßige Tätigkeit erlebt hat, würde eine solche Verbindung nicht ziehen. Verwundern kann in dem Kontext die Antwort des anderen Kindes – „Ey hast du nicht gelesen? Das steht doch da!“. Unabhängig davon, was tatsächlich im Text stand, verneint bzw. verwirft der antwortende Junge hiermit die Verbindung aus Schreiben und Schmerzen, es handelt sich also scheinbar nicht um eine kollektive Erfahrung, auf die alle Jungen zurückgreifen.

Auch für die Vorbereitung der Autorenlesung lässt sich also ein Changieren zwischen unterschiedlichen Bezügen und Deutungen festhalten: einerseits agieren die Jungen im Umgang mit den Arbeitsblättern in Form eines scheinbar positiven Gemeinschaftserlebnisses, ausgedrückt vor allem durch Lachen. Andererseits finden sich mit den Verweisen auf Schmerzen und „schulische“ Freiheitsberaubung stark negative Konnotationen von Unfreiwilligkeit und Zwang.

Zusammenfassung der Organisationselemente in Hinblick auf die Herausarbeitung widersprüchlicher Bezüge

Die drei interpretierten Szenen stehen beispielhaft für solche Lesepraktiken im Feld, in welchen Lesen für die teilnehmenden Kinder zu einer unfreiwilligen Bewertungs- / bzw. Zwangssituation wird. Gemeinsam ist den Praktiken, dass Lesen (im weiteren Sinne) in einen Bewertungszusammenhang gestellt wird beziehungsweise, dass eine Leistungsüberprüfung

stattfindet. Hierbei kann es sich wie in den Beispielszenen um eine schriftliche Überprüfung handeln, bei der das möglichst schnelle Lesen sowie das Textverständnis geprüft werden, um eine Form der mündlichen Prüfung, bei der das aufmerksame Zuhören und die korrekte Wiedergabe des Gehörten im Fokus steht, oder um das Auferlegen einer unangenehmen, schulisch konnotierten Tätigkeit (Schreiben) unter Beobachtung und Zwang. In allen Fällen geht es um eine Überprüfung von Kompetenzen einerseits (schnelles Lesen, aufmerksames Zuhören, Schreiben) und Fach-/Sachwissen andererseits. Diese Überprüfung findet als Adressierung der Kinder durch die Erwachsenen statt, welche von den Kindern selbst oder durch die Erwachsenen mit schulischen Bezügen belegt wird. Es lässt sich also davon sprechen, dass hier schulische Funktionslogiken und Sinnbezüge auch für ein außerschulisches pädagogisches Feld konstitutiv werden. Betrachtet man die Rollen der Personen im Feld unter dieser Perspektive, so nehmen einige Erwachsene die Rolle von Lehrer*innen ein und die Kinder werden zu Schülern. Deutlich wird, dass sowohl Erwachsene wie auch Kinder einen schulischen Erfahrungsraum teilen und die entsprechenden Praktiken trotz ihres Zwangscharakters aufrechterhalten. Das ist insofern interessant, als dass im Gegensatz zur Schule im Projektkontext (zunächst) keine Sanktionen bei Nicht-Teilnahme oder Verweigerung bestehen. Im außerschulischen Kontext handelt es sich hier also um eine Art ‚Nachspielen‘ schulischer Praktiken, bei dem alle Beteiligten ihre Rollen annehmen und mitspielen. Einzig in der Schreib-Szene findet sich ein Hinterfragen der Bezüge durch ein Kind, welches allerdings auch nicht zum Durchbrechen der Praktik führt. Diese Selbstläufigkeit der Handlungsbezüge im außerschulischen Rahmen verweist auf die Orientierungsfunktion, die der Institution Schule im Feld zukommt. Nicht nur vollzieht sich die diskursive Feldkonstitution, wie gezeigt, in Anlehnung an und Abgrenzung zu Schule, auch in der pädagogischen Praxis sind schulische Logiken als gemeinsamer Erfahrungsraum handlungsleitend und organisieren die Praxis. Aus der Schule stammendes praktisches (Körper-)Wissen – etwa die Notwendigkeit sich zu melden, die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben, das Erkennen von Schüler- und Lehrer*innenrollen – ist also konstitutiv für die hier betrachtete Konstellation aus Praktiken. Elemente der Ziel-Affekt-Struktur sind dabei einerseits entsprechend Leistungsüberprüfung, Verhaltenskontrolle und die Notwendigkeit, Kinder zum Lesen und Schreiben zu zwingen. Gleichzeitig entsteht Diffusität durch Verhinderung der ‚Leistungserbringung‘ (wie am Beispiel Kai dargestellt). Diese Diffusität entspringt vor allem der Tatsache, dass von den Erwachsenen eine vorgegebene Struktur implizit vorausgesetzt wird, welche den Kindern nicht deutlich gemacht wird. Irritationen durch die Kinder – das wird vor allem am Beispiel Kai deutlich – unterlaufen diese Struktur und fordern von den Erwachsenen ein spontanes Agieren,

welches in beiden geschilderten Fällen – bei Hakims Reaktion auf die Irritation durch das Kind sowie bei der ganzen Gruppe im Fall Kai – zur Heraus- und Bloßstellung eines Kindes führt und insofern als wenig pädagogisch professionell bezeichnet werden kann. Bloßstellung und unangenehme Gefühle der Kinder (bis hin zum Weinen) sind hier offenbar zwar wohl nicht erwünschte, aber dennoch akzeptierte Affekte.

Es findet sich zudem noch eine zweite Form der Diffusität: die Bewertungspraktiken changieren zwischen ernster Leistungsüberprüfung und gleichzeitiger Negierung dieser Überprüfung durch Betonung von Lockerheit und Spaß (in der ersten Szene etwa durch die bereitgestellte Verpflegung sowie durch die Informalität, in der dritten Szene durch die Betonung von Gemütlichkeit durch die Erwachsenen und in der spaßigen Aneignung durch die Kinder). Lockerheit und Spaß bilden im Feld also ein weiteres zentrales Element der Ziel-Affekt-Struktur, allerdings eines, was sich in den bisher beschriebenen schulisch konnotierten Praktiken nicht in konkrete Handlungen transformiert, insofern kann die Betonung von Spaß, Lockerheit, Gemütlichkeit hier etc. als performativer Versuch der Überdeckung des Zwangscharakters verstanden werden.

Spaß und positive Gemeinschaftserlebnisse stehen hingegen im Vordergrund bei der zweiten das Feld konstituierenden Konstellation von Praktiken, welche sich anhand des expliziten Einbezugs ‚männlicher‘ Elemente organisiert.

6.2.2 Männlich konnotierte Praktiken: Wettbewerb, ‚männliche Themen‘ und Anerkennung im Feld

Im Folgenden steht nun die zweite feldstrukturierende Gruppe von Praktiken im Zentrum, die den expliziten Einbezug männlich konnotierter Elemente in die Leseförderpraxis abbilden. Hier finden sich drei unterscheidbare Bündel von Praktiken, die aber gemeinsame Bezüge aufweisen. Es handelt sich hierbei erstens um durch Wettbewerb und körperliche Aktivität männlich konnotierte Lesepraktiken. Zweitens geht es um den thematischen Einbezug von ‚männlichen‘ Inhalten in den verwendeten (Lese-)Medien und drittens um die Konstruktion von Projekthighlights, die sich oft um angenommene ‚männliche Interessen‘ und männliche Adressierungen herum organisieren.

Wettbewerb und körperliche Aktivität als Merkmale ‚männlicher‘ Lesepraktiken

Bei den männlich konnotierten Lesepraktiken handelt es sich nicht um beiläufige Praktiken, sondern um solche, die von den Erwachsenen auf eine bestimmte Art und mit einem bestimmten

Ziel – eben der Leseförderung – strukturiert werden. In diesem Sinn bilden die Lesepraktiken den Kern pädagogischer Praxis im Feld beziehungsweise werden als solcher von den Erwachsenen positioniert. Solche Lesepraktiken zeichnen sich dabei zentral durch zwei Elemente aus: Es handelt sich dabei einerseits um eine von den Erwachsenen fokussierte bzw. intendierte Wettbewerbsorientierung und andererseits um die Verbindung aus (lautem) Lesen und körperlicher Aktivität.

Erstes zentrales Kernelement männlich konnotierter Lesepraktiken ist die von den Erwachsenen hier eingebrachte Wettbewerbsorientierung. Diese lässt sich als eine Übernahme diskursiver Ideen in die pädagogische Praxis verstehen, denn Wettbewerb als ein für Jungen ganz besonders gut passender Modus wird auch dort als ein Teil der Lösung des Handlungsproblems „Leseförderung für Jungen“ vorgeschlagen. Die praktische Umsetzung soll im Folgenden anhand einer Beispielszene nachverfolgt werden:

[Kontext: In der Bibliothek] Am Pult auf der Bühne steht eine Mitarbeiterin, außerdem ist die Leinwand auf der Bühne heruntergelassen. Eine weitere Bibliotheksmitarbeiterin vor der Bühne teilt die Jungen in zwei Gruppen auf und sagt, dass sie sich in Reihen rechts und links von einem Tisch, der vor ihr steht, hinstellen sollen. Die Reihen sind erst nicht gleich lang, sie schickt zwei Jungen aus der Reihe links von ihr zur anderen Seite, so dass auf jeder Seite sieben Jungen stehen. Auf dem Tisch vor der Mitarbeiterin liegen ein Klanginstrument, bestehend aus einem Klangkörper und einem davon unabhängigen Schläger, sowie eine Schale mit Süßigkeiten. Die Mitarbeiterin erklärt, dass sie jetzt „Dalli Klick“ spielen würden. Dabei spielen jeweils die ersten beiden Jungen in den Reihen gegeneinander. Auf der Leinwand werden Bilder von Spielern oder Gegenständen eingeblendet, die verdeckt sind mit kleineren Bildern. Die kleineren Bilder werden dann nach und nach ausgeblendet, so dass das dahinter liegende Bild immer sichtbarer wird. Die Jungen sollen, sobald sie wissen, was auf dem Bild zu sehen ist, entweder den Klangkörper oder den Schläger schnell in die Hand nehmen, dann dürfen sie die Antwort geben. Wer die richtige Antwort am schnellsten weiß, darf sich eine Süßigkeit aussuchen. Die Mitarbeiterin weist darauf hin, dass immer nur die ersten beiden aus einer Reihe spielen dürfen und dass niemand etwas vorsagen soll. Dann geht es los.

Die Szene spielt in der Bibliothek, der Ort wurde bereits von Erwachsenen auf eine bestimmte Art vorbereitet. Der Ort sowie die beteiligten Personen und der Kontext der Projektaufaktveranstaltung qualifizieren die Szene zur Einordnung als Lesepraktik im Projektkontext.

Im Anschluss an die Gruppenaufteilung wird hier die Aufgabe erklärt. Diese Struktur – bevor die „eigentliche“ Lesepraktik beginnt, wird sie von einer erwachsenen Person erklärt – ist konstitutiv für Lesepraktiken im Feld. Bereits in der Erklärung wird der Wettbewerbscharakter deutlich, der hier explizit in die Strukturierung des „Spiels“ eingelassen ist. Es treten hier nicht

die Gruppen im Wettbewerb gegeneinander an, sondern einzelne Kinder, und es gibt einen Anreiz zum Gewinn in Form eines Preises (Süßigkeiten). Der Wettbewerb basiert auf einer speziellen Form der Wissensüberprüfung: die Kinder müssen schnellstmöglich ein zuvor verdecktes Bild erkennen und wissen, wer die Person oder der Gegenstand auf dem Bild sind. Dieses Wissen müssen sie akustisch deutlich machen. Sind sie schneller als der jeweilige Gegner und liegen richtig dabei, so gewinnen sie und erhalten eine Süßigkeit als Preis. Interessant ist an dieser Stelle der vorletzte Satz. Der Hinweis der Bibliotheksmitarbeiterin, dass niemand etwas vorsagen soll und immer nur der erste aus der jeweiligen Reihe spielen darf, machen die Praktik hier zu einer Abfolge von individuellen Wettbewerbssituationen, Gruppenverhalten – insbesondere Hilfe für die Person, die gerade an der Reihe ist – wird zunächst explizit untersagt.

Im weiteren Verlauf wird nun einerseits die tatsächliche Durchführung des Spiels deutlich, vor allem zeigt sich hier, wie die Kinder sich das Angebot aneignen beziehungsweise wie sie hier den Wettkampfcharakter annehmen.

Die Mitarbeiterin gibt ihrer Kollegin auf der Bühne immer ein Zeichen, wenn diese das nächste Bild einblenden soll. Es sind vor allem Bilder von Fußballspielern auf dem Platz/im Spiel, ab und zu auch von Stadien oder von bekannten Pokalen. Einige Bilder erkennen die Jungen sofort, aber circa die Hälfte erkennen sie gar nicht. Dann fragt die Mitarbeiterin auf der Bühne jeweils, ob es sonst jemand weiß und das ist auch immer der Fall. Manche Bilder scheinen leichter zu sein als andere. Wenn der, der an der Reihe ist, dann nicht schnell die richtige Antwort weiß, kommentieren die Jungen aus dem gleichen Team mit „Ey man“ oder „Ey wie weißt du das nicht ey?“. Wenn ein Bild erraten ist, nimmt sich der Gewinner eine Süßigkeit und geht an der Reihe vorbei, um sich hinten wieder anzustellen, wobei es oft vorkommt, dass er dabei den anderen Jungen abklatscht oder sie mit den geballten Fäusten aneinanderstupsen. Einer macht einmal einen kurzen Siegestanz, indem er die Hände mit abgespreiztem Daumen und kleinem Finger vor der Brust hin- und herbewegt (wackeln aus dem Handgelenk, nicht Arme nach rechts und links bewegen). Ein Junge vergisst mehrmals die Süßigkeit, die er gewonnen hat, und geht noch einmal zurück, nachdem er von den anderen oder von der Mitarbeiterin erinnert wurde.

Zunächst wird in dieser Szene deutlicher, mit was sich die Praktik beziehungsweise die Wissensüberprüfung inhaltlich befasst – es geht um das möglichst schnelle Erkennen von Fußballspielern oder mit Fußball assoziierten Gegenständen auf Bildern. Der Wettbewerb, der hier initiiert wird, lässt sich also als „wer weiß mehr über Fußball?“ und insofern als Einbezug eines männlich konnotierten Themas umschreiben. Hierbei wird durch die Reaktionen der Kinder deutlich, dass es scheinbar bestimmtes Wissen über Fußball gibt, was vorausgesetzt wird und anderes, welches nicht verfügbar sein muss, um dennoch anerkannt zu werden. Im

Protokoll ist das in der Formulierung „manche Bilder scheinen leichter zu sein als andere“ schon festgehalten, deutlich wird es auch an der Reaktion der Jungen, wenn die, die an der Reihe sind, die Bilder nicht erkennen. Hier ist vor allem das Zitat „Ey wie weißt du das nicht ey?“ bedeutsam, wenn bestimmte Bilder nicht schnell genug erkannt werden. Hierdurch wird einerseits bestimmtes Wissen als Allgemeinwissen markiert, als solches, welches man haben sollte/muss. Das steht im Unterschied zu anderen Bildern, auf deren Nicht-Erkennen keine derartige Reaktion erfolgt, sondern scheinbar nur Hilfe von anderen, die mehr oder spezifischeres Wissen haben. Mit der Markierung eines Teils der Bilder als Allgemeinwissen wird Fußballwissen somit zum Maßstab für Anerkennung in der Gruppe und zum Statusmarkierer (siehe hierzu weiter auch 7.1.2 zur Interpretation als „ernste Spiele“ um soziales Kapital).

Auch darüber hinaus scheint es der Bezug zum Fußball zu sein, der die Jungen hier dazu motiviert, den Wettbewerbsgedanken anzunehmen. Das bereits erwähnte „Ey man“ etwa wird von Mitgliedern der jeweiligen Gruppe geäußert, auch wenn der Wettbewerb eigentlich individualisiert angekündigt wurde. Hier entsteht Gruppendynamik, bei der der einzelne Junge, der jeweils gerade an der Reihe ist, zum Repräsentanten für die gesamte Gruppe wird. Seine „Leistung“ fällt somit auf die Gruppe zurück, was den Druck auf den individuellen Jungen erhöhen dürfte. Der Wettbewerb als Gruppenerlebnis zeigt sich darüber hinaus darin, wie die einzelnen Jungen ihre individuellen Siege feiern. Durch körperliche Zugehörigkeitsgesten wie Abklatschen und Anstupsen wird der ‚Triumph‘ des einzelnen Jungen in der Gruppe gefeiert. Die Jungen werden hier also nicht nur von den Erwachsenen gezwungen, ein bestimmtes Wissen aufzurufen, sondern sie bekommen die Gelegenheit, ein von ihnen als relevant erachtetes Wissen zu zeigen und dadurch Anerkennung von der Gruppe zu erlangen.

Dass es das Fußballwissen und nicht etwa die Belohnung/der Preis durch Süßigkeiten ist, welches die Jungen hier motiviert, wird am Ende der Szene deutlich. Ein Junge vergisst wiederholt den Preis und muss daran von den anderen Jungen und der Mitarbeiterin erinnert werden, wodurch sehr deutlich wird, dass der Preis zumindest für ihn nicht im Vordergrund steht.

Abschließend soll noch das Ende der Szene betrachtet werden, da hier noch eine weitere Wettbewerbsfacette in Bezug auf die Gruppe deutlich wird:

Besonders ein kleiner Junge, der als einziger kein Fußballtrikot, sondern ein normales Shirt trägt – und von dem ich im Nachgang erfahre, dass es der kleine Bruder von einem Teilnehmer ist – weiß immer sehr schnell die richtigen Antworten und bekommt deswegen immer eine Süßigkeit, er weiß auch immer die Antworten

wenn die anderen, die eigentlich gerade an der Reihe wären, das nicht tun. Die anderen Jungen kommentieren das mit „Ey Alter du hast abgezogen, gib mal was ab“, als er zum vierten Mal eine Süßigkeit gewinnt.

Die bisherige Rekonstruktion der Szene, die vor allem auf Anerkennung durch Fußballwissen im Wettbewerb fokussierte, legt nahe, dass besonders viel Fußballwissen – und damit besonders häufiger Gewinn der ‚Duelle‘ – auf Bestätigung und große Anerkennung treffen dürfte. Dass diese Annahme richtig ist, zeigt sich auch hier am Ende der Szene am Beispiel des kleinen Bruders. Er wird hier von der Protokollantin besonders herausgestellt, da er „immer sehr schnell die richtigen Antworten“ weiß, also großes Fußballwissen zur Schau stellt. Auch wenn er gerade nicht an der Reihe ist, rückt er in den Vordergrund, indem er Dinge weiß, die die anderen Jungen nicht wissen. Dieses Herausstellen wird von den anderen Jungen allerdings nicht negativ aufgenommen, sondern mit Anerkennung und Respekt belohnt, was sich im Satz „Ey Alter du hast abgezogen“ ausdrückt. Allerdings zeigt sich auch hier deutlich die Gruppendynamik, die in dieser Szene mit dem Wettbewerbsgedanken zusammenfällt. Mit der Anerkennung des individuellen Wissens des Jungen geht hier nämlich eine Integration in die Gruppe einher, die den Gewinn – die Süßigkeiten – ebenfalls zum Gruppengewinn werden lässt. Hier übertrifft also der Gruppencharakter für die Jungen die Situation als Individualwettbewerb: zwar wird individuelles Wissen anerkannt und respektiert, allerdings darf/soll auch nicht ein Junge alleine unangemessen viele Preise bekommen, er wird dann vom respektierten Einzelnen zum Gruppenmitglied, was nicht nur Anerkennung, sondern auch Erfolg und Preis mit den anderen teilen soll. Nicht vermerkt ist im Protokoll, ob der Junge dieser Aufforderung nachkommt beziehungsweise diese Relevanzsetzung annimmt.

Das zweite Kernelement männlich konnotierter Lesepraktiken ist die Verbindung von Lesen (oder: dem Lese-Teil im Projekt) mit körperlicher Aktivität. Im Folgenden soll auch hierzu beispielhaft eine dieser Lesepraktiken rekonstruiert werden. Hier wird deutlich erkennbar, welche Konsequenz die Kombination aus Körperlichkeit und Lesen als Konsequenz der diskursiv geforderten Zielgruppenorientierung für die Leseförderung hat:

[Kontext: Projektsitzung auf dem Fußballplatz] Sabine erklärt den Jungen, dass sie Indiaka und „Life Kinetik“ machen und dass das zwei Profifußballvereine (Augsburg) und auch die deutsche Nationalmannschaft auch machen und dass es darum geht, die Synapsen [das Wort benutzt sie] im Kopf zu trainieren. Die Jungen reagieren nicht.

Die Szene spielt auf dem Fußballplatz, gleichzeitig ist die Erwähnung von und Fokussierung auf Sabine wieder ein Indiz dafür, dass es sich um den Lese-Projektteil handelt. Sabine erklärt

den Kindern, dass sie nun eine bestimmte Sache tun werden, nämlich „Indiaka“ und „Life Kinetik“. Sie begründet hier auch, warum jetzt die folgende Tätigkeit gemacht werden soll. Die Begründung läuft hier über Fußball und kann als Versuch verstanden werden, mit der für die Jungen scheinbar neuen Aufgabe an das bestehende Fußballinteresse anzuknüpfen. Es unterliegt offenbar die Annahme, dass wenn zwei Profifußballvereine und auch die deutsche Nationalmannschaft eine bestimmte Praktik nutzen, diese für die Kinder auch ohne genauere Erklärung interessant und relevant sei. Das Ausbleiben einer Reaktion seitens der Kinder widerspricht dieser Annahme allerdings. Es reicht also nicht aus, dass einfach nur ein Fußballbezug existiert, damit die Kinder eine Praktik oder Anweisung als relevant und Spaßig wahrnehmen. Das fehlende Interesse der Kinder an der hier angekündigten Aufgabe zeigt sich deutlich in folgender Szene, welche auch die Erwartungen der Erwachsenen an die Kinder verbildlicht:

Denis fragt Sabine: „Wie lang brauchst du?“ [so dass impliziert scheint, dass er meint wie lange sie heute durchhalten müssen bis Fußballtraining ist], darauf Yara zum Praktikanten: „So ein asoziales Kind!“

Denis steht hier beispielhaft für die Perspektive der Kinder auf die ihnen angebotenen Aufgaben. Denis fragt „Wie lang brauchst du?“ und die Beobachterin interpretiert diese Frage bereits in der Situation als Frage danach, wann der von Sabine geleitete Projektteil fertig ist und die Kinder endlich ihrem ‚eigentlichen‘ Interesse, dem anschließenden Fußballtraining, nachgehen können. Der von Sabine verantwortete Lese-Teil der Projektsitzungen wird hier als eine Art notwendiges Übel deutlich, welches man überstehen muss, um danach endlich das eigentlich interessante Fußballtraining absolvieren zu können. Diese Interpretation deckt sich mit weiteren meiner Felderfahrungen, wenn Kinder etwa mit den erwachsenen Begleitpersonen verhandeln, wie sie die Fußballzeit in einem Projekt vergrößern und die Lesezeit so klein wie möglich halten können. In der hier betrachteten Szene zeigt sich, dass es sich bei dieser Art von Aussagen allerdings weniger um eine Aussage zum Lesen generell handelt, insbesondere da in dieser Szene das Lesen noch überhaupt keine Rolle gespielt hat. Fußball ist nur, das wird deutlich, für die Kinder eine sehr attraktive Tätigkeit, zu der sie möglichst schnell übergehen möchten. Diese Form der Interessensbekundung wird aber von den Erwachsenen nicht anerkannt, wie hier durch Yaras Antwort beziehungsweise Einordnung als „soziales Kind“ deutlich wird. Diese sehr stark negative Bezeichnung verweist hier darauf, dass es für Yara – die beispielhaft für die anderen Erwachsenen im Projekt steht – zum erwünschten und sozialen Verhalten gehört, dass die Kinder bei den an sie gestellten Aufgaben mitmachen und dass sie das auch gerne tun. Der vorbereitete Ablauf wird also hier nicht nur erneut über die geäußerten Interessen der Kinder

gestellt, sondern abweichende Interessen der Kinder werden auch durch harte Bewertungen seitens der Erwachsenen sanktioniert (zu den widersprüchlichen Verhaltenserwartungen an die Kinder siehe weiterführend 7.2.2).

Im weiteren Verlauf der Szene wird nun deutlich, was sich hinter den Begriffen „Indiaka“ und „Life Kinetik“ verbirgt und in welchem Zusammenhang diese Tätigkeiten mit Lesen stehen:

Die Gruppe der Jungen wird aufgeteilt („die mit den blauen Trikots und die mit den anderen“). Die eine Hälfte macht mit Flo Training, während die andere mit Sabine, dem Praktikanten, Yara und mir den Lese-Teil macht. Dabei stellen sich die Erwachsenen mit den Jungen in einen Kreis. Sabine erklärt, dass das Ziel ist das Indiaka (eine Art kleiner Ball mit Federn an einer Seite) nicht auf den Boden fallen zu lassen und dass man es mit jedem Körperteil hochhalten darf. Sie demonstriert das, indem sie das Indiaka auf verschiedene Körperstellen bei sich schlägt und dabei sagt „man kann zum Beispiel mit dem Fuß oder mit dem Knie oder...“ etc. Dann wirft sie das Indiaka zu einem der Jungen. Die Jungen halten es meist nur einen Wechsel lang hoch, sie benutzen zum Hochhalten vor allem ihre Füße. Achmed sagt die ganze Zeit „Fallrückzieher“ und macht das dann (er lässt sich nach hinten fallen und versucht im Fallen mit dem Fuß das Indiaka zu treffen), wobei er nur einmal tatsächlich trifft, sich aber sehr oft auf die Wiese fallen lässt. Die Jungen passen sich das Indiaka gegenseitig zu, teilweise auch zu Yara und seltener zum Praktikanten. Sabine bekommt es nie.

Zunächst findet wieder eine Aufteilung der Gruppe durch die Erwachsenen statt, das Kriterium sind hier die Trikotfarben. Eine Hälfte beginnt bereits mit dem Fußballtraining. Die folgende Aufgabe wird im Protokoll als „Lese-Teil“ beschrieben, vor allem aufgrund der beteiligten Erwachsenen, aber auch weil die Projektstruktur eben die Aufteilung in Fußball- und Lesen-Teile beinhaltet. Das Protokoll konzentriert sich hier auf die Vorgänge in der Lese-Gruppe und lässt die Fußballgruppe außer Acht.

Innerhalb der Lese-Gruppe folgt nun eine Praktik, an der Erwachsene wie Kinder gleichermaßen teilhaben. Das unterscheidet diese Szene von allen bisher beschriebenen, in denen die Erwachsenen stets zwar die Anweisungen für die Kinder gaben, aber an der eigentlichen Durchführung der Anweisungen nur als Beobachter*innen oder Aufsichtspersonen teilgenommen haben. Auf den ersten Blick findet hier also ein gemeinsames Gruppenerlebnis statt. Dieser Eindruck wird aber relativiert dadurch, dass es einerseits nach wie vor die Erwachsenen sind, die den Kindern Anweisungen geben, und andererseits dadurch, dass die Jungen durch ihr Passverhalten sehr deutlich machen, wen sie ins Spiel integrieren und wen nicht. So wird Yara etwa ab und an integriert, indem das Spielgerät zu ihr geworfen wird, seltener auch der Praktikant. Sabine wird, obwohl sie von außen betrachtet Teil der Gruppe ist, von den Kindern nicht beachtet, das Spielgerät wird nie zu ihr geworfen.

Die Aufgabe selbst besteht darin, dass ein Spielgerät – das Indiaka – durch die Nutzung verschiedener Körperstellen in der Luft gehalten werden muss. Sabine erklärt die Aufgabe hier nicht nur, sondern demonstriert sie am eigenen Körper, indem sie sich das Spielgerät auf verschiedene Körperteile schlägt. Im Anschluss wirft sie das Indiaka zu einem der Kinder und markiert somit den Start des Spiels. Im Gegensatz zu Sabines Demonstration benutzen die Kinder vor allem ihre Füße, zudem scheint die Aufforderung, das Gerät so lange wie möglich hochzuhalten, für sie weniger Bedeutung zu haben, zumindest vermerkt die Protokollantin, dass die Kinder es meist nur einen Wechsel (d.h. die Übergabe von einem Kind zum anderen) hochhalten. Das kann einerseits bedeuten, dass es für die Kinder körperlich schlicht zu schwierig ist, das Spielgerät länger in der Luft zu halten, kann andererseits aber auch auf fehlende Anstrengung diesbezüglich hinweisen, die impliziert, dass es für die Kinder nicht relevant ist, diese Aufgabe in der gestellten Form zu erfüllen. Die Ausführungen zum Wettkampfcharakter im vorherigen Unterkapitel deuten darauf hin, dass zweiteres der Fall sein dürfte: die Kinder nehmen Wettkämpfe (zu denen auch „so lange wie möglich hochhalten“ gehört) nur dann an, wenn sie für sie eine Bedeutung haben. Statt hier also Sabines Anweisung genau zu folgen, eignen sich die Kinder die Aufgabe an und wandeln sie in eine Art Fußballspiel um. Das zeigt sich einerseits daran, dass sie hauptsächlich die Füße verwenden, um das Indiaka in der Luft zu halten, vor allem aber an Achmed, der hier mit dem „Fallrückzieher“ eine aus dem Fußball bekannte Handlung ins Spiel einbringt und somit einen ganz expliziten Fußballbezug herstellt.

Ein zweiter Punkt ist in Bezug auf diese Szene interessant, insbesondere in ihrer Einordnung als Lesepraktik: es wird nicht gelesen. Weder in Sabines Aufgabenstellung noch in der Aneignung durch die Kinder findet sich ein expliziter Bezug auf Lesen, Umgang mit Büchern etc. Im Gegenteil, auch die Lese-Gruppe spielt hier, wie dargestellt, eigentlich Fußball, nur nicht mit einem Ball. Durch den Einbezug von beziehungsweise die Fokussierung auf körperliche(r) Aktivität in der pädagogischen Strukturierung verschwindet Lesen hier vollständig aus der Lesedidaktik, es dokumentiert sich darin eine Hierarchisierung zwischen Lese- und Spielpraktiken, wobei alle Beteiligten (auch die Erwachsenen, die die Praktik ja anleiten) die Spielpraktiken offensichtlich bevorzugen (auch im Sinne von ‚lieber mögen‘ auf affektiver Ebene).

Es handelt es sich im Projektkontext bei beiden beschriebenen Szenen um Lesepraktiken im weiten Sinne, was vor allem in der zuletzt beschriebenen Szene durch die Trennung der Gruppe in Fußball- und Lese-Teil deutlich wird. Im Fokus steht bei dieser Art von Lesepraktiken im

Feld, das sollte deutlich geworden sein, allerdings vielmehr die körperliche Aktivität. Dieser Einbezug körperlicher Aktivität lässt sich als Materialisierung der diskursiven Annahme verstehen, dass Jungen generell körperlicher und aktiver sind als Mädchen beziehungsweise dass pädagogische Praxis, die stark in Bezug auf körperliche Aktivität konzipiert ist, für Jungen als Zielgruppe besser geeignet ist. In körperliche, aktive Spiele werden dann teilweise Lese- oder Schreibelemente einbezogen, etwa Zettel mit Wörtern, aus denen korrekte Sätze gebaut werden sollen. Die körperliche Aktivität steht dabei jedoch auch für die Erwachsenen im Vordergrund. Zudem besteht zwischen den körperlichen Elementen und den Leseelementen kein direkter Bezug. In Bezug auf das Lesen lässt sich noch eine weitere Besonderheit erkennen, die sich darauf bezieht, welche Bedeutung Lesen im Feld hat. Es geht bei den mit dem Lesen verbundenen Elementen in den von mir erlebten Szenen dann etwa um die Reproduktion von Wissen über korrekte Grammatik beziehungsweise um das laute Vorlesen an sich und nicht den Inhalt des Vorgelesenen (hierzu folgen Beispielszenen weiter unten). Lesen wird hier also wieder als eine technisierte Tätigkeit positioniert, die leistungsbesetzt ist, nicht etwa um eine Möglichkeit der Informationsgewinnung oder um eine spaßige Tätigkeit mit Eigenwert. Wenn in der Verbindung von Lesen und körperlicher Aktivität also gelesen wird, dann wird nur ein sehr spezifischer Aspekt von Lesen einbezogen. Es zeigt sich in der Betrachtung jedoch, dass körper- und aktivitätsbezogene „Lesepraktiken“ sogar teilweise völlig ohne Leselemente stattfinden beziehungsweise dass es sich um Lesepraktiken ohne Lesen handelt. Die Verbindung von Lesen und körperlicher Aktivität trägt somit im Feld dazu bei, ein technisiertes Lesekonzept zu reproduzieren und die Zuschreibung, Lesen sei für Jungen bedeutungslos und würde ihnen ohnehin keinen Spaß machen, weiterzutragen – bis hin dazu, dass Lesen aus der Leseförderung völlig verschwindet und in dieser Form männlich konnotierte körperliche Praktiken im Vordergrund stehen.

„Männliche“ Interessen als thematische Fokussierung

Explizit pädagogisch organisierte Lesepraktiken, die über den Wettbewerbscharakter und die Verbindung mit körperlicher Aktivität männlich konnotierte sind, bilden eine erste Gruppe männlich konnotierter Praktiken im Feld. Eine zweite Gruppe von männlich konnotierten Praktiken stellt ebenfalls eine Materialisierung diskursiver Zuschreibungen von „Jungseigenschaften“ her, hier im Sinne von zugeschriebenen Interessen als Thema verwendeter Medien. Wie hier entsprechende Themen genutzt und damit Anknüpfung an die Erfahrungen und tatsächlichen Interessen der Kinder möglich werden, macht folgende Lesepraktik deutlich:

[Kontext: Projektsitzung auf einem Fußballplatz, die Kinder haben sich bislang eigenständig beschäftigt, bevor Sabine sie zusammenruft.] Nach kurzer Zeit sagt

Sabine: „So jetzt machen wir Yoga“, Björn wiederholt das und hebt die Arme über dem Kopf, Hände zusammen und hebt zudem ein Bein, dessen Fuß er an den Oberschenkel des stehenden Beins drückt (Yoga-Pose „Der Baum“), Isam auch.

Die Szene spielt erneut auf dem Fußballplatz, gleichzeitig ist die Erwähnung von und Fokussierung auf Sabine wieder ein Indiz dafür, dass es sich um den Lese-Projektteil handelt. Sabine kündigt, nachdem sie die Kinder zusammengerufen hat, an, dass in Folge Yoga gemacht wird – also eine körperliche Praktik, allerdings keine, die mit dem Ort oder mit Lesen in Verbindung steht. Die Reaktion der Kinder hierauf ist interessant: aufgrund der fehlenden Gemeinsamkeiten von Yoga mit sowohl Fußball als auch Lesen wäre Verwunderung oder Irritation möglicherweise erwartbar gewesen. Stattdessen greifen die Kinder Sabines Ankündigung direkt auf und reagieren, indem sie entsprechende körperliche Handlungen vollführen. Die Beobachterin/Protokollantin erkennt die Handlung von Björn und Isam als Reproduktion einer bekannten Yoga-Pose. Sabines Ankündigung trifft hier also auf Vorwissen der Kinder. Diese Anknüpfung an bei den Kindern bereits vorhandenes Wissen scheint hier stärker zu wiegen als die mögliche Irritation über eine ‚unpassende‘ Ankündigung.

Im weiteren Verlauf der Szene wird nun das angekündigte „Yoga“ verdeutlicht:

Sabine legt vier Klemmbretter mit Zeitungsartikeln auf den Boden, die Jungen kommen zu ihr hin und beginnen die Texte zu betrachten und zu lesen. Sie fangen an über die Themen zu diskutieren, es scheint in allen Zeitungsartikeln um Fußball zu gehen. Sabine fängt an Yoga-Übungen zu erfragen („es gibt den Baum, wisst ihr wie das geht?“), die Jungen reagieren nicht, sondern gucken weiter auf die Zeitungsartikel. Sabine: „Hmm okay. Dann teilt euch mal in Zweiergruppen“. Die Kinder reagieren erst nicht, sie wiederholt ihre Aufforderung und dann schauen die Kinder auf, es entsteht kurz Durcheinander, in dem zu hören ist „Ey ich mach mit dir“ „Ich mach mit xy ey“, nach kurzer Zeit stehen immer zwei der Jungen zusammen.

Auch hier zeigen die Kinder wieder keine Irritation, sondern nehmen das Medienangebot an. Mehr noch: Mit den Klemmbrettern beziehungsweise mit den darauf befestigten Zeitungsartikeln weckt Sabine nun sehr direkt das Interesse der Kinder. Die Kinder fangen unaufgefordert an, sich mit den Artikeln zu beschäftigen, diese zu lesen und darüber zu diskutieren. Das verweist einerseits auf den bereits weiter oben erwähnten Aspekt, dass die Kinder im Projekt entgegen diskursiver Zuschreibungen nicht nur offensichtlich lesen können (im Sinne von ‚die Tätigkeit beherrschen‘), sondern dass sie auch tatsächlich eigeninitiativ lesen, wenn ein Text ihre Aufmerksamkeit bzw. ihr Interesse weckt. Die von Sabine bereitgestellten Texte werden hier zum Anlass von Kommunikation unter den Jungen. Hierfür scheint der thematische Zuschnitt der Texte von Bedeutung zu sein: sie handeln von Fußball.

Zentral für die Praktik beziehungsweise ihre pädagogische Organisation ist hier also, dass in der Vorbereitung mögliche thematische Interessen der Kinder antizipiert und entsprechende Lesemedien einbezogen wurden. Diese Vorbereitung trifft hier zunächst auch auf tatsächliches Interesse der Kinder. Geht man auf Basis des diskursiven Settings davon aus, dass es im Feld darum geht, Jungen zum Lesen zu bewegen, so wäre dieses Ziel an dieser Stelle also erreicht. Sabine verhindert hier allerdings die weitere Beschäftigung der Kinder mit den Lesemedien zunächst. Sie folgt ihrer vorherigen Ankündigung „Wir machen jetzt Yoga“ und unterbricht die Kinder, indem sie ihre Kenntnisse von Yoga-Übungen erfragt. Dieser erneute thematische Wechsel wird von den Kindern zunächst ignoriert, sie beschäftigen sich weiter mit den sie interessierenden Artikeln auf den Klemmbrettern. Sabines „Hmm okay“ macht deutlich, dass sie das mangelnde Interesse der Kinder wahrnimmt. Das führt allerdings nicht dazu, dass sie von der Yoga-Aufgabenstellung ablässt und die Kinder ihren Interessen folgen lässt (oder selbst auf die Interessen der Kinder eingeht). Stattdessen verbleibt sie bei ihrem vorbereiteten Plan und fordert die Kinder nun auf, sich unabhängig von ihrem thematischen Interesse an Yoga in Zweiergruppen aufzuteilen. Sabine wiederholt die Aufforderung noch einmal und unterbricht damit endgültig die Kinder, die nun auf sie reagieren und sich in Zweiergruppen aufteilen.

Im Folgenden wird nun die Aufgabenstellung an die Kinder sowie die Verbindung aus Yoga und den Klemmbrettern deutlich;

Die Jungen sollen sich eins von den Klemmbrettern bzw. einen der Artikel darauf aussuchen, welcher sie am meisten interessiert. Alle gruppieren sich um ein bestimmtes Klemmbrett und rufen: „Den über Spieler xy!“ Sabine: „Das hab‘ ich mir gedacht, dass ihr alle das wollt“. Sie packt kleine Zettel aus, auf denen Namen von Yogaübungen stehen (z.B. Yogabaum, Yogawaage). „Jetzt zieht mal jede Gruppe einen von den Zetteln und dann macht immer einer die Übung und der andere liest den Artikel vor!“ Die Kinder verteilen sich auf dem Platz, immer einer aus jeder Gruppe hat eine Kopie des Zeitungsartikels in der Hand. Der jeweils andere schaut sich den Yoga-Zettel an und versucht die darauf abgebildete Übung nachzumachen. Währenddessen geht Sabine zwischen den Gruppen herum und erklärt die Yoga-Übungen.

Zunächst wird hier die Aufgabenstellung erklärt. Das Interesse der Jungen findet nun wieder Berücksichtigung, indem sie aufgefordert sind, sich aus den angebotenen Artikeln den auszusuchen, der sie am meisten interessiert. Hierbei sticht ein Artikel besonders heraus, alle markieren diesen Artikel als am interessantesten, indem sie sich um ihn herum gruppieren und das Thema des Artikels laut nennen. Diese schnelle und klare Fokussierung ist die Folge des bisherigen Ablaufs: die Kinder haben die Artikel bereits gelesen, kennen somit ihren Inhalt und wissen, welcher für sie am interessantesten ist. Es bleibt unklar, wie die Kinder hier hätten

aussuchen sollen, wenn sie von Beginn an Sabines Setzungen gefolgt wären und sich mit ihrem Yoga-Wissen anstelle der Artikel auseinandergesetzt hätten. In der Artikelauswahl wird hier zudem erneut deutlich, dass die Kinder – und auch Sabine – über Fußballwissen verfügen und es ebenfalls eine kollektiv geteilte Bewertung dessen gibt, welches fußballbezogene Thema beziehungsweise welcher Fußballer am interessantesten und relevantesten sind. Sabine hat dieses kollektive Interesse offensichtlich antizipiert und wahrscheinlich auch in ihrer Auswahl der Artikel berücksichtigt, somit lässt sich wieder davon sprechen, dass die Praktik zumindest indirekt von den (angenommenen, aber bestätigten) Interessen der Kinder mitbestimmt ist.

Im Anschluss wird die Aufgabe konkretisiert und zum ersten Mal die Verbindung zwischen den Themen Yoga und Fußball-Artikel hergestellt. Die Jungen sollen von Sabine vorbereitete Yoga-Übungen ziehen und diese dann nachmachen, wobei das jeweils andere Kind in der Zweiergruppe den Artikel auf dem Klemmbrett laut vorlesen soll. Hier wird also Lesen wieder mit körperlicher Aktivität in einer spielerischen Aufgabe verbunden. Auch hier erstaunt wieder, dass die Kinder die an sie gestellte Anforderung scheinbar kritiklos mitmachen, insbesondere insofern, als dass sie den Artikel ja bereits gelesen haben und seinen Inhalt schon kennen. Bei der Aufgabe des lauten Lesens geht es hier also offensichtlich nicht darum, dass die Kinder sich über Lesen einen für sie interessanten Inhalt aneignen können, sondern rein darum, dass sie zum lauten Vorlesen gebracht werden. Die Unklarheit über die Sinnhaftigkeit des lauten Vorlesens wird noch dadurch verstärkt, dass für Sabine selbst der Yoga-Teil der Aufgabe stark im Vordergrund zu stehen scheint. Sie hatte zunächst die Übung als „jetzt machen wir Yoga“ eingeleitet und den Lese-Teil verschwiegen und anschließend das Lesen der Kinder durch Thematisierung von Yoga-Übungen zu unterbrechen versucht. Auch in diesem Abschnitt der Szene wird sie in Zusammenhang mit Yoga beschrieben: sie geht herum und korrigiert nicht etwa das laute Lesen der Kinder – um zum Beispiel richtiges Lesen sicherzustellen – sondern erklärt die Yoga-Übungen. In der hier beschriebenen Verbindung aus Lesen und körperlicher Aktivität rückt das Lesen also wieder stark in den Hintergrund, obwohl der Lesestoff von den Jungen selbst als interessant markiert worden war.

Wozu der thematische Einbezug von Inhalten, die dem kindlichen Interesse entsprechen, (auch) führt, zeigt sich auch am Ende der Szene:

Nachdem die Kinder das eine Weile gemacht haben, bemerke ich, dass Sabine bei den Klemmbrettern am Boden kniet und einige der Jungen um sie herumstehen. Sabine erzählt den Jungen über Fußballer, zeigt Video auf ihrem Handy über einen bekannten Fußballprofi auf Instagram, dann wie er tanzt, die Jungen sitzen um sie

herum und schauen zu. Immer mehr kommen dazu und fragen „was macht ihr so?“ und setzen sich dann dazu [ich habe den Eindruck, dass das das erste Mal ist, dass die Jungen Sabine tatsächlich beachten und nicht nur als Aufsichtsperson, deren Anweisungen sie folgen müssen].

In diesem letzten Abschnitt der Szene wird die Thematisierung von Fußball zum Auslöser für ein Gruppenerlebnis zwischen Sabine und den Kindern. Sabine kniet auf dem Boden und die Kinder stehen und sitzen um sie herum. Es wurde nicht deutlich, dass Sabine die Kinder dazu aufgefordert hat, die Beobachterin ist von der Situation scheinbar überrascht, weil hierdurch das eigentliche Geschehen – Yoga und Lesen – unterbrochen wird. Auslöser für das Interesse der Kinder scheint Sabines Thematisierung von Fußballern zu sein, sie spricht darüber und zeigt ein Video über einen prominenten Fußballer auf ihrem Handy. Auffällig ist hier, dass der Fußballer im Video nicht seinen Sport ausübt, sondern in einer wahrscheinlich eher privateren Situation beim Tanzen zu sehen ist. Fußballprofis, das wird hier deutlich, sind für sowohl die Kinder als auch für Sabine nicht nur in der Ausübung ihres Sports interessant, sondern sie sind Stars, die über ihre Tätigkeit hinaus relevant sind. An dieser Stelle ist vor allem interessant, dass das gemeinsame Interesse für Fußball hier zu einer verbindenden Situation zwischen Sabine und den Kindern führt, bei denen Sabine als kenntnisreiche Erwachsene wahrgenommen und ihr Interesse entgegengebracht wird. Männlich konnotiertes Wissen beziehungsweise Interesse wird im Feld so also zu Beziehungswissen. Sabine wurde oben im Kontext schulbezogener Praktiken häufig in der Rolle einer Lehrerin beschrieben, hier zeigt sich nun ein anderes Verhältnis. Über männlich konnotierte Inhalte lassen sich offenbar mögliche interpersonale Distanzen überwinden.

Der Einbezug ‚männlicher‘ Interessen als thematischer Schwerpunkte zeigt sich auch im Kontext von Autorenlesungen, wie sie im Feld häufig stattfinden (oft auch als sog. Projekthighlights, siehe hierzu weiter unten). Lesungen laufen grundsätzlich meist nach folgendem Muster ab: ein männlicher Vorleser liest der Projektgruppe aus einem Buch vor, es werden anschließend Fragen zum Gelesenen sowie zum Vorleser gestellt.

Während der Lesung steht also die Figur des Autors/Vorlesers im Zentrum der Praktik, die anderen Anwesenden sitzen um ihn herum. Der Autor hat ein Buch, welches er mit einer Hand halb hoch vor sein Gesicht hält. Daraus liest er Passagen vor, zwischen den Vorlesepassagen erzählt er frei oder stellt Fragen an die Kinder. Mit den anderen Erwachsenen interagiert der Autor nicht. Die Kinder, so zeigt sich im Folgenden, wechseln zwischen deutlicher Fokussierung auf den Autor und anderen Handlungen beziehungsweise Interaktionen:

Während der Lesung sitzen die Jungen auf ihren Stühlen. Ich beobachte Isam, der oft ohne Geräusch lacht/sich das Lachen verkneift. Er drückt sich mit Daumen und Zeigefinger an die Nasenwurzel, schaut nach unten und zu seinem Nachbarn, wippt mit dem Oberkörper vor und zurück und man sieht an seinem Mund, dass er lacht, aber er macht dabei kein Geräusch. Ein anderer Junge fährt sich die ganze Zeit mit der Hand durch die Haare. Einige Jungen spielen sich mit der Hand vorm Gesicht herum beziehungsweise kauen an ihren Fingernägeln. Denis und Thorben sitzen direkt vor mir, Denis flüstert Thorben oft etwas zu, der antwortet. Ab und zu hört man Geräusche vom Bibliothekseingang, wenn die letzten Mitarbeiter und Gäste gehen, dann drehen viele der Jungen ihre Köpfe nach dort.

Wie hier deutlich wird, lässt sich das Verhalten der Kinder während der Lesung des Autors in zwei verschiedene Muster einteilen. Ein Teil der Kinder – Isam sowie weitere hier namenlose Jungen – beschäftigen sich während der Lesung mit sich selbst beziehungsweise mit ihren Körpern. Isam lacht und scheint dabei durch den Blick zum Nachbarn auch diesen mit in sein Verhalten einbinden zu wollen, allerdings wird hier keine Reaktion beschrieben. Es wird auch nicht deutlich, worüber Isam lacht. Die Tatsache, dass er sich das Lachen verkneift beziehungsweise leise in sich herein lacht weist aber darauf hin, dass er sich bewusst ist, dass lautes Lachen im Rahmen der Lesung nicht angemessen wäre. Die Praktik der Lesung – des Vorlesens – verlangt Fokussierung und Konzentration auf den Vorleser, eine Anforderung, die von den Kindern auch wahr- und angenommen wird. Dieser Interpretation widerspricht auch das zweite Muster der Beschäftigung, Interaktion untereinander, nicht. Im Protokoll wird beschrieben, dass zwei der Jungen sich leise flüsternd unterhalten. Hier ist zwar der Fokus beziehungsweise die Konzentration auf den Autor nicht gegeben, aber dennoch finden auch hier die Gespräche bzw. die Interaktion im Flüsterton statt und nicht wie etwa beim Lesetest durch lautes Durcheinanderreden. Im Kontext des somit insgesamt sehr niedrigen Geräuschniveaus ist es somit auch erwartbar, dass Geräusche aus anderen Teilen der Bibliothek, die die ruhige Lesung durchbrechen, die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich lenken, wie am Ende der Szene beschrieben.

Im Folgenden soll eine kurze Szene aus der Lesung noch einmal beispielhaft für Formen der Interaktion in der Praktik beschrieben werden.

Der Autor fragt, wer den Spieler XY kennt, fast alle melden sich. Dann liest er eine Geschichte darüber, wie der Spieler von einem deutschen Verein nach England wechselt. Darin kommt unter anderem der Satz vor „Mein Mund war weit geöffnet, die Augen ganz groß“, was zwei der Jungen nachmachen und dann lachen.

Danach fragt der Autor: „Wer von euch träumt auch von so einer Karriere?“, ein paar (ca. die Hälfte) meldet sich. Der Autor sagt: „Die meisten Kinder in eurem Alter wollen Fußballprofi werden, erst danach Polizist oder Pilot“

Zunächst wird hier der thematische Bezug der Lesung deutlich, der in der bisherigen Darstellung noch nicht vorgekommen ist. Das Buch, aus dem der Autor liest, beschäftigt sich offenbar mit dem Thema Fußball beziehungsweise mit den Lebens- und Karrierewegen von bekannten Fußballspielern. Es wird hier also wieder wie oben ein Thema gewählt, bei dem Interesse der Kinder antizipiert wird bzw. werden kann.

Der Ablauf der Interaktion, wie er hier beispielhaft im Auszug dargestellt wird, lässt sich dabei als aktive Interessensfokussierung durch Interaktion beschreiben. Bevor er mit dem ‚eigentlichen‘ Vorlesen beginnt, lenkt der Autor die Aufmerksamkeit der zuhörenden Kinder auf den folgenden Text, indem er fragt, ob sie den Spieler kennen. Für die Kinder wird dabei noch nicht erkennbar deutlich, dass es in Folge um eben diesen Spieler gehen wird. Die Frage, so wie sie hier gestellt wird, verweist aber darauf, dass der Autor annimmt, dass der Spieler bekannt ist (was sich im Folgenden durch die Meldungen der Kinder bestätigt). Der Autor knüpft hier also an das Vorwissen der Kinder beziehungsweise an ihnen bekannte Thematiken an. Die Interaktion hier steht beispielhaft und idealtypisch für den Verlauf einer Lesung im Feld. Kurze Lesepassagen werden gerahmt von interaktiven Elementen, bei denen der Autor den Kindern Fragen stellt, woraufhin diese sich melden (sollen), um die Fragen zu beantworten. Der Unterschied zwischen der hier vorgestellten Art der Lesung und der Vorlesepraktik, die weiter oben als schulische Praktik bzw. als „Frontalunterricht“ vorgestellt wurde, bezieht sich vor allem auf die Art der Interaktion beziehungsweise auf die Themen der Fragen. Bei einer Lesung beziehen sich die Fragen vor allem auf die Interessen und Vorkenntnisse der Kinder, um Interesse für den vorgelesenen Text zu wecken beziehungsweise um für die Kinder einen Anschluss zwischen dem Lesungsangebot und ihren eigenen thematischen wie biografischen Interessen herzustellen. In der „schulischen“ Vorlesepraktik oben besteht die Interaktion daraus, dass mittels Sachfragen die Aufmerksamkeit der Kinder während der Lesung (oder die Erinnerung an den erlebten Projektablauf) und ihr Sachwissen abgeprüft wird. In beiden Fällen kommt die Meldung als Handlung sowie die (explizite oder implizite) Anforderung des Stillsitzens und Ruhig-Seins vor, jedoch wird sie nur in der zuerst beschriebenen Praktik explizit als schulisch gerahmt, was darauf verweist, dass für diese Benennung der Charakter einer leistungsorientierten Wissensüberprüfung ausschlaggebend ist.

Wurde oben bereits beschrieben, dass sich die Kinder während der Lesung vor allem mit sich selbst oder anderen Kindern beschäftigen, dies aber leise, so zeigt sich nun hier in Ergänzung dazu, dass sie dabei dem Inhalt der Lesung folgen beziehungsweise dem Autor zuhören. Sie reagieren auf das Gehörte, indem sie nachmachen, was der Autor vorliest, und darüber lachen.

Unklar bleibt, warum genau dieser Satz in der Szene sie zu dieser Handlung anregt, es lässt sich daraus aber folgern, dass sie auch hier die Praktik annehmen und für sich zu einem Gemeinschaftserlebnis werden lassen, indem sie im Modus des Humors auf das ihnen gemachte Angebot reagieren. Auffällig ist, dass die Kinder hier vor allem auf die übertriebene Beschreibung einer körperlichen Tatsache reagieren.

Das Ende der kurzen Sequenz zeigt erneut, wie das eigentliche Vorlesen in der Praktik Lesung gerahmt wird von interaktiven Elementen, bei denen der Autor Anschluss an das thematische Wissen und die biografischen Interessen der Kinder sucht. Durch die Frage danach, wer ebenfalls „von so einer Karriere“ träume, werden die Kinder individuell angesprochen und rücken als Personen mit ihren Zukunftsplänen in den Fokus. Diese potenziellen Zukunftspläne werden hier in Bezug zum Thema der Lesung – Karrierewege von Fußballprofis – gesetzt, womit Thema der Lesung und (angenommenes) Interesse der Kinder erneut eng verkoppelt werden. In der Szene zeigt sich aber auch ein Muster, was ich bereits bei meiner Betrachtung der diskursiven Feldkonstitution als Teil der Zielgruppenspezifika herausgearbeitet habe. Die Frage „Wer von euch träumt auch von so einer Karriere“ und mehr noch das nachgeschobene „Die meisten Kinder in eurem Alter wollen Fußballprofi werden, erst danach Polizist oder Pilot“ verweist darauf, dass der Autor hier kein offenes Interesse an den beruflichen Träumen der Jungen verfolgt (worauf etwa die Formulierung „Was wollt ihr denn mal werden?“ hingedeutet hätte). Vielmehr nimmt er bereits an, dass Fußballprofi zu den beruflichen Zielen eines Großteils der Kinder gehört. Diese Annahme unterstützt er hier quasi statistisch, indem er ein Wissen über normale Berufswünsche von Jungen im Alter der Kindergruppe vor ihm ausdrückt und somit die Tatsache, dass sich circa die Hälfte der Jungen auf seine Frage hin gemeldet hat, als ‚Normalergebnis‘ beziehungsweise im Kontext seiner Erwartungen interpretiert. Unabhängig von der Frage, ob die vom Autor hier aufgeworfene ‚Statistik‘ sich empirisch tatsächlich beweisen lässt (beziehungsweise ob die Aussage über die häufigen Berufswünsche tatsächlich stimmt) findet sich hier eine Materialisierung der diskursiv vorliegenden stereotypen Zuschreibungen an die Interessen von Jungen. Mit Fußballspieler, Polizist und Pilot verweist der Autor hier nämlich auf drei stark männlich konnotierte Berufsfelder und trägt diese Zuschreibung fort und an die Jungen heran. Hierdurch werden die drei genannten Berufe als typische respektive normale Jungen-Berufe positioniert und die Jungen erfahren, welche Berufe für sie im Blickwinkel von Erwachsenen als möglich gelten. Die Interaktion kann also nicht nur als Interesse an den biografischen Plänen der tatsächlich in der Praktik anwesenden Jungen verstanden werden, sondern auch oder vor allem als

Vermittlung von (hegemonialen) Männlichkeitsbildern. Gleichzeitig melden sich ja tatsächlich circa die Hälfte der Kinder, die Annahmen des Autors werden also bestätigt. Für die Kinder, die hier den Berufswunsch Fußballprofi äußern, geht mit der Materialisierung diskursiver Normalitätsvorstellungen in Kombination mit der Herstellung biografischer Relevanz also auch die Anerkennung ihrer eigenen Berufswünsche als angemessen und ‚normal‘ einher, sie erfahren dadurch intersubjektive Validierung im Sinne des Doing Gender-Konzepts. Umgekehrt werden in der Interaktion aber auch andere als die genannten Berufswünsche als ‚nicht normal‘ verworfen, es besteht die Möglichkeit einer Dissonanz- oder Missachtungserfahrung für die Kinder, die den Berufswunsch nicht teilen.

In beiden hier beschriebenen Praktiken zeigt sich also der beispielhafte Einbezug von Fußball als angenommenes – und bestätigtes – thematisches „Jungs-Interesse“ als organisierendes Merkmal. Hierbei ist zentral, dass Medien thematisch entlang antizipierter Interessen der Zielgruppe ausgewählt werden, etwa die Klemmbretter oder der Autor/sein Buch (oben wurde darüber hinaus auch bereits auf die Möglichkeit thematisch zusammengestellter Bücherkisten als Teil der materiellen Projektförderung verwiesen). Die thematisch entsprechend vorbereiteten Medien führen in den hier beispielhaft beschriebenen Szenen zu positiven Gemeinschaftserlebnissen und zur Verhandlung biografischer Wünsche und Pläne. Der Einbezug ‚typisch männlicher‘ Themen zeigt sich im Feld neben der Konzeption ‚männlicher Lesepraktiken‘ und der Medienauswahl sehr deutlich auch in der Organisation sogenannter „Projekthighlights“, die im Folgenden im Fokus stehen sollen.

„Projekthighlights“: die Organisation von außeralltäglichen (Anerkennungs-)Erfahrungen

Für die Struktur der pädagogischen Praxis im Feld sind sogenannte „Projekthighlights“ zentral. Es handelt sich hier um spezielle Projekttermine, die aus dem normalen Ablauf ausgegliedert und daraufhin geplant sind, den Kindern besondere, außeralltägliche Erlebnisse zu ermöglichen. Zwei solcher Projekthighlights sollen hier dargestellt werden, um die dort erwünschten – und ermöglichten – positiven Erfahrungsräume ausarbeiten zu können.

Ein zentrales Element von Projekten im Feld ist die Abschlussfeier, die explizit darauf ausgerichtet ist, den Kindern Anerkennung für ihre Projektteilnahme zukommen zu lassen.

Folgende Szene stellt einen Ausschnitt aus einer Abschlussfeier dar:

[Kontext: Abschlussveranstaltung eines Leseprojekts, anwesend sind neben den Kindern auch ihre Eltern sowie eine Verantwortliche aus der bundesweiten Projektkonzeption.] Nach erneut circa 15 Minuten ruft Sabine die Jungen zusammen und wir setzen uns erneut auf die Sitzbänke. Sabine bedankt sich bei den

Jungen für die Teilnahme und sagt, dass sie jetzt noch ihren Lesehelden-Pass und Geschenke bekommen. Sie erklärt außerdem, dass jeder Junge einen Hocker bekommt und dass man die zusammenbauen kann und darauf sitzen.

Hier, zum Ende eines Projekts, spricht Sabine den Kindern expliziten Dank aus. Das impliziert entgegen bisher herausgearbeiteter Konnotationen von Unfreiwilligkeit, dass es in einem außerschulischen Projekt wie hier eben keine Anwesenheitspflichten und Sanktionsmöglichkeiten wie im schulischen Kontext gibt. Für die Kinder kann der Dank entsprechend als Anerkennung verstanden werden, da sie die Erfahrung machen, dass eine erwachsene Person ihnen für ihre Anwesenheit und Kooperation dankbar ist. Im Projektkontext lässt sich auch die Anwesenheit der bundesweiten Koordinatorin als Anerkennung verstehen, diese allerdings eher als Anerkennung für die Erwachsenen, da die Kinder die Bedeutung dieses Besuches wohl nicht erfassen dürften. Die Anerkennung bzw. der Dank werden im vorliegenden Fall noch unterstützt dadurch, dass für die Kinder offenbar Geschenke vorgesehen sind, was ihnen hier angekündigt wird. Für die Teilnahme am Projekt erhalten sie also nicht nur immateriellen Dank, sondern auch materielle Belohnungen, hier offenbar vor allem in Form eines Passes und eines Hockers. Im weiteren Verlauf der Szene wird nun vor allem die immaterielle Anerkennung weiter deutlich:

Die Projektkoordinatorin und Sabine stehen in der Mitte und schauen zu den Jungen und ihren Eltern. Sabine ruft jeden Jungen einzeln mit Namen auf und die Jungen stehen auf und gehen nach vorne. Die Koordinatorin gibt dem ersten Jungen die Hand „Herzlichen Glückwunsch zum Lesehelden.“ und überreicht den Hocker, Sabine hängt dem Jungen ein Band mit einer Karte, die ich nicht genau sehen kann, um den Hals. Den Handschlag macht die Koordinatorin nur beim ersten Jungen, danach überreicht sie nur noch den Hocker und sagt „Herzlichen Glückwunsch.“ Sabine sagt mehrfach „Bitteschön, junger Mann“ beim Überreichen. Die Jungen stehen vor den beiden und schauen nach oben, oft mit weit offenen Augen und leicht geöffnetem Mund, allerdings nicht ängstlich, sondern eher ehrfurchtvoll. Wenn die Jungen sich dann umdrehen und zu ihren Eltern zurück gehen, klatschen alle.

Neben Dank und Anerkennung kommt hier nun eine weitere positive Facette hinzu: die Gratulation. Diese Gratulation geht einher mit der Benennung als „LeseHeld“ als einem nun neu erreichten Status, der den Kindern nach Ablauf des Projekts zugesprochen wird. Durch die damit einhergehende Gratulation wird dieser Status als etwas Besonderes markiert, auch der Begriff „Held“ unterstreicht diese herausgehobene Stellung. Hierbei handelt es sich (genau wie bei der Bezeichnung „junger Mann“) zudem um geschlechtsbezogene Adressierungen, die Anerkennung geht also mit Zuschreibung von Geschlechtszugehörigkeit, aber auch mit deren intersubjektiver Validierung einher. Im Kontext kommt die Anerkennung den Kindern also nicht nur für die Teilnahme am Projekt zu, sondern für geschlechtsangemessenes Verhalten.

Insbesondere die Bezeichnung „junger Mann“ verweist zudem auf das intergenerationale Verhältnis. Ein „junger Mann“ sein (im Unterschied zum Jungen) ordnet die Kinder in den Kontext erwachsener Geschlechterverhältnisse/erwachsener Männlichkeit ein. Ein Mann zu sein wird den Kindern durch die Verbindung mit der strukturierenden Funktion der Anerkennungserfahrung also als erstrebenswerter Status deutlich gemacht.

Es kann hier also davon gesprochen werden, dass den Kindern explizite Anerkennung zukommt und dass die Praktik genau auf diese Anerkennung ausgerichtet ist. Die Gratulation impliziert darüber hinaus, dass es sich beim Absolvieren des Projekts um eine anerkennenswerte Leistung handelt, dass die Kinder also in den Augen von Sabine und der Koordinatorin nicht einfach nur eine Zeitlang von außen bespaßt wurden, sondern selbst aktiv waren. Diese Leistung ist hier zudem individualisiert: jedes einzelne Kind wird beim Namen genannt und nach vorne gerufen, insofern soll die Anerkennungserfahrung offenbar garantiert jedem Kind zuteilwerden und wird das in der Praxis auch (genau wie die männliche Adressierung). Die Szene erinnert hier insofern an formalisierte Abschluss- und Anerkennungsrituale, etwa an Zeugnisvergaben im schulischen Kontext. Dass die Kinder die Praxis scheinbar auch als ein positives Erlebnis wahrnehmen zeigt sich an der Mimik, die im Protokoll beschrieben wird. Die Beobachterin interpretiert die weit geöffneten Augen der Kinder als Ehrfurcht (im Gegensatz zu Angst), was darauf verweist, dass die Kinder den herausgehobenen Charakter der ritualisierten Praxis erkennen und positiv empfinden. Dass die Eltern klatschen, wenn die Kinder zurückkommen, unterstreicht den Charakter der Abschlussveranstaltung als Anerkennungserlebnis noch weiter, da die Anerkennung hier nicht mehr nur von tendenziell fremden Personen aus dem Projektkontext, sondern aus der eigenen Familie kommt und somit biografisch bedeutsamer sein dürfte.

Neben ritualisierten Anerkennungserfahrungen bieten die „Projekthighlights“ für die Kinder auch die Möglichkeit weiterer stark positiver außeralltäglicher Erfahrungen in männlich konnotierten Kontexten, was sich beispielhaft vor allem beim Besuch von Fußballstadien zeigt. Ein solcher wird im Feld häufig als „Projekthighlight“ organisiert. Der Besuch eines Fußballstadions ist dabei einerseits wieder zu verstehen als thematischer Einbezug antizipierter ‚männlicher‘ Interessen, andererseits handelt es sich dabei um ein außeralltägliches Erlebnis, was für die teilnehmenden Kinder im Kontext ihres tatsächlichen Fußballinteresses schon dadurch ein positives Erlebnis sein dürfte. Darüber hinaus bietet der Besuch eines Fußballstadions das Potenzial weiterer positiver Erlebnisse, wie etwa folgende Szene zeigt. Wir befinden uns hier im Fanshop des Stadions eines Bundesliga-Fußballvereins und es kommt zum überraschenden Treffen mit einem ‚Star‘.

[Kontext: Stadionbesuch] Ein Mann kommt in den Fanshop. Er hat eine dunkle Hautfarbe (schwarz) und einen kurzen Bart und kurze schwarze Haare, er trägt kurze blaue Hosen, blaue Schienbeinschoner und eine gelbe langärmelige Sportjacke. Nach kurzer Zeit geht er wieder nach draußen. Einer der Jungen hat ihn dabei scheinbar bemerkt, zeigt auf den weggehenden Mann und sagt „Ey da war ein Spieler“, daraufhin laufen die Jungen alle dem Mann nach draußen hinterher. Vor der Tür des Fanshops halten sie ihn auf. Ich sehe, dass sie ihm Zettel hinhalten und auf ihn einreden, aber er nimmt die Zettel nicht. Sie halten ihre Handys hin. Nachdem sie das eine kurze Zeit durcheinander gemacht haben, gruppieren sie sich um den Mann. Fatih stellt sich vor die Gruppe (mit dem Gesicht zu ihnen) und macht ein Foto mit seinem Handy. Der Mann steht hinter der Jungengruppe und schaut in die Kamera, dann dreht er sich direkt weg und beginnt wegzugehen (in Richtung der Treppe neben dem Stadion, von der aus wir am Anfang kamen). Einige der Jungen laufen ihm hinterher. Fatih macht noch allein ein Foto mit dem Mann, wobei er sein Handy benutzt und es am ausgestreckten Arm von sich weghält, Spieler und Junge schauen zum Handy hin. Dann kommt er zurück zur Gruppe. Die Jungen tippen auf ihren Handys und sagen „Ey das war Valette“ „War der das?“ „Das war glaub ich der!“

Die herausgehobene Stellung, die das Treffen mit dem Spieler für die Jungen einnimmt, wird hier sehr deutlich. Einer der Jungen identifiziert den Mann im Fanshop, wahrscheinlich aufgrund seiner Sportkleidung, als Spieler und macht die anderen Jungen darauf aufmerksam, woraufhin sie alle ihre aktuelle Tätigkeit sofort unterbrechen und dem Spieler nach draußen folgen. Dort umzingeln sie den Spieler, der daran kein besonders großes Interesse zu haben scheint, zumindest erwidert er die Interaktionsversuche – Zettel hinhalten, auf ihn einreden – nicht. Die Kinder lassen sich von diesem sichtbaren Desinteresse nicht aufhalten, sie üben Handlungen aus, die sich als Praktik des *Star Treffens* oder der *Autogramm jagd* kodieren lassen. Hierbei verweist sowohl der Versuch, vom Spieler ein Autogramm auf den erwähnten Zetteln zu erhalten also auch das Fotografieren der Gruppe und sich selbst mit dem Spieler darauf, dass die Jungen den Moment festzuhalten versuchen. Die Situation ist für die Jungen also offensichtlich besonders und erinnerungswürdig.

Das Ende der Szene verweist hier darauf, dass Spieler im Projektkontext nicht als individuelle Personen, sondern als Rollenträger von Interesse für die Kinder sind. Das zeigt sich an der Tatsache, dass die Kinder den Spieler zwar als solchen erkennen und adressieren, dass sie aber nicht zu wissen scheinen, wie er heißt beziehungsweise welchen Spieler sie genau gerade getroffen haben. Nachdem der Spieler die Szene verlassen hat, überprüfen die Kinder mithilfe ihrer Smartphones ihre Vermutungen darüber, wie der Spieler hieß. Die individuelle Identität eines Spielers ist nicht relevant dafür, dass die Kinder ihn als „Helden“ wahrnehmen. Für die Kinder bietet der Stadionbesuch als „Projekthighlight“ also die Möglichkeit, einen Star zu

treffen und dieses Erlebnis auch in Fotos oder Autogrammen materiell festzuhalten. Zudem kann dieses außeralltägliche Erlebnis ebenfalls mit Anerkennungserfahrungen einhergehen, wie sich etwa an folgender kurzer Szene zeigt, die kurz nach der geschilderten Begegnung mit dem Mann aus dem Fanshop stattfindet:

Die Jungen kommen zu uns und stehen in einem Pulk um uns herum. Conor sagt zu Flo: „Der konnte kein Deutsch und der hat auf Englisch das mit Gruppenfoto gesagt, aber die haben das nicht verstanden und dann hab‘ ich‘s ihnen gesagt!“

Für den Jungen Conor bietet das Treffen mit dem Star hier also auch die Möglichkeit, sich selbst mit seinen (Sprach-)Fähigkeiten aus der Gruppe der Kinder herauszustellen und sich damit vor Flo, einer Bezugsperson, in einem guten Licht zu präsentieren. Obwohl die Reaktion von Flo im Protokoll nicht dokumentiert ist, zeigt bereits die Aussage des Jungen, dass das Erlebnis mit dem Spieler für ihn zu den bisher bereits gezeigten positiven Erfahrungen auch mit Stolz und der Hoffnung auf Anerkennung für eigene Leistungen einhergeht. Mit der eigenen Leistung in der Kontrastierung mit den anderen Kindern im homosozial-männlichen Raum des Projekts geht für das Kind hier der Gewinn sozialen Kapitals einher (siehe hierzu weiter auch 7.1.2). Zu weiteren Anerkennungserfahrungen im Kontext von Treffen mit Fußballspielern siehe 6.4.2 zur Bedeutung nationaler Herkunft im Feld. Im Folgenden werden nun zunächst die zentralen Organisationselemente der in diesem Unterkapitel beschriebenen Praktiken zusammengefasst, bevor in einem nächsten Schritt die Perspektive auf Widersprüchlichkeiten und fehlende Passformigkeiten im Feld gelenkt wird.

Zusammenfassung der Organisationselemente in Hinblick auf die Herausarbeitung widersprüchlicher Bezüge

Im vorherigen Unterkapitel wurden drei verschiedene Praktikenbündel beschrieben: spezifisch männlich konnotierte Lesepraktiken, der Einbezug ‚männlicher‘ Themen in die Medienauswahl und die Organisation von „Projekthighlights“, welche unter anderem ebenfalls um ‚männliche‘ Themen bzw. angenommene Interessen herum strukturiert sind und geschlechtsbezogene Adressierungen enthalten. Die einzelnen Praktikenbündel wirken auf den ersten Blick unterschiedlich, dennoch teilen sie zentrale gemeinsame Organisationselemente. Hierzu zählt vor allem der Einbezug männlich konnotierter Themen (als antizipierter „Jungs-Interessen“) als hierarchiehöchster Aspekt der Ziel-Affekt-Struktur. Dieser Einbezug folgt diskursiven Handlungsanweisungen, wie sie als Konstruktion des Handlungsproblems „Leseförderung für Jungen“ rekonstruiert wurden. In der diskursiven Feldkonstitution wurde „Zielgruppenorientierung“ zur zentralen Lösung für das Handlungsproblem und damit zum zentralen feldakzeptierten Ziel. Die beschriebenen Praktiken zeigen nun, wie sich diese

Zielgruppenorientierung in pädagogische Praxis transformiert. Hierdurch kommt es zu einer Materialisierung des diskursiv aufgeworfenen starren Geschlechterbilds, was sich schon an in den Praktiken aufgerufenen bzw. notwendigen praktischen Verständnis/Körperwissen zeigt. So ist es für die Lesepraktiken im ersten Teil notwendig, dass die beteiligten Kinder bestimmte körperliche Praktiken beherrschen, die didaktische Konzeption setzt das bei den beteiligten Jungen voraus. Eine Form der Materialisierung diskursiver Zuschreibungen findet sich dann etwa auch in der Lesungspraktik, in der Annahmen über normale Berufswünsche von Jungen zu biografischen Passungen, aber auch zur Gefahr der Dissonanzerfahrung führen.

Die Zielgruppenorientierung als zentrales feldakzeptiertes Ziel geht in den gezeigten Praktiken mit einer Reihe hierarchieniedrigerer Ziele einher – etwa der Organisation spezifischer Lesepraktiken, der Einladung von thematisch passenden Autoren sowie der Konzeption von „Projekthighlights“. All diese Ziele einen im Feld die männlichen Konnotationen einerseits, andererseits die damit intendierten und auch tatsächlich hervorgebrachten Affekte. So führt die Zielgruppenorientierung im Feld zu positiven Gruppenerlebnissen, Anschlüssen an biografische Erfahrungen und (außeralltäglichen) Anerkennungserlebnissen. Zwar findet sich stellenweise auch eine Form der Leistungsorientierung – insbesondere bei den durch Wettkampf strukturierten Lesepraktiken –, im Gegensatz zu den zuvor als schulisch beschriebenen Praktiken zeigen sich die Leistungsbezüge hier allerdings positiv als Gemeinschaftserlebnisse, denen die Ernsthaftigkeit durch die Kinder abgesprochen wird und die sie sich deswegen auch lustvoll aneignen können. Die starke Konzentration auf angenommene „Jungs-Interessen“ führt in den hier beschriebenen Szenen also in der Tat zu positiven Erlebnissen und scheint im Feld insgesamt affektiv positiv konnotiert.

Mit der Ausrichtung pädagogischer Praxis auf ein so starres und stereotypes Geschlechterbild, wie es wie gezeigt in der diskursiven Dimension im Feld vorherrscht, geht aber stets die Gefahr einher, für Erfahrungen der Missachtung und des Ausschluss‘ bei solchen Kindern zu führen, die dem stereotypen Bild von Jungen nicht entsprechen und andere Interessen haben. Bei der Interpretation der Lesungsszene schien diese Folge von starken Normalitätsannahmen kurz auf. Pädagogische Praxis so stark an stereotypen Zuschreibungen auszurichten, wie das teilweise im Feld geschieht, birgt also immer auch die Gefahr des Ausschlusses, entsprechende Affekte müssen also ebenfalls als feldakzeptiert bezeichnet werden.

Die beschriebenen Praktiken changieren entsprechend zwischen (positiven, spielerischen) tatsächlichen Anerkennungs- und potenziellen Missachtungs- bzw. Dissonanzerfahrungen, wobei erstere in der Praxis im Vordergrund stehen. Wurde bei den schulisch konnotierten Praktiken oben gezeigt, dass Bezüge auf Spaß und Gemeinschaft dort performativ zur

Überdeckung des Leistungs- und Zwangscharakters genutzt wurden, so stehen hier nun tatsächlich Spaß und Gemeinschaft im Vordergrund. Dadurch wird allerdings die mit an stark stereotypen Zuschreibungen bzw. Annahmen einhergehende Gefahr negativer Erfahrungen bei Nicht-Passung überdeckt.

Die beiden Konstellationen von Praktiken, die in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurden, unterscheiden sich also stark. Im Folgenden soll dieser Unterschiedlichkeit nun genauer nachgegangen und die Frage beantwortet werden, was passiert, wenn so unterschiedliche Praktiken in einem Feld zusammenkommen. Dabei ist die Annahme argumentationsleitend, dass es zu einem konflikthaften Aufeinandertreffen der Konstellationen kommt, da sich diese in ihren Organisationselementen zu stark unterscheiden. Nur mit spezifischen Umgangsweisen und unter Akzeptanz von Ausschlüssen und De-Thematisierungen sind die differierenden Konstellationen vermittelbar.

6.2.3 Widersprüchliche Konstellationen: Gegensätzliche Praktikenbündel und fehlende selbstläufige Handlungsorientierungen

Praktiken, so wurde in der theoretischen Einführung argumentiert, sind zentraler Ort menschlicher Sozialität insofern, als dass sie Handeln vorfigurieren und als dass Handeln für die Handelnden im Kontext der Praktiken, in denen sie verwickelt sind, sinnhaft ist. Bezüge auf inkorporiertes Handlungswissen machen dabei darauf aufmerksam, dass Handeln im Kontext von Praktiken meist selbstläufig und in gewisser Weise unbewusst abläuft, Praktiken stellen also Organisationsformen von Handlungsorientierungen dar, in denen sich Individuen, die im Prozess ihrer bisherigen Sozialisation entsprechendes Handlungswissen erworben haben, selbstläufig bewegen. Diese Selbstläufigkeit zeigt sich auch in den beschriebenen Praktikenbündeln. Bei den schulisch konnotierten Praktiken wurde das besonders deutlich: Erwachsene wie Kinder greifen hier im außerschulischen Bereich offensichtlich auf einen gemeinsamen schulischen Erfahrungsraum zurück, Handlungen wie etwa Melden als Signal für eine Äußerung finden weitestgehend statt, ohne dass extra darauf hingewiesen werden muss. Schatzki beschreibt praktisches Handlungswissen als Erkennen einer Handlung und Wissen um ihre Ausführung sowie angemessene Reaktionen. Im Feld, so lässt sich auf die schulisch konnotierten Praktiken bezogen festhalten, erkennen sowohl Kinder wie auch Erwachsene Situationen als schulischen Funktionslogiken folgend und reagieren entsprechend darauf (etwa durch die Frage nach Noten). Dass dieser Bezug von allen Beteiligten geteilt wird zeigt sich vor allem am weitestgehenden Ausbleiben von Verweigerung oder Protest trotz eigentlich

fehlender Sanktionsmöglichkeiten im außerschulischen Rahmen. Sowohl Kinder als auch Erwachsene spielen hier Schule, die selbstläufige Handlungsorientierung im Praktikenbündel ‚funktioniert‘ und entsprechend werden auch negativ konnotierte Elemente wie Leistungsüberprüfung, Zwang und Unfreiwilligkeit – sogar bis hin zu Bloßstellungserfahrungen – auch von den Kindern mitgetragen. Den erwachsenen Personen, vor allem der Organisatorin, kommt dabei die Rolle von Lehrer*innen zu. Kritik – aber ebenfalls keine Verweigerung – zeigt sich nur, wenn Erwachsene, denen die Legitimität dazu abgesprochen wird, diese Lehrer*innenrolle einnehmen, wie im Beispiel Hakim. Dann wird der Unterschied zur Schule von den Kindern explizit markiert, durch die Handlungen wird die Selbstläufigkeit der Praktik aber dennoch aufrechterhalten.

Auch im zweiten Praktikenbündel finden sich selbstläufige Handlungsorientierungen, auch wenn die Praktiken hier sich stärker unterscheiden als im ersten Fall. Die Selbstläufigkeit der Orientierungen, insofern: das Funktionieren der Praktiken zeigt sich hier vor allem daran, dass der Einbezug stereotyp männlicher Themen in die pädagogische Praxis von allen Beteiligten unhinterfragt angenommen und sogar positiv aufgenommen wird. Die Praktiken sind darauf ausgerichtet, dass die Kinder sich nicht nur für solche Themen interessieren, sondern auch über entsprechendes inkorporiertes Handlungswissen verfügen, die Kinder nehmen diese Ausrichtung auch weitestgehend an oder eignen sich Praktiken – wie im Fall des Indiaka-Spiels – in Bezug auf die stereotypen Zuschreibungen an. Zuschreibung und tatsächliches Interesse fallen im Feld, trotz der herausgearbeiteten inhärenten Gefahr des Ausschlusses, tendenziell zusammen, was auf die Produktivität vorhergehender geschlechtersozialisatorischer Prozesse verweist (im Sinne von: die Kinder sind bereits so weit zu Jungen geworden, dass sie hegemonial-männliche Interessen teilen). Die von Erwachsenen wie Kindern geteilten Orientierungen in der Praktik führen hier zu positiven Gemeinschaftserlebnissen sowie zu Möglichkeiten der Anerkennungserfahrung. Die Erwachsenen sind für die Kinder, wie etwa in der Situation mit Sabines Handy oder an der Interaktion mit Flo nach dem Spieler-Treffen deutlich wird, kenntnisreiche Erwachsene oder Bezugspersonen im Kontext des gemeinsamen Fußballinteresses.

Die Kombination aus auf Leistungsüberprüfung fokussierten Lesepraktiken einerseits und männlich konnotierten Praktiken andererseits ist für das Feld konstitutiv und wird als solche auch explizit in den Projektkonzeptionen mit Begründung in der diskursiv geforderten Zielgruppenorientierung befördert. Die beiden Konstellationen haben aber unterschiedliche,

sich teilweise widersprechende Organisationsstrukturen, insbesondere in der sie organisierenden Ziel-Affekt-Struktur.

Für die schulisch konnotierte Konstellation an Praktiken ist hierbei die Beherrschung der Fähigkeiten Lesen und Schreiben zentral. Die Praktiken sind organisiert durch verschiedene Wege, die Kinder zum Lesen oder Schreiben (im Sinne der Ausübung der Fähigkeit) zu bewegen. Dass es hier vor allem um die Ausübung der Tätigkeit und nicht um einen äußerlichen Zweck der Tätigkeit geht, zeigte sich vor allem in der Schreibszene. Die dort vorbereiteten und aufgeschriebenen Fragen wurden später im Verlauf der an die Szene anschließenden Lesung nicht wieder aufgegriffen. Lesen und Schreiben stehen hier im Kontext der diskursiven Konstruktion von Lesepraxis als Übung, bei der rein quantitativ mehr Lesepraxis (und auch mehr Schreibpraxis, wie die hier dargestellten Praktiken zeigen) **an sich** als gut gilt. Im Kern der Praktiken steht zudem die Überprüfung (individueller) Leistung, wie am stärksten in der Praktik „Lesetest“ deutlich wird. Diese die Praktiken strukturierenden Ziele – Lese- und Schreibpraxis herbeiführen und Leistung überprüfen – scheinen so zentral, dass in der Umsetzung auch negative Affekte wie Bloßstellung und Affektausdrücke wie Weinen akzeptiert werden. Die Praktiken sind zudem von einer starken Orientierung an expliziten Regeln geprägt (siehe hierzu auch 6.3.1), sie zeichnen sich durch explizit formulierte Aufgabenstellungen und Anweisungen aus. In Bezug auf das in der Praxis deutlich werdende Handlungswissen (im Sinne von practical understanding) zeigt sich einerseits der oben herausgearbeitete schulische Bezugsrahmen, andererseits ist auffällig, dass die jeweiligen Praktiken bereits die in ihnen ‚geförderten‘ Kompetenzen voraussetzen. Um den Lesetest zu absolvieren, müssen die Kinder bereits lesen können, gleiches gilt für die Schreibpraxis. Die Praktiken sind insofern nicht didaktisch darauf gerichtet, ein bestimmtes Wissen oder Können zu vermitteln, sondern es abzurufen.

Von expliziten Regeln geprägt ist auch ein Teil der Praktiken in der zweiten Konstellation an Praktiken, nämlich die dort beschriebenen ‚männlichen‘ Lesepraktiken. Diese organisieren sich ebenfalls zentral um explizite Anweisungen und Aufforderungen. Im Fokus steht dort allerdings nicht die Lesepraxis – wie gezeigt wird in den Praktiken teilweise gar nicht gelesen – sondern körperliche Aktivität. Hier findet sich ein erster zentraler Unterschied zur ersten Konstellation, wo Ruhe und Stillsitzen als Teil der Praktiken auch durch Kommandos und Kontrolle herbeigeführt werden. Als übergreifendes Ziel in der Organisationsstruktur der zweiten Gruppe an Praktiken lässt sich die Orientierung an der Zielgruppe im Sinne der Orientierung an zugeschriebenen Bedürfnissen und Interessen ausmachen. Wettkampf (als Gruppenerlebnis)

und Aktivität, thematische Anknüpfung an biografische Wünsche und Interessen sowie die Ermöglichung von außeralltäglichen Erlebnissen insb. mit „männlichen Idolen“ sind alle in diesem Kontext zu verstehen. Auf affektiver Ebene steht hier die Organisation von positiven Erlebnissen, von Spaß und Gemeinschaft sowie wie gezeigt von Anerkennungserfahrungen im Vordergrund. Hier zeigt sich wieder ein Unterschied zur ersten Konstellation, wo individuelle Leistung und Kompetenz statt Gemeinschaft und zum Teil Zwang und Bloßstellung statt Spaß und Anerkennung deutlich wurden. In Bezug auf das in den Praktiken aufgerufene Handlungswissen zeigen sich in der zweiten Konstellation aufgrund der Unterschiedlichkeit der einzelnen Praktiken diffusere Bezüge als im ersten Bündel, deutlich wurden in den Beispielen etwa die Beherrschung von Fußballpraktiken und Wissen über ‚männliche‘ Themen. Grundsätzlich zeichnen sich die Praktiken entsprechend der Orientierung an zugeschriebenen Zielgruppeninteressen dadurch aus, dass die Zielgruppe (und auch die beteiligten Erwachsenen) die ihnen zugeschrieben Interessen tatsächlich verfolgt und über entsprechendes (Handlungs-)Wissen verfügt. Die Praktiken stellen somit einerseits an sich eine Reifizierung geschlechtlicher Stereotype dar, basieren andererseits aber auch darauf, dass diese Stereotype als vergeschlechtlichtes Alltagsverständnis bereits so wirksam waren in der Sozialisation der beteiligten Kinder, als dass sie bereits in realen Interessen und Körperpraxen materialisiert sind. Sie setzen die Reifizierung und die Wirksamkeit geschlechtlicher Wissensordnungen generell also zudem bereits voraus.

Die Konstellationen unterscheiden sich also vor allem in Bezug auf:

- die sie organisierenden Ziele: (individualisierte) Kompetenz- und Leistungsüberprüfung vs. Gemeinschaftserlebnis und Zielgruppenorientierung
- akzeptierte und erwünschte Affekte: Zwang und Bloßstellung vs. Spaß und Anerkennung
- und auf das in ihnen aufscheinende bzw. sie strukturierende Handlungswissen: Lesen und Schreiben können sowie schulischen Funktionslogiken folgen vs. (Körper-)Wissen und Interessen zu männlich konnotierten Themenfeldern haben, außeralltägliche Erlebnisse als solche erkennen und erfahren.

Gemeinsam ist beiden Konstellationen der starke Bezug auf explizite Regeln und Anweisungen sowie die Akzeptanz alltagsweltlicher Geschlechtsbezüge (deutlich vor allem in der unhinterfragten Geschlechtshomogenität) sowie intergenerationaler Hierarchieverhältnisse (die Regeln und Anweisungen kommen von den Erwachsenen und werden von den Kindern befolgt).

Bei den Differenzen handelt es sich dabei nicht nur um graduelle Unterschiede, sondern um quasi-kategoriale: die Bezüge schließen sich teilweise aus beziehungsweise widersprechen sich, was besonders bei der Unterscheidung zwischen individualisierter Leistungsüberprüfung mit Gefahr der Bloßstellung einerseits und lockerem, späßigem Gemeinschaftserlebnis andererseits deutlich wird. Zudem stehen sich beide Konstellationen nicht gleichwertig im Feld gegenüber. Vor allem in Bezug auf die affektive Ebene zeigt sich eine starke Hierarchisierung, die männlich konnotierten Praktiken sind anhand deutlich positiverer Affekte organisiert beziehungsweise von diesen gekennzeichnet und stehen für alle Beteiligten im Feld damit stärker im Vordergrund als negativ konnotierte Praktiken der Leistungsüberprüfung. Das ist im Kontext des Selbstverständnisses im Feld als „Leseförderung“ insbesondere insofern interessant, als dass in den männlich konnotierten Praktiken bedeutend weniger Lesepraxis bzw. Beschäftigung mit dem Lesen stattfindet.

Wie gezeigt sind beide Gruppen an Praktiken in sich konsistent und ‚funktionieren‘ in dem Sinne, als dass alle Beteiligten die Handlungsorientierungen annehmen oder zumindest nicht so weit ablehnen, als dass keine Kooperation mehr stattfände und die Organisationsstruktur zusammenbricht. Für das Feld sind aber beide Konstellationen konstitutiv, auch und vor allem in ihrer Widersprüchlichkeit/Unvereinbarkeit. Um zu den im folgenden Kapitel behandelten feldspezifischen Umgangsweisen mit den widersprüchlichen Orientierungen überzuleiten soll im Folgenden eine Beispielszene zeigen, wie sich diese Widersprüchlichkeit in der konkreten Praxis zeigen kann:

[Kontext: Projekttermin auf einem Fußballplatz, anwesend sind erwachsene Begleitpersonen, die Gruppe der Kinder sowie weitere fußballspielende Jungen, die nicht zur Gruppe gehören.] Auf dem Spielfeld bauen Sabine und der Bibliothekspraktikant aus orangenen Hütchen einen Parcours auf, indem sie die Hütchen in gleichbleibendem Abstand in zwei Reihen hintereinander aufstellen. Wir (= die Kinder und Sabine, Yara und ich) stehen im Anschluss auf einer Seite des Parcours (zur Tribüne), der Praktikant legt Zettel auf die andere Seite der Hütchen auf den Boden. Die Kinder sollen mit einem Ball um die Hütchen dribbeln und jeweils einen Zettel zurückholen. Auf den Zetteln stehen Wörter, aus denen sie einen richtigen Satz bilden sollen. Das Spiel wird in zwei Gruppen gegeneinander gespielt. Sie bekommen Punkte pro richtigem Satz, den sie schneller gebildet haben als die je andere Gruppe.

Zunächst ist hier der Ort relevant, an dem die Szene spielt: ein Fußballplatz, also eher dem Bereich männlich konnotierter Praktiken zuzuordnen. Lesen stellt hier schon an sich eine Form der Verfremdung dar. Diese tritt hier umso deutlicher in Erscheinung, als dass sich auf dem Feld

bereits andere, nicht zur Gruppe gehörende Kinder befinden, die Fußballspielen. (Lese-)Praktik und Ort passen hier also zunächst nicht ‚in sich‘ zusammen.

Zu Beginn der Szene bewegen sich Sabine und der Praktikant auf dem Platz und gestalten ihn aktiv (um), indem sie mit orangenen Hütchen einen Parcours aufbauen. Da Sabine und der Bibliothekspraktikant im Feld aber dem Bereich ‚Lesen‘ zugeordnet sind, wird die folgende Praktik durch diese personelle Zuordnung als Lesepraktik bestimmbar. Die personelle Ebene bleibt aber zunächst die einzige, durch die die Szene mit Lesen in Verbindung steht, denn auch die Gegenstände – die orangenen Hütchen – gehören eher zum Bereich Sport.

In der Aufgabenstellung steht das Lesen zunächst ebenfalls nicht im Vordergrund. Zwar müssen die Kinder die Worte auf den Zetteln notwendigerweise entschlüsseln können, um daraus Sätze zu bilden, allerdings werden mit Punkten eben diese richtigen Sätze und nicht (nur) das richtige Lesen bewertet. Die Fähigkeit, die hier spielerisch ‚abgeprüft‘ wird, ist die korrekte Grammatik, durch die Wissens- bzw. Fähigkeitsüberprüfung ähnelt die Aufgabe oben beschriebenen Leistungsüberprüfungen. Darüber hinaus handelt es sich hier um einen Wettbewerb, oben als männlich konnotierte Praktik beschrieben. Die Kinder treten in zwei Gruppen gegeneinander an (-> Gruppenerlebnis) und sollen um Punkte kämpfen. Zunächst erfolgt die Aufteilung in zwei Gruppen:

Sabine fragt (zur Gruppeneinteilung): „Wo sind die guten Leser?“ und „Und wo sind die schlechten Leser?“ Die Kinder sortieren sich in zwei Gruppen.

Die Aufteilung in zwei Gruppen findet hier auf den ersten Blick durch die Kinder statt, beschrieben wird, dass diese sich aktiv selbst in zwei Gruppen sortieren. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass diese Zuteilung keineswegs zufällig ist und sich auch nicht allein – oder: nicht einmal vorrangig – aufgrund anderer eher erwartbarer Merkmale wie etwa der Zuneigung der Kinder untereinander vollzieht. Sabine regt die Aufteilung in ihrer Rolle als ‚Lehrerin‘ an, indem sie die Kinder danach fragt, wo die guten und wo die schlechten Leser sind. Hierdurch trägt sie ein Leseverständnis fort, das bereits mehrfach beschrieben wurde: Lesen als Leistung. Gleichzeitig ‚erzwingt‘ sie hier eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lesefähigkeit. Indem sie die Eigenschaft „guter oder schlechter Leser“ zum Kriterium für die Gruppeneinteilung macht, die Kinder aber nicht selbst aufteilt, müssen diese sich aktiv mit ihren eigenen Lesefähigkeiten auseinandersetzen, um sich selbst der Gruppe der guten oder der schlechten Leser zuordnen zu können. Auffällig ist zudem der offensichtliche Widerspruch zwischen dieser Form der Gruppeneinteilung und dem in der Aufgabenstellung angelegten Wettbewerbsgedanken. Wenn es sich um einen Wettbewerb zwischen zwei Gruppen handelt,

bei dem es um die Lesefähigkeit gehen soll, und wenn die Gruppen dann von vornherein aufgrund der (nicht) vorhandenen Lesefähigkeit als „gute Leser“ gegen „schlechte Leser“ gebildet werden, so handelt es sich um einen Wettkampf mit sehr unfairen Startbedingungen. Es finden sich hier also wieder Elemente der Leistungsüberprüfung und auch der möglichen Bloßstellung.

Im Folgenden beginnt nun die ‚eigentliche‘ Durchführung der Lesepraktik:

Aus beiden Gruppen läuft dann immer ein Junge mit dem Ball dribbelnd durch den Parcours und kommt mit einem Zettel zurück. Die Jungen aus einer der beiden Gruppen schreien während des Spiels die ganze Zeit Sätze durcheinander, dabei lachen sie. Die andere Gruppe versucht scheinbar, die von ihnen geholten Zettel zu verstecken, indem sie sich um sie herumstellen und die Zettel in der Mitte auf den Boden legen. Sie reden miteinander und bilden Sätze (von denen ich bemerke, dass sie in falscher Grammatik sind), die alle bisher zurückgeholten Wörter enthalten.

Hier zeigt sich nun, wie die Lesepraktik in ihrer Durchführung aussieht, wobei vor allem auffällt, dass die vorher beschriebenen Anweisungen von den Kindern ohne Zögern umgesetzt werden. Die beiden Gruppen zeigen dabei zwei teils unterschiedliche Strategien, um mit der an sie gestellten Aufgabe umzugehen. Eine beiden Gruppen gemeinsame Strategie ist es dabei, möglichst viele Möglichkeiten auszuprobieren, wie aus den Wörtern Sätze gebildet werden können. Ob die Sätze grammatikalisch richtig sind, scheint bei den Kindern dabei allerdings nicht von Bedeutung zu sein.

Ein Unterschied im Umgang der beiden Gruppen findet sich darin, dass eine der beiden Gruppen die Sätze laut – und somit für alle Anwesenden hörbar – schreit, die andere Gruppe die zurückgeholten Zettel abschirmt, indem die Kinder sich um die Zettel herumstellen. Diese beiden Strategien können als Umgang mit der in der Praktik implementierten Wettbewerbsorientierung verstanden werden. Die erste Gruppe, die die Sätze laut schreit, scheint sich nicht dafür zu interessieren, dass die ‚gegnerische‘ Gruppe eventuell von ihren Ergebnissen profitieren könnte, hierin dokumentiert sich eine Gleichgültigkeit gegenüber dem Wettbewerb. Die zweite Gruppe nimmt hingegen den Wettbewerbsgedanken scheinbar an. Dadurch, dass sich die Kinder um die von ihnen zurückgeholten Zettel gruppieren und nur untereinander unterschiedliche mögliche Sätze ausprobieren, grenzen sie sich von der anderen Gruppe absichtlich und eigenaktiv ab und ermöglichen es der anderen Gruppe somit nicht, ihre Sätze quasi ‚abzuschauen‘. Das kann als eine Strategie verstanden werden, um sich im Wettbewerb einen Vorteil zu sichern beziehungsweise der anderen Gruppe keine ‚unverdienten‘ Punkte zukommen zu lassen. Es wird in diesem Kontrast deutlich, dass zumindest ein Teil der Kinder die in der Praktik angelegte Wettbewerbsorientierung nicht

annimmt beziehungsweise ihr keine Relevanz beimisst. Der weitere Verlauf der Szene zeigt dies nun eindrücklich auf und steht beispielhaft dafür, dass hier die Relevanzen der Kinder und der Erwachsenen in Bezug auf den Wettbewerbsaspekt gegeneinander laufen:

Flo geht an den Jungen der einen Gruppe (der Gruppe der „schlechten Leser“) vorbei. Ein Junge sitzt auf dem Boden. Flo sagt: „Vielleicht macht ihr ja noch wenigstens einen Punkt“ (die Gruppe hat noch keinen Punkt). Der Junge auf dem Boden antwortet: „Ist doch egal ob man gewinnt, das ist doch nur ein Spiel. Man muss nicht immer gewinnen.“ Flo: „Aber wär‘ schon schön wenigstens einen Punkt zu holen“ Junge: „Stört mich nicht, ich mach das einmal und nie wieder.“

Mit Flo taucht hier nun eine erwachsene Person in der Szene auf, die vorher nicht beteiligt war. Strukturell ist er eher dem Bereich der männlich konnotierten Praktiken zuzuordnen. Er spricht die Kinder an und es wird deutlich, dass er den bisherigen Verlauf der Praktik zumindest ausschnittsweise mitbekommen hat, denn er weiß, dass die Gruppe der „schlechten Leser“ noch keinen Punkt gemacht hat. Flo ist mit diesem Zustand offenbar unzufrieden. Im Modus des hoffnungsvollen Wunsches thematisiert er die Tatsache, dass die Gruppe noch keinen Punkt gemacht hat. Die Formulierung „Vielleicht macht ihr ja noch wenigstens einen Punkt“ kann als Versuch verstanden werden, den Kindern Mut zu machen, gleichzeitig wird hierdurch der Leistungs- und Wettbewerbscharakter der Praktik erneut deutlich: keinen Punkt zu machen gilt für Flo als negatives Ergebnis, welches zu vermeiden ist. Ob die Kinder etwa Spaß bei der Sache haben oder etwas lernen scheint im Vergleich zum Leistungs- und Wettkampfcharakter nicht relevant. Es scheint hier zudem ein Aspekt der Wettkampforientierung auf, der sonst auch aus dem Bereich des Sports bekannt ist: verlieren ist nicht so schlimm, wenn man sich angestrengt hat und nicht ‚zu Null‘ verliert, das heißt wenigstens einen Teilerfolg erringen kann. Es handelt sich hierbei um ein Element der Organisation von Praktiken nach Schatzki: deutlich wird ein generelles, praktikenübergreifendes Verständnis von Wettkämpfen. Mit diesem generellen Verständnis interpretiert Flo hier die Lesepraktik und verfestigt somit deren Wettbewerbscharakter. Interessant ist dann die Reaktion des Jungen. Dieser negiert die Bedeutung von Wettbewerb: es ist „egal“, ob man verliert oder gewinnt, weil es sich um ein Spiel handelt und man zudem nicht immer gewinnen muss. Der Junge nimmt also die von den Erwachsenen in die Praktik integrierte Wettbewerbsorientierung nicht an. Er nimmt der Praktik zudem den Ernst, indem er sie als „nur ein Spiel“ bezeichnet, welches wenig Bedeutung für ihn hat. Aber auch generell scheint nur „Gewinnen“ für ihn kein Anreiz zu sein, um sich mehr in die Szene zu integrieren. Flo hält in der Folge an der Leistungs-/Wettbewerbsorientierung fest und wiederholt seinen Vorschlag, doch wenigstens einen Punkt zu machen. In der Antwort des Jungen wird dann deutlich, dass er den Wettbewerb hier vor allem im Kontext der Praktik nicht

annimmt und nicht generell wenig wettbewerbsorientiert ist. Egal ist ihm die Leistungserbringung nämlich deswegen, weil er das Spiel „einmal und nie wieder“ macht. Die Praktik hat für ihn also keine lebensweltliche Relevanz, er nimmt keine Folgen einer guten oder schlechten Leistung im Spiel wahr, deswegen ist es ihm egal und er folgt der ‚eigentlichen‘ Organisationsstruktur nicht.

Der Wettkampf in der Praktik hat für die Kinder hier also keine lebensweltliche Relevanz und sie schreiben der Praktik entsprechend keine Ernsthaftigkeit zu. Das ist für die Argumentation hier insofern relevant, als dass es sich bei dem Wettkampf selbst – grammatikalisch richtige Sätze bauen – um eine Aufgabe handelt, die nicht auf zugeschriebenen männlichen Interessen beruht, sondern in ihrer Überprüfung von grammatikalischer Leistung den schulisch konnotierten Praktiken ähnelt. Der Unterschied liegt aber im Kontext – die Praktik findet hier auf einem Sportplatz und durch den Einbezug von Dribbeln fußballbezogen statt, der Wettkampf enthält hier also Elemente aus beiden oben beschriebenen Konstellationen. Die die Praktik strukturierenden Momente – Überprüfung von Leseleistung und Grammatik einerseits, Fußballhandlungen andererseits – passen hier nicht selbstläufig zusammen und führen dazu, dass zumindest ein Teil der Kinder die Organisation der Praktik, wie sie insbesondere von den Erwachsenen eingebracht wird, nicht mitträgt. Das Gespräch zwischen dem Kind und Flo kann als Ausdruck von Irritation darüber verstanden werden, dass Selbstläufigkeiten nicht funktionieren, und als Versuch von Flo, mittels Verweises auf generelle Verständnisse von Wettkampfpraktiken eine geteilte Handlungsorientierung herzustellen.

Die widersprüchlichen Organisationselemente der Praktikenbündel führen im Feld also, wenn sie zusammenkommen, zu einem Auseinanderfallen der Handlungsorientierungen, die Praktiken verlieren ihre eigentliche Selbstläufigkeit und den kooperativen Charakter, die beteiligten Personen (vor allem die Erwachsenen) müssen Umgangsweisen finden, um die Widersprüche aufzulösen beziehungsweise so weit einzuhegen, dass dennoch gemeinsames Handeln in den Projekten stattfinden kann. Im Folgenden soll es nun darauf aufbauend um die feldspezifischen Umgangsweisen der Erwachsenen mit dieser inhärent widersprüchlichen Struktur gehen. Diese Umgangsweisen stehen dabei im Kontext von Professionalitätsbedürftigkeit im Feld: Den Erwachsenen fehlen pädagogisch-professionelle Handlungsorientierungen, wie sie etwa in pädagogischen Ausbildungspraktiken erworben werden, und durch die die fehlende Selbstläufigkeit kompensiert werden kann (hierzu weiter Kapitel 8). Der Blick ist hier zunächst (nur) auf die Erwachsenen gerichtet, da im Fokus des

Erkenntnisinteresses dieser Arbeit ja die Strukturen bzw. das kollektive Wissen steht, mit welchem die Kinder im Feld in Berührung kommen, und die Handlungen der Erwachsenen sind Teil dieses kollektiven Wissens. Zudem sind es die Erwachsenen, die die Macht haben, Praktiken und ihre Struktur vorzufigurieren. Die Umgangsweisen der Kinder sind in dieser Perspektive zunächst nicht von Interesse, werden aber im abschließenden Unterkapitel zu nicht intendierten kindlichen Thematisierungen aufgegriffen.

6.3 Feldspezifische Umgangsweisen mit dem Fehlen selbstläufiger Handlungsorientierungen

Die Widersprüchlichkeit in den Konstellationen führt im Feld bei den Erwachsenen scheinbar zu einer Unsicherheit in Bezug auf ihr eigenes Handeln und dessen Angemessenheit und Richtigkeit. Zur Bearbeitung dieser Unsicherheit und zur Orientierung in den widersprüchlichen Strukturen nutzen die Erwachsenen dann verschiedene Umgangsweisen, die im Folgenden herausgearbeitet werden. Es handelt sich hierbei um den starken Rückgriff auf explizite Regeln, um verschiedene Modi der Verhaltenskontrolle gegenüber den Kindern, um die Orientierung an alltagsweltlichen Geschlechterbildern und um die Suche nach Validierung von außen. In all diesen Umgangsweisen dokumentiert sich ein Professionalisierungsdefizit im Feld: die Erwachsenen können (meist mangels entsprechender Ausbildung) häufig nicht auf professionelles pädagogisches Wissen oder Können zurückgreifen, um unklare Situationen zu meistern, und nutzen entsprechend entweder explizite Regeln oder lebensweltliche Bezüge zur Orientierung. Die Diskussion dieser Professionalitätsbedürftigkeit schließt die vorliegende Arbeit ab (8).

6.3.1 Verregelung: Die hohe Bedeutung von expliziten Regeln und äußerer Struktur

Die erste Umgangsweise, die sich zeigt, ist die hohe Bedeutung, die expliziten Regeln und der äußeren Struktur im Feld zukommt. Praktiken im Feld finden nicht spontan statt, sondern sind vorgeplant, folgen meist einer vorher festgelegten Struktur und sind davon gekennzeichnet, dass Erwachsene den Kindern (und auch anderen Erwachsenen) explizite Handlungsanweisungen geben. Diese Orientierung an Regeln kann als generell konstitutiv für didaktische Praktiken verstanden werden insofern, als dass Erwachsene (Lehrpersonen) Kinder anleiten und ihnen mittels vorbereiteter Materialien und einer explizit auf Wissensvermittlung ausgerichteten vorbereiteten Struktur Inhalte nahebringen oder Kompetenzen vermitteln wollen. Diese Form expliziter Regeln findet sich an zahlreichen Stellen im Feld und wurde in den

verschiedenen Szenen auch bereits beschrieben. Sie ist insofern also zwar konstitutiv für Praktiken im Feld, aber nicht feldspezifisch. Doch das Verhalten der Erwachsenen ist im Feld auch in spezifischer Weise von expliziten (verschriftlichten) Regeln geprägt, die eine Form der feldspezifischen Umgangsweisen mit den inhärenten Widersprüchen darstellen.

Es geht hier einerseits darum die ‚Herkunft‘ der verwendeten Anweisungen bzw. (Lese-)Praktiken auszumachen und andererseits um die große Bedeutung, die der äußeren Struktur (im Sinne der zeitlichen Planung etc.) im Feld zukommt inklusive der Folgen, die durch dieses Beharren auf Struktur entstehen.

Die Bezeichnung „Herkunft‘ der Anweisungen“ bezieht sich an dieser Stelle zunächst vor allem auf die Materialien, die in der Leseförderpraxis im Feld genutzt werden. Vor allem am Lesetest lässt sich diese Herkunft gut aufzeigen. Beim im Lesetest verwendeten didaktischen Material handelt es sich wie beschrieben um ein Blatt mit einer Anzahl an Sätzen und Symbolen, mittels derer jeweils angekreuzt werden kann, ob ein Satz eine richtige oder falsche Aussage transportiert. Diese Blätter werden im Feld nicht von den in der Praktik handelnden Erwachsenen selbst konzipiert, sondern stammen aus einem im Feld zentralen Dokument: der Publikation „kicken&lesen: Denn Jungs lesen ander(e)s! Leseförderung mit Ball und Buch in Schule und offener Jugendarbeit“ (Reifenberg/Barnieske 2015). Es handelt sich hierbei um eine pädagogische Handreichung, die im Kontext von Kicken&Lesen-Projekten in Baden-Württemberg entstanden ist und mittlerweile darüber hinaus im gesamten Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ genutzt wird. Die Handreichung enthält einerseits als „Einführung“ betitelte Kapitel zum Thema Jungen und Lesen, die Teil der diskursiven Feldkonstitution, wie sie oben rekonstruiert wurde, sind. Zudem finden sich Darstellungen verschiedener Methoden (unterteilt in „Methoden der Leseförderung“ und „Trainingseinheiten“) sowie ein ausführlicher Materialteil. Dieser Materialteil enthält auf 13 Seiten verschiedene Vorlagen für Lesetests sowie die jeweils dazugehörenden Lösungsvorlagen – es kann davon ausgegangen werden, dass bereits der Begriff „Lesetest“, so wie er im Feld verwendet wird, aus dieser Publikation stammt. In der Handreichung finden sich darüber hinaus auch methodische Anleitungen für unterschiedliche Leseförderpraktiken, so etwa für das sog. Tandemlesen oder zu sog. Viellese-Verfahren. Die Handreichung ist dabei direkt an pädagogisch Verantwortliche in der Praxis gerichtet, entsprechend ist sie im Stil der direkten Anrede verfasst. Im Materialteil findet sich etwa auch die Erklärung zu einer der oben beschriebenen Wettkampfpraktiken (dribbeln und grammatikalisch richtige Sätze bilden). Ähnliche Materialsammlungen wie die Handreichung gibt es auch in anderen bundesweiten Leseförderprojekten, diese methodischen

Handreichungen werden den vor Ort Verantwortlichen von den Projektträgern zur Verfügung gestellt, die Inhalte werden häufig auch in zum Projekt gehörenden Schulungen vermittelt. In der Praxis werden die Inhalte dann von den Verantwortlichen meist (wie etwa im Fall der Dribbel-Wettkampf-Szene) direkt so durchgeführt wie in der Handreichung vorgeschlagen.

Die in Anlehnung an die diskursive Feldkonstitution entstehenden Methoden sind also in ihrer schriftlichen Form (als Anleitungen und als vorbereitete didaktische Materialien) einerseits und in ihrer Vermittlung in entsprechenden Schulungen andererseits als die Praxis organisierende explizite Regeln zu verstehen. Diese Regeln organisieren die Praktiken erstens, indem die Materialien verwendet werden, zweitens strukturieren die Verantwortlichen Praktiken entsprechend den Anleitungen und es finden keine Abweichungen statt. Dass sich die Kinder verweigern, ist in diesem Kontext nicht vorgesehen und es gibt zum Umgang hiermit auch keine Hinweise in den Handreichungen. Komplette Verweigerung konnte ich in meiner Felderfahrung auch nicht erleben, vielmehr versuchten die Kinder stellenweise durch Verhandlungen Einfluss auf den vorgeplanten Ablauf zu nehmen. So argumentierten sie etwa, dass eine Sporthalle ein Ort für Fußball sei und man später in der Bibliothek lesen könne. Diese Verhandlungen führen teilweise dazu, dass die vorgeplante Struktur in Teilen angepasst wird. Es verbleiben jedoch stets äußere Einflüsse (etwa die Notwendigkeit der Vorbereitung einer für einen bestimmten Tag organisierten Autorenlesung), die den Rahmen der möglichen Flexibilität vor Ort eingrenzen.

Dieser vorher festgelegte organisatorische Rahmen – also die Projektstruktur – ist die zweite Art und Weise, wie die Praktiken im Feld durch explizite Regeln organisiert sind. Diese expliziten Regeln finden sich einerseits in Form der Projektausschreibungen, die den inhaltlichen Rahmen für die Umsetzungen vor Ort einschränken. Auch die Orte, an denen die Projekte stattfinden, sind Teil der äußeren Struktur und ermöglichen oder verhindern bestimmte Praktiken (so ist es zum Beispiel nur unter Inkaufnahme von sehr unbequemen Körperhaltungen möglich, auf dem Boden einer Turnhalle sitzend längere Zeit zu lesen, entsprechend lässt sich eine solche Praktik in meiner Felderfahrung auch nicht lange aufrechterhalten). Aufgrund organisationaler Zwänge (etwa Reservierungen, Termine etc.) gibt es in der äußeren Struktur sehr wenig Flexibilität, das gilt insbesondere für den Zeitrahmen. Zu was die äußere Struktur als Teil der expliziten Regeln in der Organisation der Praktiken in Bezug auf das Lesen führen kann, zeigt folgende Beispielszene, die sich am bzw. nach Ende einer Lesung abspielt:

Nach der Lesung stehen die Jungen am Büchertisch. Sie nehmen einzelne Bücher in die Hand und zeigen auf die Titelbilder. Ein Buch zeigt einen schwarzen Mann beim Kopfball, einer nimmt das Buch hoch und sagt zu den anderen: „Guckt mal

Samy!“ [Samy ist ein Junge aus der Gruppe, er hat eine schwarze Hautfarbe, Anm. TS] Direkt danach ruft Flo die Jungen zusammen und geht mit ihnen Richtung Ausgang. Es ist nun ein gemeinsamer Restaurantbesuch geplant. Wir anderen Erwachsenen bleiben noch einen Moment in der Bibliothek zurück und folgen ihnen dann.

Die Kinder entdecken hier einen vorbereiteten Büchertisch (ebenfalls wieder ein Zeichen für vorbereitete Materialien als eine Form expliziter ‚Regeln‘) selbstständig und er weckt offenbar ihr Interesse, denn sie stehen nach der Lesung gemeinsam am Tisch und betrachten zusammen – hierauf macht das Zeigen auf die Titelbilder aufmerksam – die dort bereitgelegten Bücher. Insbesondere ein Buch mit einem schwarzen Spieler auf dem Titel zieht die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich. Die Darstellung eines schwarzen Menschen beziehen sie hier sofort auf Samy, den einzigen schwarzen Jungen der Gruppe, der hierdurch aufgrund seiner Hautfarbe herausgestellt wird. Wenngleich hiermit Momente der Verbesonderung von Samy aufgrund seiner Hautfarbe einhergehen, so zeigt sich doch auch, dass die Kinder die bereitgestellten Bücher mit ihren Erfahrungen und ihrer Lebenswelt verknüpfen und somit Potenzial für Leseinteresse entsteht. Die Kinder werden in ihrer Beschäftigung mit den Büchern – die, nimmt man die diskursive Dimension als Vergleichsfolie, ja im Projekt sehr erwünscht sein müsste – von Flo jedoch schnell unterbrochen. Er ruft die Kinder zusammen und führt sie zum Ausgang, beendet somit ihre Beschäftigung mit den Büchern. Im Protokoll wird hier ein gemeinsamer Restaurantbesuch als Grund für diese Unterbrechung genannt. Das verweist darauf, dass hier nicht das Interesse der Kinder – selbst wenn es eigentlich dem propagierten Projektziel entspricht – die zeitliche Strukturierung der Praktik bestimmt, sondern ein (von den Erwachsenen) vorbestimmter Zeitplan für den Ablauf einer Projektsitzung, durch den die Beschäftigung mit den Büchern und potenzielles Lesen in diesem Fall sogar direkt verhindert wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Praktiken im Feld in ihrer Organisationsstruktur stark von expliziten Regeln geprägt sind. Diese Regeln liegen einerseits als explizit formulierte Handlungsanweisungen seitens der Erwachsenen vor, andererseits sind auch diese Anweisungen wieder von als Regeln zu verstehenden Handreichungen und Materialien geprägt. Zudem setzt auch die formelle Struktur der Projekte, insbesondere der zeitliche Rahmen, Grenzen für Handlungsoptionen in der Praxis. In Folge zeichnen sich die Praktiken durch wenig Flexibilität aus. Zwar eignen sich die Kinder wie oben bei einigen Szenen beispielhaft gezeigt die Praktiken an und verändern die ihnen vorgegebene Struktur, allerdings kann diese Veränderung einerseits nur in einem bestimmten Rahmen stattfinden (so

können sich die Kinder in der Schreibszene zwar über das Schreiben lustig machen und die Praktik für eigene Aushandlungen nutzen, aber schreiben müssen sie trotzdem, genau wie sie in der Indiaka-Szene zwar andere Sachen mit dem Indiaka machen können als von ihnen verlangt, aber sie müssen trotzdem mit dem Gegenstand interagieren). Andererseits werden Aneignungen durch die Kinder – oder andere Impulse, die von ihnen ausgehen, wie in Folge vor allem für die Thematisierung von Herkunft zu zeigen sein wird (6.4.2) – von den Erwachsenen nicht aufgenommen, weil diese in ihrer Orientierung an den Regeln verhaftet bleiben.

Mit den expliziten Regeln geht im Feld die Notwendigkeit einher, die Einhaltung dieser Regeln zu überprüfen. Das zeigt sich vor allem in einer starken Kontrolle des kindlichen Verhaltens durch die Erwachsenen, da die widersprüchlichen Handlungsorientierungen stets die Gefahr bedeuten, dass die Kinder sich nicht an den gerade situativ ‚richtigen‘ Regeln orientieren und sich entsprechend ‚falsch‘ verhalten.

6.3.2 Die Notwendigkeit der Kontrolle kindlichen Verhaltens

In den bisherigen Ausführungen wurde gezeigt, dass sich die pädagogische Praxis im Feld aufgrund fehlender selbstläufiger Handlungsorientierungen stark an expliziten Regeln entlang ausrichtet. Da diese den Kindern zumeist vorher unbekannt sind und auch nicht vollständig kommuniziert und erklärt werden und da sie außerdem – etwa bei Lesepraktiken auf dem Fußballplatz – situativen und durch den Ort nahegelegten Praktiken widersprechen (etwa Fußballpraktiken als eigentlich ortsangemessen auf einem Fußballplatz), besteht für die Erwachsenen im Feld scheinbar die beständige Gefahr, dass die Kinder die Regeln missachten, übertreten beziehungsweise sich generell ‚falsch‘ verhalten. Diese Gefahr resultiert aus den widersprüchlich organisierten Konstellationen von Praktiken und evoziert die Notwendigkeit starker Verhaltenskontrolle durch die Erwachsenen. Einige Beispiele, in denen diese Verhaltenskontrolle sichtbar wird, wurden bereits beschrieben. So wurde bei der schulisch konnotierten Konstellation die Lehrer*innenrolle herausgearbeitet, die sich vor allem in Verhaltenskontrolle mittels Blicken über die Schulter, Anweisungen und Kommandos zum still sein äußert – bis hin zur physischen Verhinderung eines bestimmten Verhaltens im Fall des Kindes Kai. Auch Flos Thematisierung des Wettkampfs in der Spielszene mit Dribbeln und Sätze bilden stellt eine Form der Verhaltenskontrolle dar, indem Flo durch Verweis auf generelle Verständnisse („wenigstens einen Punkt machen“) versucht, den Jungen zur Annahme der Wettbewerbsorientierung zu bewegen. Im Folgenden soll anhand zweier kontrastiver

Beispielszenen gezeigt werden, welche weiteren Formen der Verhaltenskontrolle im Feld existieren. Die beiden Szenen stellen dabei Extrembeispiele dar.

Die erste Szene spielt dabei beim Besuch eines Fußballstadions und zeigt, wie und wann die Verhaltenskontrolle in den Hintergrund gerät bzw. wieder in den Vordergrund tritt:

[Kontext: Besuch eines Fußballstadions im Verlauf des Projekts. Das Stadion ist verschlossen und die Gruppe bewegt sich an der Außenseite.] Die Jungen laufen auf der Fläche herum, quasi am Stadion entlang. Dabei schauen sie in jeden der Treppenaufgänge, ein paar laufen immer hinein und kommen dann ein paar Sekunden später wieder zurück. Dabei schreien sie Unverständliches und lachen. Bei jedem Aufgang „Da!“ „Was ist da?“ Wir Erwachsenen bleiben zurück in der Nähe des Treppenaufgangs und bewegen uns nur langsam den Jungen hinterher.

Zunächst wird hier der Kontext der Szene deutlich: die erwachsenen Begleitpersonen und die Kinder befinden sich in/an einem Fußballstadion und bewegen sich in und um das Stadion herum. Die Kinder agieren dabei eigeninitiativ und scheinen auf einer Art Entdeckungstour im Stadion. Sie schauen in Treppenaufgänge und kommen kurz darauf wieder heraus, als würden sie etwas Bestimmtes suchen. Das Schreien und Lachen verweist darauf, dass es sich für sie hierbei um ein positives Gruppenerlebnis handelt. Die Erwachsenen sind in dieses Gruppenerlebnis nicht integriert, sie bleiben von den Kindern getrennt zurück und folgen ihnen nur langsam. Interaktion findet nicht statt, entsprechend auch keine Verhaltenskontrolle. Das zeigt sich noch deutlicher im weiteren Verlauf der Szene:

Irgendwann bleiben die Jungen in einem der Treppenaufgänge verschwunden bzw. man kann sie nicht mehr sehen. Von über unseren Köpfen hört man aber Kinderstimmen und Lachen. Zuerst reagiert niemand der Erwachsenen, wir gehen langsam weiter in die gleiche Richtung. Irgendwann sagt Sabine erstaunt: „Ich glaub unsere Jungs sind im Stadion. Wo sind die denn rauf?“ Yara zeigt auf einen Aufgang: „Ich glaub hier“ Flo: „Geht’s da durch irgendwo oder was?“ Wir gehen in den Aufgang, einige Treppen nach oben. Dort befindet sich ebenfalls eine Gittertür, die aber offen ist und durch die wir durchgehen. Wir stehen auf einem der oberen Ränge des Stadions, vor uns befindet sich ein silbernes Metallgeländer.

Die Trennung zwischen Erwachsenen- und Kindergruppe wird hier nun noch verstärkt: die Kinder bleiben in einem der Treppenaufgänge verschwunden. Sie haben scheinbar gefunden, was sie zuvor gesucht haben. Die Geräuschkulisse – Kinderstimmen und Lachen – deutet wieder darauf hin, dass die Kinder in der aktuellen Situation gemeinsam Spaß haben. Für die erwachsenen Begleitpersonen stellt die Tatsache, dass die Kinder nicht mehr zu sehen sind, zunächst kein Problem dar beziehungsweise fällt nicht auf. Sie reagieren nicht, sondern fahren in ihrer Tätigkeit fort. Hier zeigt sich eine gewisse Sorglosigkeit in Bezug auf die Aufsichtspflicht, der die Begleitpersonen eines pädagogischen Projekts wahrscheinlich

eigentlich unterliegen dürften. Gleichzeitig kann dies auch auf Kenntnis des Orts oder Vertrauen in die Kinder verweisen, wenn die Erwachsenen sich sicher sein können, dass den Kindern auch dann nichts passieren kann, wenn sie nicht in Sichtweite sind. Der Ort – das Fußballstadion – ist zudem sowohl lokal als auch thematisch stark von den anderen Praktiken im Feld abgesetzt, hier stehen ausschließlich die Orientierungen der männlich konnotierten Praktiken (Spaß, Anerkennung, Gemeinschaftserlebnis) im Vordergrund. Es besteht kein institutioneller ‚Zwang‘ zur Durchführung negativer konnotierter und mit unerwünschten Affekten besetzter schulischer Praktiken; die Leseförderung ist an diesem Ort und zu diesem Zeitpunkt – einem der Projekthighlights – keine Anforderung mehr. Hierdurch scheint Lockerheit zu entstehen, selbstläufiges und eigeninitiatives Handeln wird möglich und die Kontrolle gerät in den Hintergrund.

Nach einiger Zeit fällt die Abwesenheit der Kinder den Erwachsenen doch auf und wird von Sabine mit einer geschlechtlichen Adressierung thematisiert: „Ich glaub unsere Jungs sind im Stadion.“ Einerseits stellt sie hier eine Vermutung an, die zudem im Kontext und durch ihr Erstaunen Respekt auszudrücken scheint: die Kinder haben einen Weg ins eigentlich verschlossene Stadion hineingefunden. Da auch die Erwachsenen im Feld einen positiven Bezug zu männlich konnotierten Themen, hier Fußball, haben, ist es wahrscheinlich auch für sie erstrebenswert, ins Stadion hineinzugelangen. Kinder und Erwachsene teilen hier also dieselben Handlungsorientierungen, was wiederum die Notwendigkeit von Verhaltenskontrolle aufhebt.

Neben Vergeschlechtlichung und Informalität stellt die Formulierung „unsere Jungs“, die Sabine hier wählt, auch einen Ausdruck von Gemeinschaftsgefühl dar. Für Sabine gehören die Kinder- und Erwachsenenengruppe zusammen, sie artikuliert hier eine Zugehörigkeit der Kinder zu ihr und den anderen Erwachsenen. Aus der Kinder- und der Erwachsenenengruppe wird so eine große gemeinsame Projektgruppe. Die Art der Formulierung ruft dabei allerdings auch Konnotationen von Besitz auf (analog etwa zu „unsere Computer“ in einer Firma), wodurch – insbesondere in Kombination mit der verniedlichten Form „Jungs“ – eine Hierarchie im Projekt sichtbar wird. Dass die Kinder von „unsere Erwachsenen“ sprechen, scheint schwer vorstellbar. Zudem wird durch die Formulierung auch eine Gemeinsamkeit innerhalb der Erwachsenenengruppe hergestellt: es handelt sich nicht nur um Sabines „Jungs“, sondern die „Jungs“ gehören (zu) allen Erwachsenen, was die Erwachsenen umgekehrt ebenfalls als Gruppe konstituiert. Das scheint zusammen mit der Vergeschlechtlichung die primäre Funktion der Aussage zu sein, denn Sabine adressiert hier ja nicht die Jungengruppe direkt, sondern spricht

über sie. Zudem steht der Ausdruck von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit hier im Kontrast zum bisherigen Ablauf der Szene, in dem gerade keine Gemeinsamkeit deutlich wurde.

Im weiteren Verlauf der Szene gerät nun die Notwendigkeit der Kontrolle wieder in den Blick (der Erwachsenen):

Circa 10 Reihen links von uns (schätzungsweise 50-100m) kann man die Jungen sehen. Sie bewegen sich zwischen den Reihen verstreut hin und her, einige sitzen auf den blauen Sitzen, einige laufen in der obersten Reihe des Stadions herum. Drei Jungen stehen an der Betonmauer und schauen nach unten. Sie zeigen mit den Armen nach unten und rufen Sachen, die von meiner Position aus nicht zu verstehen sind. Dabei scheinen sie sich auf zwei Spieler zu beziehen, die in den Sitzreihen darunter sitzen.

Sabine sagt, dass wir die Jungs besser zurückholen, der Praktikant geht los in Richtung der Jungen. Yara sagt, dass wir sie doch rufen sollen. Sie legt beide Hände als eine Art Trichter an den Mund (Daumen links und rechts von den Lippen, die Finger bilden einen Hohlraum) und ruft sehr laut: „Ey Jungs herkommen!“. Die Jungen drehen ihre Köpfe zu uns, einige setzen sich in Bewegung in unsere Richtung. Der Praktikant ist mittlerweile bei den Jungen angekommen und geht zu denen, die in der ganz oberen Reihe waren. Er bleibt kurz bei ihnen stehen, dann kommen alle gemeinsam in unsere Richtung.

War es bisher für die Erwachsenen noch scheinbar egal, dass die Kinder sich eigenständig und auch räumlich von ihnen getrennt beschäftigen, so ändert das sich nun im Stadion. Die Kinder eignen sich den Raum des Stadions an, sie beschäftigen sich in kleinen Gruppen. Mit dem Ortswechsel ins Stadion hinein wird auch für die Erwachsenen offenbar (wieder) bedeutsam, die Kinder näher bei sich und somit beaufsichtig- und kontrollierbar zu haben. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Notwendigkeit mit der Anwesenheit weiterer Personen – hier der zwei Spieler – zu tun haben könnte. Sabine formuliert die Notwendigkeit der Kontrolle im Vorschlag, „dass wir die Jungs besser zurückholen“. Hiermit wird wieder eine Erwachsenenengruppe – „wir“ – konstruiert, die in einem bestimmten Verhältnis zu den Kindern steht, die nämlich gemeinsam in der Position ist, das Verhalten der Kinder zu kontrollieren. In dieser Weise nicht individuell, sondern als Teil der Betreuer*innengruppe adressiert, setzen der Praktikant und auch Yara Sabines implizite Aufforderung in Folge um, wobei geschlechtliche Adressierungen genutzt werden. Während der Praktikant die Aufforderung, die Jungen zurückzuholen, umsetzt, indem er auf sie zugeht und dann direkt mit ihnen kommuniziert, wählt Yara den Kommando- bzw. Befehlsmodus. Die beiden Modi unterscheiden sich im Grad der Involviertheit/Distanz mit und zu den Kindern. Bei Yaras Befehl werden zudem geschlechtliche Adressierungen im Feld deutlich. Mit „Ey Jungs herkommen“, was sie laut und auf große Distanz schreit, gibt sie nicht nur ein Kommando, sondern adressiert die Kindergruppe auch direkt geschlechtlich.

Dabei wird einerseits die Perspektive der Erwachsenen auf die Kinder deutlich: diese werden als vergeschlechtlichte Wesen, nämlich als „Jungs“, wahrgenommen. Da es sich hier aber um eine direkte Adressierung handelt, die Kinder sie also hören, gehen damit noch weitere Aspekte einher. Vor allem wird hierdurch auch für die Kinder deutlich, dass sie im Projektkontext zu einer geschlechtlich markierten Gruppe gehören – sie sind in den Augen der Erwachsenen Jungen. Diese Adressierung trifft hier, da sie an die Gruppe bzw. in Mehrzahl geäußert wird, alle Kinder, das heißt jedes einzelne Kind in der Gruppe erfährt hier eine geschlechtliche Zuordnung beziehungsweise eine Bestätigung seiner Zugehörigkeit zur Gruppe „Jungs“. Diese Adressierung und die damit einhergehende Zuschreibung und Bestätigung stellt eine Form der intersubjektiven Validierung von Geschlechtsdarstellung im Sinne des „Doing Gender“ dar. Bedeutsam ist im Kontext der hier betrachteten Adressierung vor allem auch der Befehlston, in dem Yara sie äußert und der typisch für Szenen der Verhaltenskontrolle im Feld ist. Das formulierte Kommando lässt keine Abweichung zu, der Gehorsam der Kinder ist bereits impliziert. Das hat auch Implikationen für die geschlechtliche Adressierung: da den Kindern keine Möglichkeit eingeräumt ist, dem Befehl nicht nachzugehen, gibt es für sie auch keine Möglichkeit, nicht durch die geschlechtliche Adressierung mit erfasst zu werden. Die Kinder müssen die Adressierung als „Jungs“ annehmen, um nicht in Konflikt mit dem Befehl und somit den Erwachsenen zu kommen.

In der ersten Szene zeigte sich also zunächst, dass die Verhaltenskontrolle in Situationen, die von selbstläufigen und von Erwachsenen wie Kindern geteilten Handlungsorientierungen und Zielen gekennzeichnet ist, in den Hintergrund rückt. Erst verspätet – und nach Auftauchen projektfremder Figuren – wird die Kontrolle wieder notwendig. Es werden zudem geschlechtliche Konnotationen in der Form der Kontrolle deutlich.

Im starken Kontrast zum Fehlen von Kontrolle bei selbstläufigen und geteilten Orientierungen und Zielen steht die folgende Szene, die in der Bibliothek spielt und wo sich die Verhaltenskontrolle geschlechtlich konnotiert in Form von körperlicher Strafe zeigt:

Flo sammelt die Jungen ein und geht mit ihnen in Richtung Ausgang. Wir restlichen Erwachsenen bleiben noch kurz stehen. Als wir ebenfalls in Richtung Ausgang gehen, kommen uns die Jungen entgegengerannt. Flo lässt sie Runden durch die Bibliothek laufen, er sagt das sei die Strafe bei „Unkonzentriertheit.“ Als sie fertig sind mit einer Runde (sie sind unterschiedlich schnell) sagt er, dass sie noch zwei Runden laufen müssen, weil jemand abgekürzt hat, und dass sie nicht abkürzen sollen, weil sie so lange laufen müssen, bis niemand mehr abkürzt. Noch zweimal muss er sie erneut auf die Runde schicken.

Als die Beobachterin hier mit den „restlichen Erwachsenen“ in Richtung Ausgang geht, erlebt sie zunächst eine Situation, die in der Bibliothek unerwartet ist: die Jungen rennen ins Blickfeld bzw. ihr entgegen. Eine Bibliothek ist sonst eher mit ruhigeren Handlungen (sitzen, lesen, lernen etc.) verbunden und auch im Projektkontext wurden den Kindern bereits bei der Auftaktveranstaltung entsprechende Regeln kommuniziert, die in der Bibliothek gelten. In diesem Kontext scheint also zunächst naheliegend, dass die Kinder hier von sich aus und absichtlich gegen die Verhaltensregeln der Bibliothek verstoßen. Direkt in Folge wird aber deutlich, dass das nicht richtig ist: die Kinder laufen nicht deswegen in der Bibliothek, weil sie es wollen, sondern sie wurden von Flo dazu angehalten, der sie „Runden laufen lässt“ und das explizit als Strafe benennt. Auf „Runden laufen“ als Form der körperlichen Strafe wird im Feld auch an anderen Stellen verwiesen, dann allerdings immer im Kontext von sportlich unfairem Verhalten (Yara kommentiert etwa das Verhalten eines Kindes an einer anderen Stelle mit „wäre der in meinem Team und würde sich so verhalten, dann müsste der Runden laufen!“). Die Art der Strafe scheint also im sportlichen Kontext verbreitet und so für die Kinder wohl auch bekannt.

Für die Kinder ergibt sich hier eine widersprüchliche Situation: als Strafe für das Flos Auffassung nach falsche Verhalten müssen die Kinder den vorher an sie kommunizierten Regeln zum Verhalten in der Bibliothek zuwiderhandeln. Sie sind hier also mit sich widersprechenden Anforderungen konfrontiert. Dennoch zeigt sich auch in dieser Extremsituation – der körperlichen Strafe –, dass die Kinder keine Konfrontation mit den Erwachsenen wählen. Zwar suchen sie hier innerhalb des Referenzrahmens der Strafe nach für sie leichteren Wegen des Umgangs, indem einige von ihnen die zu laufenden Runden abkürzen, aber sie widersetzen sich Flo nicht und bestätigen somit einerseits seine Autorität und andererseits auch die Rechtmäßigkeit der Strafe. Das ist insbesondere insofern bemerkenswert, als dass es sich bei der Strafe – wie im weiteren Verlauf noch verstärkt deutlich wird – um eine Kollektivstrafe handelt, bei der alle Kinder das gleiche ‚Strafmaß‘ erhalten, auch wenn nicht alle zuvor das gleiche Verhalten gezeigt haben und auch nicht alle beim Runden laufen abkürzen. Die Kollektivstrafe (und ihre Akzeptanz durch die Kinder) verweist hier auf mehrere Dinge. Erstens wird hier erneut deutlich, dass die Kinder von den erwachsenen Begleitpersonen nicht vorrangig als Individuen, sondern vor allem als Gruppe angesehen und adressiert werden. Zweitens scheinen die Kinder diese Gruppenadressierung ebenfalls zu teilen. Sie sehen sich selbst als Gruppe und es macht ihnen entsprechend nichts aus (oder sie artikulieren und zeigen das zumindest nicht), dass sie als Gruppe für das unterstellte Fehlverhalten Konsequenzen

tragen müssen. Dass die Kinder die Legitimität der Kollektivstrafe anerkennen dokumentiert drittens, dass sie Flo als Autoritätsperson ansehen, der in einer legitimen Position ist um Strafen auszusprechen, und dass die Art der Strafe ihnen viertens nicht unbekannt ist.

Im weiteren Verlauf der Szene wird nun deutlich, dass Flo mit seiner Strafe (es war die erste Situation im Projektkontext, bei der eine Strafe ausgesprochen wurde) auch bei anderen erwachsenen Personen eine Beschäftigung mit Möglichkeiten der Verhaltenskontrolle auslöst:

Eine Bibliotheksmitarbeiterin sagt: „Dann sind sie wenigstens ausgepowert und machen keinen Stress.“ Und: „Wenn die bei mir nachher sich nicht benehmen, dann müssen sie Liegestütz-Strecksprung machen.“ Die Jungen kommen wieder bei uns an, sie atmen schnell und laut, Fatih wirft sich auf den Boden (auf dem Rücken).

Die Bibliotheksmitarbeiterin nimmt hier Flos Strafe positiv auf, da sie ihr positive Folgen für den weiteren Projektablauf zuschreibt: „Dann sind sie wenigstens ausgepowert und machen keinen Stress.“ Diese Aussage verweist auf das Bild, welches die Mitarbeiterin von der Kindergruppe – oder generell von Jungengruppen in diesem Alter – hat: wenn nicht vorgesorgt wird, dann machen solche Gruppen „Stress“ und sind also für erwachsene (weibliche?) Begleitpersonen anstrengend. Hier zeigt sich sehr deutlich, dass bei den Erwachsenen im Feld stets die Gefahr des kindlichen (männlichen) Fehlverhaltens präsent ist. Diese potenzielle Belastung durch die Kinder wird auf körperliche Ursachen zurückgeführt, denen mit ebenso körperlicher Betätigung vorgebeugt werden kann. Es findet sich hier also eine Zuschreibung aus der diskursiven Feldkonstitution wieder: Jungen sind aktiv und vor allem körperlich orientiert und geraten durch diese ihnen natürlich zukommende Eigenschaft in Konflikt mit weiblichen Erwachsenen in pädagogischen Institutionen. In Person der Bibliotheksmitarbeiterin materialisiert sich diese Zuschreibung hier, beschwört sie doch bereits mögliches Konfliktpotenzial herauf. Flos vorangegangenes Verhalten dient ihr dann als Inspiration beziehungsweise Vorbild für ihr eigenes Handeln. So entwirft sie im Anschluss an Flos körperliche kollektive Bestrafung der Kinder bereits einen Plan, wie sie mit dem für sie im Rahmen des Möglichen liegenden „nicht benehmen“ der Kinder umgehen wird, wenn sie selbst verantwortlich ist: die Kinder werden dann ebenfalls als Strafe körperliche Übungen machen müssen. Flos Bestrafung der Kinder öffnet im Projekt also metaphorisch gesprochen die Tür auch für die anderen Erwachsenen, (körperliche) Konsequenzen als Möglichkeit der Verhaltenskontrolle zu nutzen. Bereits in der Szene mit der Bibliotheksmitarbeiterin zeigt sich, dass es hierbei nicht um das tatsächliche Verhalten der Kinder beziehungsweise dessen Auswirkungen auf den vorgeplanten Projektablauf geht, sondern um das angenommene und damit den Kindern zugeschriebene Verhalten.

Am Extrembeispiel der körperlichen Strafe zeigt sich also, dass die Erwachsenen das Verhalten der Kinder im Auge behalten und bewerten, wobei einerseits unklare Anforderungen an die Kinder gestellt werden und andererseits Verhaltenszuschreibungen vorkommen. Letztgenannter Aspekt verweist bereits auf eine weitere Form des Umgangs mit den widersprüchlichen Konstellationen im Feld: dem Rückgriff auf allgemeines bzw. lebensweltliches Alltagswissen beziehungsweise stereotype Zuschreibungen.

6.3.3 Alltagsweltliche Geschlechterbilder als „general understandings“/generelle Verständnisse

Zu den vier Elementen der Organisationsstruktur einer Praktik zählt nach Schatzki (2002) auch sog. „general understandings“, also praktikübergreifende allgemeine Verständnisse wie etwa religiöse oder kulturelle Zuschreibungen und Bezüge. Im Feld findet im Kontext widersprüchlicher Konstellationen ein starker Rückgriff auf solches selbstverständliche, generelle Alltagswissen statt, insbesondere in Bezug auf Geschlecht. Im Folgenden werden zwei Szenen betrachtet, in denen das passiert. Zweck scheint hier jeweils die Selbstvergewisserung durch gegenseitige Bestätigung der Normalität und Richtigkeit des eigenen Handelns zu sein.

Bei der ersten Szene handelt es sich um ein Gespräch zwischen der Beobachterin und einigen der Erwachsenen im Projekt:

[Kontext: nach dem Lese-Teil einer Projektsitzung auf dem Fußballplatz, die Kindergruppe ist zum Fußballtraining übergegangen.]

Nachdem der Lese-Teil für heute eigentlich vorbei ist, unterhalte ich mich mit Sabine, Yara und dem Praktikanten. Sabine fragt Yara, ob es in ihrem Verein auch Mädchenmannschaften gibt für einen eventuellen Projektdurchlauf im nächsten Jahr.

Ich erzähle Sabine, dass ich ein Interview mit einem Verantwortlichen aus der Projektfinanzierung hatte und dass ich lustig fand, dass er so stark gesagt hat, dass er sich freut, dass das Projekt in dieser Stadt stattfindet. Es entspinnt sich folgendes Gespräch:

Sabine: „Ja, wenn wir vielleicht nächstes Jahr Mädchen machen, ist die Stiftung ja eh raus.“

Ich: „Ja, das war ihm sehr wichtig, ich hab‘ auch gefragt warum ‚nur‘ Jungs“

Der Praktikant: Naja es ist ja vielleicht schon so, dass Jungs nicht so gern lesen, vielleicht sind Mädchen da von Natur aus anders

Ich: Naja aber das bedeutet ja trotzdem noch nicht, dass man das NUR für Jungs machen muss.

Yara: Ja, ich hatte als ich jünger war auch nur Fußball im Kopf, ich hatte auch kein Bock auf Lesen oder Schule und Hausaufgaben und wollte immer nur auf den Bolzplatz. Gibt ja auch Mädchen die nicht lesen.

Sabine: Ja, ich glaub auch, dass man das auch mit Mädchen machen kann.

Yara: Ich glaub die würden das auch viel mehr wertschätzen.

Die Beteiligten diskutieren hier über die Möglichkeit, ein Projekt mit der Kombination von Fußball und Lesen auch mit einer rein weiblichen Zielgruppe durchzuführen, die geschlechtlich-männliche Konnotation also zu durchbrechen. Diese Diskussion wird ausgelöst durch Sabines Frage nach einer Mädchenmannschaft in Yaras Fußballverein, die eventuell als Projektgruppe für einen Projektdurchlauf im kommenden Jahr fungieren könnte. Schon diese Frage verweist darauf, dass für Sabine das Geschlecht für die Zielgruppenauswahl nicht im Vordergrund steht beziehungsweise es für sie denkbar ist, auch eine anders geschlechtlich markierte Gruppe als „Jungen“ für einen Projektdurchlauf zu akquirieren. Relevanter für die Möglichkeit, an einem Projekt teilzunehmen ist die Zugehörigkeit zu einer Fußballmannschaft, also aus der Sicht von Sabine als Veranstalterin im Prinzip die strukturelle Möglichkeit des leichten Zugangs zu einer Gruppe von Kindern. Wichtig für einen vielversprechenden Projektdurchlauf ist aus Sabines Sicht, das wird hier zudem deutlich, vor allem, dass sich die beteiligten Kinder für den thematischen Fokus interessieren. Hier findet sich die bereits beschriebene Hierarchisierung zwischen Fußball- und Lesepraktiken wieder – Im Kontext der ‚Zielgruppenakquise‘ wird deutlich, dass es sich aus Sabines Perspektive um ein Fußball- und nicht um ein Leseprojekt handelt. Die diskursiven Begründungslinien, nach denen Leseförderung mit Fußballbezug nur deswegen funktional ist, weil sie eben Jungen anspricht und zum Lesen bewegen kann, werden hier auffällig durchbrochen.

Zunächst irritierend, weil nicht zur Frage nach den Mädchenmannschaften passend, erzählt die Beobachterin im Anschluss von einem Gespräch mit einem Verantwortlichen aus der Finanzierung der Projekte und dessen Freude, dass das aktuell laufende Projekt gefördert werden konnte. Dass aber eine Verbindung zwischen der Förderung und der möglichen Zielgruppe besteht, wird in Sabines Entgegnung deutlich, dass die Stiftung ‚ja eh raus‘ sei, wenn sie sich für die Durchführung mit einer Mädchengruppe entscheidet. Sie verweist hier auf die Förderstrukturen im Feld (6.1.1). Dass finanzielle Förderung nur für Jungengruppen gewährt wird, stellt hier also eine institutionalisierte Verankerung kollektiver

geschlechtsbezogener Sinnbezüge im Feld dar. Diese kollektiven Sinnbezüge (nur Jungen brauchen spezifische Leseförderung und nur für Jungen ist eine Kombination von Lesen und Fußball geeignet) werden nun von den Gesprächspartner*innen hier diskutiert. Als Diskussionsimpuls dient dabei die Frage, warum „nur“ Jungen als Zielgruppe in Frage kommen. Die Antworten des Praktikanten, von Sabine und Yara machen dabei deutlich, auf welche geschlechtsbezogenen Selbstverständlichkeiten/Alltagsverständnisse im Feld zurückgegriffen wird.

Der Praktikant greift zunächst Sinnzuschreibungen aus der diskursiven Feldkonstitution auf, indem er mutmaßt, dass Jungen vielleicht schon weniger gern lesen und Mädchen da „von Natur aus“ anders seien. Zwar formuliert er diese Annahme in Form einer Vermutung, er ruft damit dennoch ein binäres und auf Naturalisierung beruhendes Geschlechterbild auf, in dem Mädchen und Jungen „von Natur aus“ unterschiedliche Vorlieben haben. Durch die Naturalisierung des Geschlechtsunterschieds wird dabei dieser Unterschied verabsolutiert: es gibt keine Möglichkeit, dass Jungen doch gerne lesen können oder Mädchen eben nicht. Folgerichtig muss es kein Projekt für Mädchen geben, denn diese benötigen die Leseförderung schlicht nicht. Im diskursiven Kontext im Feld verwundert eine solche Aussage nicht, gleichzeitig ist sie im Projektkontext auch irritierend: wenn Jungen „von Natur aus“ nicht gerne lesen, dann arbeitet ein Leseförderprojekt wie das, in dessen Kontext die Unterhaltung stattfindet, gegen die Natur der Kinder und ist somit prinzipiell schon zum Scheitern verurteilt. Da Mädchen hingegen von Natur aus gerne lesen und entsprechend auch keiner Förderung bedürfen, stehen somit generell alle lesefördernden Aktivitäten in Frage. Das naturalisierte Geschlechterbild stellt aber einen Rückgriff auf nicht weiter begründungsbedürftiges Alltagswissen dar und kann hier verstanden werden als Selbstvergewisserung bezüglich der Richtigkeit und Notwendigkeit des aktuell laufenden auf Jungen ausgerichteten Projekts.

Die Beobachterin stellt im Gespräch im Folgenden die starre Geschlechtertrennung in Frage beziehungsweise hinterfragt die Annahme, dass eine Leseförderung auf diesem naturalisierten Geschlechterbild aufbauend dann automatisch geschlechtshomogen arbeiten muss. Dies veranlasst Yara zu einer Reflexion über ihr eigenes Aufwachsen als Frau beziehungsweise Mädchen und ihren eigenen Bezug zum Lesen. Sie berichtet aus ihrer eigenen Biografie, dass sie selbst die diskursiv eigentlich Jungen zugeschriebenen Muster von Lese-Unlust und Fußballbegeisterung erlebt hat und widerlegt damit mit ihrem eigenen Beispiel die Annahme des Praktikanten, dass Mädchen „von Natur aus“ gern lesen. Yara, als ehemaliges Mädchen und heutige Frau, ist selbst das Gegenbeispiel für die These der Natürlichkeit. Von sich selbst

abstrahierend kann sie konstatieren, dass es auch Mädchen gibt, die nicht gerne lesen – was eine Leseförderung für Mädchen begründen würde. Interessant ist, dass sie hier nicht der Annahme widerspricht, dass alle Jungen nicht gerne lesen, sondern nur die naturalisierende und homogenisierende Aussage über Mädchen einschränkt. Da sie den Bezug auf ihre eigene Biografie nutzt, ist das einerseits folgerichtig, andererseits zeigt sich auch ein Muster im Blick auf Geschlecht, welches im weiteren Verlauf noch deutlicher wird.

Auf Sabines zustimmende Aussage, dass auch sie es für möglich hält, ein Fußball- und Leseförderprojekt mit Mädchen durchzuführen, stellt Yara nämlich die Vermutung an, dass Mädchen ein solches pädagogisches Angebot auch viel mehr wertschätzen würden. Hatte sie zuvor homogenisierende Aussagen über Mädchen durch Verweis auf ihre eigene Biografie noch abgelehnt (im Sinne von ‚manche Mädchen sind wie Jungen und spielen ebenfalls lieber Fußball, als dass sie lesen‘) und damit eine strikte Geschlechterdifferenzierung einseitig hinterfragt, greift sie nun selbst darauf zurück. Die Unterscheidungslinie zwischen Jungen und Mädchen verläuft jetzt nur nicht weiter anhand der Frage danach, wer gerne liest oder wer gerne Fußball spielt, sondern entlang der angenommenen Wertschätzung für ein pädagogisches Projekt. Interessant ist hierbei die wertende Zuschreibung. Yara lehnt einerseits generalisierende Zuschreibungen in Bezug auf Mädchen ab und positioniert andererseits Mädchen generell positiv als wertschätzender als Jungen (was impliziert, dass in ihrer Wahrnehmung die Jungen das Projekt nicht ausreichend wertschätzen). Hier findet sich eine Reproduktion von geschlechtlichen Zuschreibungen, nach denen Mädchen/Frauen pädagogischen Angeboten generell positiver gegenüberstehen beziehungsweise aufgrund ihrer „natürlichen“ Eigenschaften im pädagogischen Bereich besser passförmig sind.

Am Beispiel von Yara lassen sich also sehr unterschiedliche geschlechtliche Adressierungen deutlich machen. Der Verweis auf ihre eigene Biografie kann hier möglicherweise diese Unterschiede erklären: Yara scheint solche Zuschreibungen abzulehnen, die sie selbst betreffen oder betroffen haben, und sie überträgt in diesem Kontext ihre eigene Perspektive (die das Projekt wertschätzt und auch als Kind wertgeschätzt hätte) stellvertretend für alle Mädchen. Alltagsweltliches Geschlechterwissen findet hier also über eigene lebensweltliche Erfahrungen und die eigene (geschlechtliche) Biografie Eingang in die Organisation pädagogischer Praxis. Auch dieser Rückgriff auf die eigene Biografie im Gespräch kann verstanden werden als Vergewisserung darüber, dass die eigenen Pläne – hier der Einbezug einer Mädchenmannschaft – in einem widersprüchlichen Feld angemessen und richtig sind. Die Notwendigkeit dieser Vergewisserung ergibt sich dabei aus der Widersprüchlichkeit der strukturellen Projektvorgaben und eigenen Erfahrungen sowie alltagsweltlichen Geschlechterzuschreibungen.

In einer weiteren Beispielszene zeigt sich, dass sich die Normalitäts-Vergewisserungen nicht nur auf das eigene Verhalten und seine Richtigkeit beziehen, sondern auch auf das Verhalten der Kinder:

[Kontext: Kurz vor Beginn einer Projektsitzung, die Kinder sitzen um einen Tisch herum und die Erwachsenen beobachten sie.] Die Jungen am Tisch schauen auf ein Handy. Einer hält das Handy hoch, so dass wir erkennen können, dass es das Bild einer Frau zeigt. Sabine fragt: „Was gucken die denn da?“ Eine Bibliotheksmitarbeiterin: „Bestimmt Models!“ Sabine: „Fußballer und Models, das sind so die zwei Seiten, das gehört irgendwie zusammen.“ Die Mitarbeiterin: „Die Models werden ja auch alle Spielerfrauen.“

Aus der Betrachtung der Kinder und der Mutmaßung darüber, was diese tun, entspinnt sich hier ein kurzer, beiläufiger Dialog über angenommene Interessen der Kinder, in dem sich alltagsweltliche Normalitätsvorstellungen im Geschlechterverhältnis dokumentieren. Zunächst beschäftigen die Kinder sich hier eigenständig, sie betrachten gemeinsam ein Handy. Daraufhin suchen sie Kontakt zu den Erwachsenen und binden sie in ihre Tätigkeit am Rande ein, indem einer von ihnen das Handy hochhält, scheinbar um zu zeigen, was sie sich anschauen. Es handelt sich dabei um das Bild einer Frau. Warum der Junge den Erwachsenen dieses Bild zeigt, bleibt unklar, und auch für die Erwachsenen ist offensichtlich nicht genau erkennbar, wer die Frau auf dem Bild ist beziehungsweise warum die Jungen sie anschauen. Die Bibliotheksmitarbeiterin vermutet, dass es sich um ein Model handelt. Die Vermutung irritiert zunächst, gilt doch im Projektkontext eigentlich die Annahme, dass Jungen sich vor allem für Fußball interessieren. Darauf basierend wäre es naheliegend, dass es sich bei der Frau vielleicht um eine Fußballspielerin handeln könnte. In der Vermutung, bei der Frau handle es sich um ein Model, dokumentiert sich hingegen eine geschlechtliche Interpretationsfolie für Wirklichkeit. Wenn Jungen sich für das Bild einer Frau interessieren, so die Annahme, dann muss es sich bei der Frau um ein Model handeln. In den Augen der Bibliotheksmitarbeiterin scheinen Frauen für Jungen (in diesem Alter) also vor allem aufgrund ihrer körperlichen Attraktivität interessant beziehungsweise interessieren sich Jungen (in diesem Alter) für die körperliche Attraktivität von Frauen. Hier wird den Jungen also Sexualität bzw. sexualisiertes Interesse zugeschrieben und es wird deutlich, dass gegengeschlechtliches Interesse unhinterfragt als normal angenommen wird. Dass die Kinder das Foto der Frau aus einem anderen Grund betrachten als aus gegengeschlechtlichem Interesse an körperlicher Attraktivität scheint durch die Aussage „bestimmt Models“ nahezu unmöglich. Diese Zuschreibung von normalem gegengeschlechtlichem Interesse bestätigt Sabine in Folge, wobei sie eine Art Regel aufstellt: „Fußballer und Models, das sind so die zwei Seiten, das gehört irgendwie zusammen.“ Sie generalisiert hier, spricht also nicht mehr über die konkrete Situation oder die konkrete

Kindergruppe. Es lässt sich also davon sprechen, dass die beiden Betrachterinnen sich hier gegenseitig der Normalität der von ihnen betrachteten Situation vergewissern. In dieser Vergewisserung beziehungsweise Normalitätskonstruktion zeigen sich alltägliche stereotype Geschlechterbilder: Fußballer und Model stehen hier stellvertretend für typisch männliche und typisch weibliche Berufszweige, die aufeinander bezogen werden als „zwei Seiten“, wobei der Bezug aufeinander nicht nur in komplementären Klischeevorstellungen liegt, sondern in einer angenommenen heterosexuellen Passung. Hierauf verweist die Mitarbeiterin mit ihrer generalisierenden Aussage, dass „die Models“ alle „Spielerfrauen“ werden. Im Gespräch zwischen Sabine und der Mitarbeiterin dokumentieren sich hier also heteronormative Zuschreibungen (stereotype Geschlechterbilder sowie die Annahme einer normalen Heterosexualität, wobei durch den Begriff „Spielerfrau“ zugleich eine Abwertung der weiblichen „Seite“ einhergeht, die als Spielerfrau in ihrer Identität komplett abhängig ist von ihrem Mann). Interessant ist im Kontext dieser heteronormativen Adressierung, dass das (junge) Alter der Kinder hier völlig ausgeblendet wird. Sowohl die Berufsbezeichnungen Model und Fußballer als auch die Adressierung als „Spielerfrau“ verweisen darauf, dass hier über Erwachsene gesprochen wird. Das durch das Handybild suggerierte Interesse der Kinder wird hier also von Sabine und der Mitarbeiterin in einem erwachsenen Referenzrahmen interpretiert, wodurch den Kindern – die ja erst ca. 10-12 Jahre alt sind – eine erwachsene Sexualität beziehungsweise eine erwachsene heterosexuelle Orientierung und entsprechendes Interesse zugeschrieben wird. Die Kinder werden von den Erwachsenen im Feld, das wird hier deutlich, also nicht nur als geschlechtliche Wesen wahrgenommen, sondern auch mit einer (heteronormativen) Geschlechtlichkeit, die der von Erwachsenen entspricht. Die Thematisierung und Zuschreibung von Sexualität passieren dabei in dieser Szene zwar explizit, aber beiläufig und unhinterfragt. Die hier rekonstruierten Sinnbezüge werden nicht reflektiert, sondern gehören für die Erwachsenen im Feld zum Alltagswissen, welches keiner Aushandlung bedarf, sondern eine selbstläufige Orientierungsfolie darstellt.

Das Fehlen passförmiger, selbstläufiger Handlungsorientierungen im Zusammenkommen von Konstellationen mit widersprüchlicher Organisationsstruktur führt also zur Notwendigkeit der (Selbst-)Vergewisserung der Richtigkeit eigenen Handelns. Diese findet wie gezeigt unter Rückgriff auf unhinterfragte, nicht der direkten Aushandlung bedürftige alltagsweltliche geschlechtliche Zuschreibungen statt. Schatzkis „general understandings“ nehmen hier also als Instrument der Selbstvergewisserung eine große Rolle bei der Organisation der Feldpraxis ein.

Eine letzte Umgangsweise mit den widersprüchlichen Orientierungen im Feld stellt ebenfalls eine Form der (Selbst-)Vergewisserung dar und bezieht sich unter anderem auf meine Position als Universitätsangehörige bzw. Wissenschaftlerin im Feld. Es geht hier um die von Akteur*innen im Feld gesuchte Validierung von außen.

6.3.4 Suche nach Validierung von außen

Bereits im vorangegangenen Unterkapitel wurde deutlich, dass sich die widersprüchlichen Organisationsstrukturen im Feld in einer spezifischen Form der Bearbeitung von Unsicherheit im eigenen Handeln ausdrücken. Im Feld zeigen sich darüber hinaus Praktiken, die stark auf die Validierung eigenen Handelns von außen bezogen sind. Es handelt sich hier einerseits um explizite Inszenierungen, vor allem für die Presse/Öffentlichkeit/Förderinstitution, andererseits um den Umgang mit mir als Forscherin, der im Feld die ‚Macht‘ der Validierung zukam. Beide Aspekte werden im Folgenden anhand je einer Beispielszene verdeutlicht. Zunächst geht es um Inszenierungen zu Dokumentationszwecken:

[Kontext: Projektauftritt in einer Bibliothek] Als ich mit meiner kurzen Begrüßung fertig bin, sagt Sabine, dass die Jungen ihre Bälle holen sollen und dass sie in der Bibliothek kicken dürfen, dass sie aber ganz ganz vorsichtig sein müssen, weil da auch Leute sitzen und lernen. Die Jungen dribbeln mit den Bällen um die Regale herum, am Anfang noch zum großen Teil jeder für sich allein. Sie bewegen die Bälle zwischen den Regalen hindurch, also durch die Gänge, und umkreisen die Regale. Nach und nach tun sich einige zusammen, teilweise zu zweit oder zu dritt, und versuchen sich gegenseitig den Ball abzunehmen. Währenddessen sind sie sehr leise, sie machen keine Geräusche, sondern spielen nur mit den Bällen. Erst nach und nach wird es ein bisschen lauter, sie sagen zueinander so Dinge wie „Ey gib ab“ oder so.

Nachdem bei der Veranstaltung einige Eröffnungsreden gehalten wurden, beginnt nun ein neuer Programmpunkt. Sabine fordert die Jungen auf, „ihre Bälle“ zu holen (die Bälle hat Flo mit in die Bibliothek gebracht). Sie erlaubt ihnen das Kicken in der Bibliothek, allerdings mit der Einschränkung, dass sie dabei „ganz ganz leise“ sein müssten um keine anderen Anwesenden zu stören. Die Erlaubnis zum Kicken verwundert zunächst, denn Kicken – als Synonym für Fußballspielen – ist keine Handlung, die im Alltagsverständnis im Zusammenhang zum Ort Bibliothek steht. Die Aufforderung, jetzt an diesem unpassenden Ort zu kicken, lässt sich einerseits verstehen als Versuch der Integration von Fußball und männlichem Thema, wie sie für das Feld konstitutiv ist. Andererseits sollen dadurch scheinbar auch besondere Bilder inszeniert werden, wie sich im weiteren Verlauf zeigt:

Während die Jungen kicken, macht sowohl Sabine Fotos mit einer Kamera als auch eine andere Mitarbeiterin mit ihrem Handy. Flo läuft um die Gruppe herum und schaut zu. Irgendwann kommt er zu der Frau mit dem Handy und fragt, ob sie genug

Fotos hat. Sie sagt ja und daraufhin sagt Flo zu den Jungen, dass sie die Bälle wegtun sollen. Sie machen das auch. Einige fragen, ob sie ihre Trikots jetzt ausziehen dürfen, aber er sagt, dass sie die bis ganz zum Schluss anlassen sollen.

Der Blick in der Beobachtungssituation weitet sich nun. Im Fokus stehen nicht mehr nur die Kinder beim Kicken, sondern die Erwachsenen. Sowohl Sabine als auch eine andere Mitarbeiterin fotografieren das Geschehen bzw. die Kinder und auch Flo beobachtet sie. Metaphorisch lässt sich davon sprechen, dass die Kinder hier ein Schauspiel für die Erwachsenen aufführen und die Aufforderung, in der Bibliothek zu kicken, wird dadurch als bewusste Inszenierung deutlich. Das wird umso klarer, als Flo die Bibliotheksmitarbeiterin fragt, ob sie „genug Fotos“ habe. Diese Frage und die Tatsache, dass auf die bejahende Antwort hin Flo das Fußballspiel der Kinder beendet, verweisen darauf, dass das Fotografieren wohl den eigentlichen Kern des Geschehens ausmacht. Die Kinder dürfen/sollen in der Bibliothek Fußball spielen, aber nicht, weil sie es möchten, sondern damit diese ungewöhnliche Praktik fotografisch festgehalten werden kann. Sind genug Bilder gemacht, so muss auch die Praktik nicht mehr stattfinden und die Kinder erhalten die Aufforderung, dass sie ihre Bälle wegpacken sollen. Auch die Kinder scheinen die Inszenierung der Situation wahrzunehmen beziehungsweise ist auch ihnen bewusst, dass das, was sie gerade getan haben, wohl vor allem dem Fotografieren diene. Hierauf deutet die Frage hin, ob sie nun die Trikots wieder ausziehen dürfen.

In der vorliegenden Szene bleibt unklar, wozu die Fotografien benutzt werden. Dennoch verweist die hier herausgearbeitete Inszenierung auf einen Bezug nach außen. Das wird deutlich, wenn man verschiedene mögliche Zwecke des Fotografierens in einem Kontext wie hier betrachtet. Einerseits kann das Fotografieren der Dokumentation dienen. Situationen werden festgehalten, damit sich in Zukunft noch an sie erinnert werden kann oder als Beweis dafür, dass sie stattgefunden haben. Vorstellbar wäre im Feld etwa, dass die Projekte vor Ort fotografisch dokumentiert werden, um für die geldgebenden Institutionen die Durchführung zu belegen. Dieser Begründung widerspricht aber die starke Inszenierung. Dokumentiert wird hier (im Gegensatz zu anderen Momenten im Feld, in denen Schnappschüsse von Projektsituationen angefertigt wurden) nicht die ‚eigentliche‘ – im Sinne von ‚von der Inszenierung unabhängige‘ – Projektpraxis, sondern die Projektpraxis wird in dieser kurzen Szene explizit auf die Inszenierung hin gestaltet. Insofern dokumentieren die Fotografien nicht die eigentliche Projektpraxis, sondern ihre Inszenierung. Dass es sich um Fotografien zur Erinnerung handelt, ist also wenig plausibel. Stattdessen verweist die Inszenierung stets auf Zuschauer*innen, auf

ein ‚nach außen‘, für das inszeniert wird. Ob dies hier die Förderinstitutionen, die (Stadt-)Öffentlichkeit durch die Presse oder ganz andere Adressat*innen sind, bleibt dabei unklar, ist für ein Verständnis von Inszenierungspraktiken als außerhalb des engen Projektkontexts orientiert aber auch nicht relevant. Praktiken im Feld werden also, so lässt sich umformulieren, oft anhand einer Orientierung nach außen gestaltet und sind daraufhin inszeniert, dass sich für Außenstehende interessante, ‚schöne‘ Bilder ergeben. Insofern lässt sich von einer Suche nach Validierung des eigenen Handelns durch ein angenommenes Betrachter*innen-Außen sprechen.

Dieses Betrachter*innen-Außen wird noch deutlicher in Situationen, in denen die Existenz einer tatsächlichen Betrachterin – nämlich von mir als Forscherin – explizit bedeutsam wird. Entsprechend rückt auch in der folgenden Darstellung die Forscherinnenperson als „Ich“ stark in den Vordergrund, da sich an meinen Erfahrungen im Feldzugang bzw. in der Auseinandersetzung mit dem Feld feldspezifische Funktionslogiken deutlich machen lassen. Bereits in der Rekonstruktion der diskursiven Feldkonstitution wurde auf die hohe Bedeutung der Performanz (wissenschaftlicher) Expertise im Feld aufmerksam gemacht. Die performative Nutzung von Expertise/Expert*innenstatus (etwa durch Betonung von akademischen Titeln und Biografien) wurde als argumentative Strategie beschrieben, mit der im Diskurs Glaubwürdigkeit hergestellt und Aussagen Überzeugungskraft zugeschrieben wird. Folgerichtig findet sich diese Bedeutung auch in den Praktiken im Feld und kann als Suche nach Validierung durch ‚die Wissenschaft‘ verstanden werden. Das zeigt sich daran, dass mir als Forscherin in vielen der Feldaufenthalte von den Erwachsenen ganz explizit die Rolle der Wissenschaftlerin zugewiesen wurde, aus welcher das „Ausbrechen“ teils nur schwer bis gar nicht möglich war. Diese Schwierigkeit des Rollenwechsels verweist darauf, welchen Stellenwert es für Teile der Erwachsenen im Projekt hatte, dass eine Wissenschaftlerin im Projekt dabei ist. Meine Anwesenheit – nicht als Person, sondern als Rollenträgerin – schien dabei von den Erwachsenen (insbesondere von solchen, die in eher leitender, verantwortlicher Funktion im Projektkontext agierten) als eine Art Ehre und als Bestätigung ihrer Tätigkeit bzw. der Existenz des Projekts aufgefasst zu werden. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass ich bei der Auftaktveranstaltung eines Projekts im Rahmen der Eröffnungsrede durch die Bibliotheksleiterin den beteiligten Kindern stolz als „Frau von der Universität“ vorgestellt wurde, die „euch erforscht“, wobei für mich deutlich wurde, dass die Bibliotheksleiterin den Aspekt des Erforscht-Werdens als etwas Positives ansah (auch zu mehreren anderen Zeitpunkten wurde ich von ihr auf meine Forschung angesprochen oder nach dem Fortgang

meiner Forschung gefragt, wobei sie stets ihre eigene Vertrautheit mit sozialwissenschaftlichen Methoden in den Vordergrund stellte). Diese Betonung meiner Rolle als Wissenschaftlerin verweist auf die hohe (alltagsweltliche) Bedeutung beziehungsweise den sehr positiven Ruf von Wissenschaft (als Konstrukt, nicht als tatsächlich wissenschaftliche Erkenntnisse) im Feld. Meine Anwesenheit gibt damit also einerseits dem Projekt zusätzliche Bedeutung und wertet es auf, denn wissenschaftlich interessant zu sein beziehungsweise beforscht zu werden wird gegenüber den Kindern als Moment der Anerkennung positioniert. Die Kinder reagierten in der Situation auf die Betonung meiner Wissenschaftszugehörigkeit allerdings nicht, für sie hat meine Rolle hier also nicht die gleiche Bedeutung wie für die Erwachsenen. Zudem gibt meine Wissenschaftszugehörigkeit der Bibliotheksleiterin auch die Möglichkeit, in der Interaktion mit mir ihre eigene Expertise herauszustellen und zu bestätigen, indem sie sich mit mir über (meine) Forschung unterhält und dabei einen wissenschaftlichen Sprachstil verwendet sowie auf sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, mit denen sie vertraut ist, verweist. Die Anwesenheit einer Forscherin stellt im Feld also einen Moment der Anerkennung und damit Validierung eigenen Handelns dar.

Dieser Zusammenhang lässt sich im Folgenden noch mit einigen weiteren kurzen Szenen illustrieren, in denen quasi als Extrembeispiel deutlich wird, wie die Anwesenheit einer Wissenschaftlerin im Feld positiv aufgenommen wird:

[Kontext: Abschlussitzung eines Projekts, auch die Eltern der Kinder sind hier zugegen, zudem Sabine und ein Autor sowie eine Projektkoordinatorin seitens des Projektträgers.]

Nach einiger Zeit kommt ein weiteres Auto an und eine Frau steigt aus. Sie ist circa Mitte 60 und hat graue mittellange Haare, sie trägt Jeans und eine dunkle Jacke. Sie stellt sich mir als Sabine vor und sagt, dass wir uns hier duzen. Außerdem erzählt sie, dass die Projektkoordinatorin im Stau steht und vielleicht etwas später kommt. Sie sagt, dass sie sich freut, dass ich da bin. Sie und der Autor beginnen einen Tisch aufzubauen, der Autor sagt mehrmals zu mir, dass ich doch in das Haus reingehen soll, weil es da wärmer ist. Ich verneine und biete meine Hilfe an, die abgelehnt wird.

Die Szene beginnt kurz nach Ankunft vor Ort mit dem Kennenlernen von Sabine. Diese stellt sich hier vor und erwähnt die Projektkoordinatorin, was darauf verweist, dass sie Forscherin und Koordinatorin in einem gemeinsamen Kontext (als Externe) wahrnimmt. Mein Besuch vor Ort wird positiv aufgenommen, Sabine äußert Freude darüber. Deutlich wird zudem ein Unterschied zwischen mir und ihr beziehungsweise dem Autor, der sich als Höflichkeit beziehungsweise Ausdruck von ‚Ehrebietung‘ interpretieren lässt: die beiden nehmen meine

Hilfe nicht an und scheinen mir meinen Besuch möglichst angenehm gestalten zu wollen, indem sie mich ins (warme) Haus bitten. Hier wird deutlich, dass mir eine bestimmte Rolle zugewiesen wird, nämlich die eines zu umsorgenden Gastes. Mit dieser Rolle kollidiert mein Hilfsangebot, entsprechend kann es von Sabine und dem Autor nicht angenommen werden. Im weiteren Verlauf des Tages wird deutlich, dass ich nicht nur irgendein Gast bin, der das Projekt besucht, sondern dass es meine Zugehörigkeit zur Institution Universität ist, welche meinen besonderen Status (mit-)bestimmt:

Sabine begrüßt die Erwachsenen und Kinder einzeln, zu den Erwachsenen sagt sie, dass ich die Frau von der Uni bin. [...]

Nachdem scheinbar alle erwarteten Personen da sind, sagt der Autor, dass wir uns hinsetzen sollen. Alle Kinder und Eltern gehen mit uns in den überdachten Freibereich und wir setzen uns auf die Sitzbänke. Sabine begrüßt alle und sagt, dass sie sich freut, dass auch die Projektkoordinatorin und ich da sind, sie stellt mich vor als jemanden, der schon das Projekt an einem anderen Standort beobachtet hat und jetzt hier noch den Abschluss mitbekommen will (was nicht stimmt).

Durch Sabine werde ich hier nun als besonderer Gast thematisiert und vorgestellt: als „die Frau von der Uni“. Meine institutionelle Zugehörigkeit ist es also, die in diesem Kontext im Vordergrund steht, zudem wird auch mein Geschlecht erwähnt. Die Betonung der Institution verweist darauf, dass es von Sabine hier als etwas Außergewöhnliches und Bemerkenswertes empfunden wird, dass jemand wie ich am Termin teilnimmt. Das wird auch im zweiten Teil der Szene deutlich, wenn Sabine bei der offiziellen Begrüßung mich und die Projektkoordinatorin besonders hervorhebt. Wir werden dadurch von den Eltern unterschieden, die ebenfalls nicht am restlichen Projekt teilgenommen haben und bei dieser Abschlussitzung das erste Mal im Projektkontext dabei sind. Die Koordinatorin und ich unterscheiden uns von den Eltern aber über unsere jeweiligen Zugehörigkeiten. Dass wir in der Begrüßung explizit hervorgehoben werden verweist darauf, dass unser Besuch etwas Außergewöhnliches darstellt. In meiner Vorstellung thematisiert Sabine meine Forschungstätigkeit und hebt meine Erfahrung im Projektkontext hervor, wobei die Erfahrung, die sie nennt, allerdings nicht tatsächlich stimmt. Ob sie hier im Vorfeld falsch informiert wurde oder ob dieser Verweis auf Erfahrung meine Forscherinnen-Legitimität vor den anwesenden Eltern steigern soll, ist unklar, in jedem Fall verweist die Vorstellung hier aber darauf, dass das Beforscht werden von Sabine als etwas Bemerkens- und Nennenswertes wahrgenommen wird.

Im weiteren Verlauf wird meine Forschungstätigkeit dann am Rand des Geschehens immer wieder thematisch, wie etwa in folgender kurzer Szene durch den Autor:

Ein Junge sagt etwas über Mäuse, der Autor fragt in die Runde: „Stimmt das?“ Der Junge: „Ja, das stimmt“ Die Erwachsenen lachen. Der Autor fragt: „Frau Streiß schreiben Sie das alles auf?“

Meine Forschungstätigkeit – hier das Notieren während meiner Beobachtung – wird von den anwesenden Erwachsenen, vor allem vom Autor, also bemerkt und angesprochen. Hierbei dient die Ansprache an mich dazu deutlich zu machen, welche Szenen er selbst für bemerkens- und damit beobachtenswert hält, es findet also eine Aufmerksamkeitslenkung durch den Autor statt. Meine Anwesenheit als Forscherin im Feld ermöglicht es den beteiligten Erwachsenen so, bestimmte Situationen als besonders bemerkenswert herauszuheben, indem ich in diesen explizit adressiert werde. In dieser Szene ist es dabei die gemeinsame Belustigung über einen Jungen, in die ich einbezogen werde. Somit werde ich hier Teil der Bewertung des Verhaltens der Kinder. Der Verweis auf meine Forschungstätigkeit ruft hier zudem erneut die Unterscheidung zwischen mir und den anderen Erwachsenen auf und bestätigt meine Rolle als Wissenschaftlerin und nicht als normale Teilnehmerin.

Am Ende meines Projektbesuchs wird nun noch einmal überdeutlich, mit welchen Assoziationen meine Rolle als Wissenschaftlerin im Feld belegt ist beziehungsweise wie auf mich reagiert wird:

Am Ende der Veranstaltung werden die Projektkoordinatorin und ich noch nach vorne gerufen und Sabine und der Autor bedanken sich offiziell bei uns, wir bekommen beide eine Tüte mit einem Kuscheltier drin geschenkt.

Die Herausstellung als „besondere Gäste“ bekommt hier noch eine weitere Facette: die Projektkoordinatorin und ich werden nicht nur mit offiziellem Dank bedacht, sondern bekommen auch ein Geschenk. Das kann als Belohnung und Dank für den Besuch verstanden werden und verweist darauf, dass unser Besuch von den im Feld Aktiven als Ehre empfunden wird, für die Dank angebracht ist. Die Anerkennung und Validierung von außen, hier durch mich und die Koordinatorin, wird von den Akteur*innen also in materieller Form gewürdigt. In der Orientierung an Validierung von außen findet hier also eine Umkehr der gewöhnlichen Forscherin-Feld-Beziehung statt: Normalerweise lässt sich mit Wolff (2010a) die Anwesenheit einer Forscherin als Zumutung für das Feld verstehen, die Forscherin muss sich die Akzeptanz im Feld erst erarbeiten. Ich habe allerdings sowohl beim Feldzugang, als auch in meiner generellen Anwesenheit im Feld stets eher positive, dankbare Reaktionen erfahren, welche eben als Suche nach Validierung und somit als Umgang mit den aus der widersprüchlichen Struktur entstammenden Unsicherheit verstanden werden kann.

Die bisherigen Darstellungsweisen bezogen sich vor allem auf den Umgang erwachsener Akteur*innen mit widersprüchlichen Handlungsorientierungen im Feld. Im Folgenden soll nun der Blick zuletzt noch einmal auf die Kinder gerichtet werden, da sich hier Thematisierungen finden lassen, die der diskursiven wie erwachsenen Feldkonstitution teils entgegenlaufen. In Anlehnung an Breidenstein et al. (2013) lässt sich diese Blickverschiebung als Organisierung von potenziellen Überraschungen verstehen, die bei einer rein diskursanalytischen oder rein auf die Erwachsenen fokussierten Betrachtung aus dem Blick geraten würden. Den Blick auf die Handlungen der Kinder im Feld zu richten stellt insofern eine Suche nach empirischen Kontrastfolien dar:

„Eine vierte Strategie, Überraschungen herbeizuführen, richtet sich gewissermaßen gegen eigene analytische Ideen, die sich im Laufe eines Forschungsprozesses entwickeln. Ähnlich wie sozialwissenschaftliche Theorien können auch eigene Hypothesen und Annahmen als Kontrastfolie benutzt werden, um sich von den Daten überraschen zu lassen. In diesem Zusammenhang können eigene Annahmen über die Bedeutungsstrukturen des Feldes und analytische Zusammenhänge ruhig überspitzt und radikalisiert formuliert werden. Mit dieser Optik zugespitzter eigener Hypothesen gerüstet, kann im Datenkorpus gezielt nach Überraschungen, Variationen und Abweichungen gesucht werden. Diese Konfrontation des Datenmaterials mit einer zugespitzten Version des eigenen Denkens kann als Methode dienen, einen eingefahrenen Blick auf die Daten noch einmal herauszufordern und das eigene Denken in Bewegung zu setzen.“ (Breidenstein et al. 2013: 123)

Im Folgenden sollen nun also solche Praktiken im Feld betrachtet werden, die speziell für die Kinder relevant sind. In der Zusammenschau ermöglicht der Einbezug dieser Praktiken die Diskussion des Feldes als Sozialisationskontext im abschließenden Kapitel 7.

6.4 Nicht-intendierte kindliche Thematisierungen als Leerstelle der Feldstruktur

Aus der diskursiven Feldkonstitution und in Anlehnung an die dort aufgerufenen Thematisierungslinien entsteht also ein pädagogisches Handlungsfeld mit einer spezifischen Struktur, die sich durch ein Zusammenkommen von insbesondere zwei Konstellationen von Praktiken mit größtenteils widersprüchlicher Organisationsstruktur auszeichnet. Die Widersprüche beziehen sich dabei vor allem auf die sich in den Praktiken dokumentierenden Ziele (individuelle Leistungsüberprüfung und Kompetenz-Einübung vs. Gruppenerlebnisse kreieren und positive Erfahrungen ermöglichen) und Affekte (Zwang und Unfreiwilligkeit vs. Spaß und Anerkennung) sowie auf jeweils unterschiedliches erforderliches Handlungswissen. Die Widersprüche führen im Feld zum Fehlen selbstläufiger Handlungsorientierungen beziehungsweise in Kombination mit einer sich dokumentierenden

Professionalisierungsbedürftigkeit zu Unsicherheiten in Bezug auf das eigene Handeln bei den erwachsenen Akteur*innen. Es wurden vier verschiedene feldspezifische Umgangsweisen mit dieser Unsicherheit identifiziert: die Orientierung an expliziten Regeln, die starke Kontrolle des kindlichen Verhaltens, der Rückgriff auf alltagsweltliche Geschlechterbilder als Allgemeinverständnisse sowie die Suche nach Validierung von außen. Im Feld finden zudem Thematisierungen durch die Kinder statt, die weder mit Leseförderung noch mit den angenommenen und einbezogenen „Jungs-Interessen“ zu tun haben und die von den Erwachsenen (begründet in den bisher herausgearbeiteten feldspezifischen Umgangsweisen) nicht oder nur wenig aufgegriffen werden. Es geht dabei um die Verhandlung erwachsener Sexualität einerseits und um die Thematisierung von nationaler Herkunft andererseits.

6.4.1 (Heterosexuelle) Sexualität zwischen Beiläufigkeit und spannendem Erwachsenenthema

Erwachsene heterosexuelle Sexualität ist für die Kinder der zentrale Referenzrahmen, wenn sie ihrerseits Geschlecht explizit zum Thema machen, von Alltäglichkeit oder Beiläufigkeit (wie oben bei Erwachsenen) lässt sich bei den Kindern hierbei aber nicht sprechen. Beispielhaft dafür steht folgende Szene:

[Kontext: Vorbereitung einer Autorenlesung in der Bibliothek, die Kinder sollen Fragen an den Autor verschriftlichen. Sie sitzen dazu gemeinsam an verschiedenen Tischen.] Am anderen Tisch sagt Thorben: „Wo hast du deine Frau kennengelernt?“, er wiederholt das zweimal, sagt: „Ich frag den, wo er seine Frau kennengelernt hat!“ und beantwortet die Frage dann selbst, indem er mit hoher Stimme und in langgezogenem Singsang „Lavoooo“ sagt, dabei lacht er. Die anderen Jungen lachen auch, einer ruft „Puff“, einer „Stripclub“, was ein dritter mit „Geil!“ kommentiert. Thorben schaut auf und sieht Hakim an. „Dürfen wir auch extrem nervige Fragen stellen zum Text? Also darf ich Fragen wo er seine Frau kennengelernt hat?“ Hakim schaut ihn an und sagt kurz nichts, dann (in genervtem Ton): „Frag halt was dich interessiert. Wenn dich das interessiert.“

Hier zeigt sich, dass erwachsene Paarbeziehungen beziehungsweise erwachsene (heterosexuelle) Sexualität für die Kinder von starkem Interesse sind. Den Kontext für die Situation bildet hier eine Schreibaufgabe zur Vorbereitung einer Lesung. Dieser Kontext legt nahe, dass sich die Fragen mit dem Autor beschäftigen sollen, allerdings eher mit in Verbindung zu der Lesung stehenden Aspekten wie den Inhalten des vorgelesenen Buchs oder Fragen zum Schreiben eines Buchs generell. Am Beispiel Thorben wird aber deutlich, dass für die Kinder hier andere Aspekte von Interesse sind, die mit der Rolle als Autors nicht in Zusammenhang stehen. In der Verhandlung dieser Fragen dokumentieren sich Perspektiven auf erwachsene Sexualität bei den Kindern und es zeigt sich, dass hier ein großes thematisches Interesse vorliegt,

welches auf Muster der Anerkennung(-ssuche) verweist. Thorben artikuliert mehrmals laut die Frage „Wo hast du deine Frau kennengelernt“ beziehungsweise kündigt an, dass er diese Frage stellen wird. Dass er so häufig darauf aufmerksam macht (und die Frage nicht einfach aufschreibt) zeigt, dass es ihm nicht eigentlich um Interesse an der Antwort geht, sondern dass er diese Thematisierung von erwachsener Partnerschaft nutzt, um die Aufmerksamkeit der restlichen Gruppe zu erhalten. Hierzu passt auch, dass er die Frage im Anschluss bereits aus seiner Perspektive beantwortet, indem er im Modus des Witzes auf eine bekannte Dating-App für Handys (Lovoo) verweist. Er lacht selbst darüber und die anderen Jungen tun das auch, er hat ihre Aufmerksamkeit und zudem Anerkennung seines Witzes also erfolgreich erhalten können. Zum einen zeigt sich hier also schon, dass die Thematisierung von Geschlecht in Form von Heterosexualität für die Kinder als eine Art Statuswissen oder Möglichkeit zur Erlangung von Anerkennung in der Gruppe fungiert. Zum anderen wird darin auch deutlich, dass die Kinder bereits ein gewisses Wissen über die Funktionsweise von (heterosexuellen) erwachsenen Paarbeziehungen zu haben glauben, wobei dieses Wissen nur ausschnitthaft ist. Die Kinder wissen zum Beispiel um die Existenz von Dating-Apps und können auch eine davon benennen. Sie wissen auch, dass Erwachsene solche Apps nutzen, um ihre Partner*innen kennenzulernen. Gleichzeitig ist dieses Wissen für sie nicht zur Orientierung für eigenes Verhalten oder eigene Wünsche relevant, sondern es ist etwas, über das man sich in der Gruppe lustig machen kann. Im weiteren Verlauf wird dieser Aspekt noch deutlicher. Die anderen Kinder greifen Thorbens Thematisierung auf und steigen in den Witz mit ein, indem sie Begriffe rufen, die ebenfalls dem Feld der erwachsenen Sexualität entspringen und darüber hinaus noch stärker sexualisiert sind als eine Dating-App. Die Kinder verknüpfen hier die Thematisierung von ‚Erwachsen-Sein‘ und ‚in einer heterosexuellen Partnerschaft leben‘ hauptsächlich mit Sexualität, was darauf hindeutet, dass gerade dieser Aspekt für sie aktuell besonders spannend ist. Dass die Kinder hier nacheinander Begriffe in den Raum werfen lässt sich auch als eine Art spielerischen Wettkampf verstehen, bei dem es darum geht, möglichst viele mit Sexualität verbundene Begriffe laut zu sagen (vgl. die Interpretation als „ernste Spiele“ um soziales Kapital in 7.1.2). Wissen um die Existenz dieser Begriffe wird dadurch wiederum zum Statuswissen in der Gruppe. Thorbens Frage an Hakim, ob er auch „extrem nervige“ Fragen stellen dürfe, macht schließlich eine Ambivalenz seitens der Kinder in Bezug auf die Thematisierung von Sexualität deutlich. Einerseits ist das Thema für sie offensichtlich von großem Interesse und sie kennen auch bereits bestimmte Begriffe, welche vor allem auf Orte (öffentlich) ausgelebter Sexualität verweisen. Insbesondere bei „Puff“ und „Stripclub“ handelt es sich darüber hinaus um gesellschaftlich tabuisierte Begriffe beziehungsweise Orte. Indem

Thorben Hakim fragt, ob er auch „extrem nervige“ Fragen stellen darf, wird deutlich, dass allerdings zumindest Thorben bereits die Erfahrung gemacht hat, dass sein Interesse am Thema von Erwachsenen nicht positiv aufgegriffen wird. Diese Ablehnung findet sich hier auch in Hakims Reaktion wieder, der die Thematisierung von Paarbeziehung und damit (in Perspektive der Kinder) von Sexualität zwar nicht verbietet, aber dennoch zum Ausdruck bringt, dass die Frage und damit das Thema in diesem Kontext nicht angemessen sind. Der Nachsatz „Wenn dich das interessiert“ macht dabei deutlich, dass Hakim kein echtes Interesse der Kinder an der Paarbeziehung des Autors annimmt.

In der Interaktion zwischen Thorben und Hakim zeigt sich zudem eine mögliche Erklärung dafür, warum das Wissen über Sexualität für die Kinder als Statuswissen fungieren kann: es ist Erwachsenenwissen und verweist dadurch auf das Generationenverhältnis.

In folgender ergänzender Szene wird der kindliche Bezug auf bzw. die Thematisierung von Sexualität im Feld noch deutlicher:

[Kontext: nach einem Projekttermin außerhalb der Bibliothek befindet sich die Gruppe auf dem Rückweg dorthin.] Auf dem Rückweg vor der Bibliothek prügelt sich Fatih aus Spaß mit Hakim, indem er seine Hände greift und die Arme verdreht. Thorben sagt mehrmals dazu: „Ey, das nennt man sexuelle Bedrängung.“ „Belästigung“, sagt ein anderer. „Nein das nennt man sexuelle Bedrängung.“

Zunächst findet hier eine Interaktion zwischen dem Kind Fatih und dem Betreuer Hakim statt. Die beiden interagieren körperlich, die Beobachterin interpretiert das in der Szene als „Prügeln aus Spaß“. Es ist wie in der Szene zuvor Thorben, der in der Beobachtung und Kommentierung der Situation sexualisierte Konnotationen aufruft, indem er von „sexueller Bedrängung“ spricht. Er nutzt diesen Begriff hier zur Beschreibung einer körperlichen Situation, die für die Beobachterin keine sexualisierten Konnotationen trägt, in der aber spielerisch Gewalthandeln aufgeführt wird. Dass Thorben hier also eine nicht eindeutig sexualisierte Situation sexualisiert kommentiert verweist einerseits darauf, dass das Thema (erwachsene) Sexualität für ihn – und damit wohl stellvertretend für alle Kinder – von Interesse ist beziehungsweise sie sich damit beschäftigen. Andererseits zeigt sich in dieser Szene, was bereits oben angedeutet wurde: die Kinder, hier stellvertretend Thorben, kennen vor allem Begriffe aus dem Bereich Sexualität, können ihre genaue Bedeutung aber nicht wirklich zuordnen. Das zeigt sich hier vor allem in Thorbens Formulierung „sexuelle Bedrängung“. Ein anderer Junge korrigiert ihn daraufhin, es heiße „Belästigung“, aber Thorben besteht auf seiner Formulierung. Es entsteht hier der Eindruck, Thorben kenne zwar den Begriff ungefähr, wisse aber nicht genau, was er bedeutet

und wie er wirklich richtig heißt. Andererseits wird deutlich (wie oben bereits gezeigt), dass Wissen um Sexualität in der Gruppe der Kinder als Statuswissen fungiert – eine Korrektur durch ein anderes Kind entspricht somit dem Verlust von Anerkennung und folgerichtig kann Thorben diese Korrektur nicht annehmen.

Auffällig an der hier betrachteten Szene ist noch ein Aspekt: hier – wie auch in der Szene zuvor – bezieht sich die Thematisierung von Sexualität auf die Kommentierung erwachsener Sexualität. Die Kinder sprechen nicht über ihr eigenes Erleben (dafür sind sie wohl auch noch zu jung), sondern verhandeln das Thema in Bezug auf Erwachsene. Gerade dieser Bezug zur Erwachsenenwelt scheint es zu sein, der sexualisierte Bezüge für die Kinder spannend macht und der es ihnen erlaubt, über die Verwendung sexualisierter Begriffe Anerkennung in der Gruppe zu erhalten beziehungsweise eine Gruppeninteraktion zu beginnen. Für die Kinder scheint es sich bei dieser Form der Thematisierung um eine Grenzüberschreitung als eine Art spaßige Mutprobe zu handeln, was sich in den oben angeführten Verweisen auf „nervige Fragen“ äußert sowie im gemeinsamen darüber lachen. Zur Thematisierung von Sexualität durch die Kinder gehört also zentral das Spiel mit dem Wissen, dass es sich bei Sexualität um ein tabuisiertes Erwachsenen-Thema handelt. Die Kinder scheinen die Erfahrung gemacht zu haben, dass ihr Interesse für Sexualität beziehungsweise ihre Thematisierung davon von Erwachsenen abgelehnt und tabuisiert wird. Diese erwachsene Ablehnung erlaubt es den Kindern, sexualisierte Begriffe etc. in der dargestellten Weise in der Gruppe zu verhandeln und mit den anderen in spaßige Interaktion zu treten.

(Erwachsene) Sexualität ist also eines der beiden Themen, die vor allem von den Kindern im Feld verhandelt werden, wobei die Erwachsenen – hier Hakim – zwar in der Aushandlung beteiligt sind, das Thema aber nicht pädagogisch aufgreifen. Die Verhandlung verbleibt somit im lebensweltlichen Rahmen der Kinder. Das gilt auch für das zweite, für die Kinder scheinbar noch zentralere Thema: die Bedeutung (nationaler) Herkunft.

6.4.2 Bedeutung von (nationaler) Zugehörigkeit oder: was bedeutet es, Türke/Tunesier/Ägypter zu sein?

Soziale Aspekte abseits von Geschlecht werden in der diskursiven Rahmung bzw. bei der diskursiven Konstruktion des Handlungsproblems Jungenleseförderung zwar thematisiert, es kommt ihnen aber keine große Bedeutung für die Vorfigurierung pädagogischer Praxis zu. In der Übersetzung der diskursiven Konstruktionen in Förderrichtlinien, Projektkonzeptionen etc. geht der Bezug dann verloren und die pädagogische Praxis ist rein am Geschlecht der Kinder

ausgerichtet. Für die Kinder im Feld ist es lebensweltlich allerdings das Thema Herkunft, was sie stark beschäftigt, auch dieses Interesse wird von den Erwachsenen allerdings nicht pädagogisch aufgegriffen, sondern verbleibt etwa im Umgang mit Bezugspersonen (zentral Yara und Hakim) im Lebensweltlichen.

Das große Interesse der Kinder zeigt sich eindrücklich bereits daran, dass ich bereits in meiner ersten Feldbeobachtung nach meiner Vorstellung „Hey, ich bin Teresa, ich würde heute bei euch mitmachen, wenn das cool für euch ist“ von den Kindern nach meiner Herkunft gefragt wurde. Als ich darauf mit „Ich komme aus Deutschland“ antwortete, fragten sie nach der Herkunft meiner Eltern (welche ebenfalls aus Deutschland kommen). Nachdem sich die Kinder anschließend in Form eines Steckbriefs auch mir vorgestellt hatten wurde deutlich, dass ich mit meinem fehlenden Migrationshintergrund eine Ausnahme in der Kindergruppe bildete. Das steht beispielhaft für die generellen Strukturen im Feld: sind die Kindergruppen in Bezug auf Geschlecht strikt homogen, so finden sich stets große Heterogenität in Bezug auf vorhandene Migrationshintergründe. Insbesondere die Kinder mit Migrationshintergrund beschäftigen sich intensiv mit dieser Heterogenität. Im Folgenden wird anhand ausgewählter Szenen aufgezeigt, wie diese Thematisierung stattfindet.

[Kontext: Besuch eines Fußballstadions, alle Szene spielen auf dem Hinweg zum Stadion.] Fatih nimmt eine Flasche Eistee aus seinem Rucksack. Nabil kommentiert das mit „Ey, der ist Türke und hat da ‚ne Deutschlandfahne drauf ey“ – „Ey die is draufgeklebt“ – „Achso damit nicht dings, die Nazis kommen oder was?“

Die Thematisierung von nationaler Zugehörigkeit entspinnt sich hier über einen scheinbaren Alltagsgegenstand: eine Flasche Eistee, auf die eine Deutschlandfahne geklebt ist. Der Junge Fatih nimmt diese Flasche aus seinem Rucksack und wird daraufhin von Nabil auf den scheinbaren Widerspruch zwischen der auf der Flasche klebenden Fahne und seiner Nationalität hingewiesen. Bereits in dieser kleinen Interaktion zeigen sich Kernmerkmale der Verhandlung von Nationalität durch die Kinder im Feld. Einerseits fällt hier auf, dass die Kinder ihre jeweilige Zugehörigkeit gegenseitig kennen: Nabil weiß, dass Fatih Türke ist. Unklar bleibt hier – und auch generell – ob es sich dabei um eine Nationalität im Sinne der administrativen Zugehörigkeit handelt (ob Fatih also einen türkischen Pass hat) oder um eine Zuschreibung. Grundsätzlich weiß Nabil aber, dass Fatih einen Migrationshintergrund hat, und die deutsche Fahne ist aus seiner Sicht entsprechend unpassend. Der Kommentar „Der ist Türke und hat da ne Deutschlandfahne drauf ey“ verweist mit seiner gespielten Irritation also darauf, dass Türke sein und deutsch sein – hier symbolisiert durch das Tragen der Fahne als Nationalsymbol – nicht automatisch zusammenpassen. Die Thematisierung von Zugehörigkeit dokumentiert hier

eine Binnendifferenzierung zwischen deutschen und nicht-deutschen Menschen/Kindern in Deutschland, deutsche Symbole bei zweiteren sind aus Nabils Sicht zunächst unverständlich. Genereller zeigt sich hier auch die Aufmerksamkeit der Kinder bezogen auf das Thema ‚Nationalität‘ bzw. nationale Zugehörigkeit: Nabil bemerkt die Deutschlandfahne an der Eisteeflasche direkt, auch wenn sie wahrscheinlich in der Handlung nicht besonders gut sichtbar gewesen sein dürfte. Nationalsymbole wecken also die Aufmerksamkeit der Kinder.

Anhand der Fahne auf der Flasche wird nun nationale Zugehörigkeit weiterverhandelt. Fatih reagiert auf Nabils Kommentar damit, dass er die Fahne als „nur aufgeklebt“ benennt, er weißt damit von sich, dass das Symbol für ihn und seine Zugehörigkeit eine tiefgehende Bedeutung hat. „Aufgeklebt“ kann in dieser Situation als ‚nicht echt‘ und vor allem als ‚irrelevant‘ paraphrasiert werden. Fatih hat Nabils Irritation ob der für ihn unpassenden Fahne aber offenbar als Kritik oder Angriff gewertet, den er nun aushebelt. Die Fahne ist nur aufgeklebt und hat insofern keinen Einfluss auf seine Identität und Zugehörigkeit als Türke. Beide Kinder verweisen hier auf Differenzierung zwischen nationalen Zugehörigkeiten: als Türke ist man in Deutschland ein Nicht-Deutscher, und ein Türke, der ein deutsches Nationalsymbol benutzt, irritiert. Diese Irritation wird hier von Fatih dadurch ausgeräumt, dass er die Fahne als nur äußerlich und nicht fest zu ihm gehörig bezeichnet.

Die Idee einer aufgeklebten Deutschlandfahne ist für Nabil in Folge offensichtlich direkt verständlich und scheint seine Irritation ob Fatih's Zugehörigkeit aufzuklären. Hierbei fällt auf, dass er die aufgeklebte Fahne sofort als Schutzmechanismus gegen „die Nazis“ versteht. Hier wird sein Erfahrungshintergrund deutlich: für türkische Kinder/Menschen gibt es eine Gruppe, von der Gefahr ausgeht und vor der sie sich schützen müssen: die Nazis. Um dem Auftauchen von Nazis zu entgehen müssen sich türkische Kinder schützen und als Schutzmechanismus funktioniert das Zur-Schau-Stellen von deutschen Nationalsymbolen. Die Irritation der nationalen Zugehörigkeit, für die die Deutschlandfahne bei einem türkischen Kind zuvor noch sorgte, wird als Schutzmechanismus plötzlich verständlich für Nabil.

Für die Thematisierung von (nationaler) Herkunft durch die Kinder lassen sich hier also schon drei Kernmerkmale ausmachen. Erstens ist Nationalität für die Kinder ein relevantes Thema und ein Wahrnehmungsschema, nach dem sie andere Personen aus der Gruppe einordnen. Sie wissen, wer welche Nationalität bzw. nationale Zugehörigkeit hat, und thematisieren diese Zugehörigkeiten. Zweitens scheint Nationalität für die Kinder eine Kategorie zu sein, bei der nur eine Zugehörigkeit möglich ist: wenn man Türke ist, so ist man kein Deutscher und damit

irritiert es, wenn man ein deutsches Nationalsymbol trägt. Die Kinder tragen hier also eine strikte Trennung in Deutsch und nicht Deutsch fort. Drittens wird hier bereits deutlich, dass die Kinder wissen, dass ihre Herkunft mit Abwertung und Gefahr einhergeht und dass sie sich als türkische Kinder in Deutschland vor „Nazis“ schützen müssen. Das Tragen einer deutschen Fahne beziehungsweise die zur Schau Stellung einer deutschen Identität nach außen, auch wenn diese nicht der eigentlichen eigenen Zugehörigkeit entspricht, wird für die Kinder als Schutzmechanismus verständlich.

In den folgenden Szenen wird nun deutlich, mit welchen Konnotationen beziehungsweise Zuschreibungen zu ihrer eigenen nicht-deutschen Herkunft sich die Kinder auseinandersetzen müssen und auf welche Art und Weise sie dies tun.

Als wir an einer Haltestelle in der nächsten Stadt halten, höre ich folgendes von der Jungengruppe in meinem Rücken: „Ey, hier steigen mindestens 70 Tunesier ein!“ „Ey ja die fahren schwarz alter“ „Ey die wissen wie man macht alter“

Zunächst findet hier ein Ortswechsel statt, wir befinden uns in einer Bahn und fahren durch die nächste Stadt. An einer bestimmten Haltestelle notiert die Beobachterin eine kurze Unterhaltung zwischen der Jungengruppe, wobei zunächst unklar bleibt, um welche Kinder es sich dabei handelt beziehungsweise wer genau hier spricht. Der erste Sprecher stellt dabei eine Verbindung zwischen dem Ort und nationaler Herkunft her: „Ey, hier steigen mindestens 70 Tunesier ein!“ Diese Aussage verweist darauf, dass der Ort dem Kind bereits bekannt sein muss und dass für das Kind Konnotationen zu nationaler Herkunft bestehen: der Ort muss bekannt sein dafür, dass hier viele Tunesier*innen wohnen, sonst würde die Aussage keinen Sinn ergeben. Es wird hier also auf eine Zuordnung von Herkunft zu bestimmten Orten, bestimmten Stadtvierteln verwiesen. Auffällig ist, dass diese Konnotationen scheinbar unabhängig sind von tatsächlichen Menschen, die an der Haltestelle wirklich in die Bahn einsteigen, zumindest werden im Protokoll keine Einsteigenden beschrieben. Die anderen Kinder in der Gruppe scheinen die Konnotation des Viertels ebenfalls zu kennen, denn es tritt keine Irritation oder Unverständnis auf. Die Aussage „hier steigen mindestens 70 Tunesier ein“ verweist zudem auf ein bestimmtes Bild von Tunesiern, referiert wird hier nämlich auf eine große Gruppe. Es ist unwahrscheinlich, dass das Kind tatsächlich weiß, dass wirklich über 70 Tunesier an genau dieser Haltestelle zu genau diesem Zeitpunkt einsteigen, aufgerufen wird hier insbesondere durch die Übertreibung/große Anzahl stattdessen das Bild von stets als Gruppe auftretenden Menschen – Männern -, die in großer Zahl einen Ort – hier die Bahn – betreten und so ‚einnehmen‘. Die so transportierten negativen Konnotationen werden anschließend vom

zweiten Sprecher scheinbar bestätigt, der mit „Ey ja die fahren schwarz alter“ auf eine wahrscheinliche Ordnungswidrigkeit verweist. Mit dem Tunesier-Sein der Einsteigenden geht hier für das Kind auch das Schwarzfahren – also das Fahren ohne Fahrschein – einher. Dadurch wird das Bild von Tunesiern ergänzt, welches die Kinder hier verhandeln: Tunesier treten in übermäßig großer Gruppe und plötzlich auf, zudem handeln sie (wenn auch hier in geringem Maß) kriminell beziehungsweise halten sich nicht an die geltenden Regeln. Die Kinder scheinen hier in ihrer Kommentierung der Haltestelle/des Ortes diskursive Muster bei der Verhandlung von Migration beziehungsweise bei der Thematisierung von insbesondere migrantischen Männern in Deutschland aufzurufen, welche zur Zeit meiner Feldaufenthalte gesamtgesellschaftlich sehr präsent waren.³⁷ Der Verweis auf diese negativ konnotierten diskursiven Muster beziehungsweise die Reproduktion dieser wird am Ende der Szene allerdings gedreht. Die Äußerung „Ey die wissen wie man macht alter!“ kann als Ausdruck von Respekt verstanden werden und drückt Anerkennung für das angenommene Verhalten der besprochenen Tunesier aus. Zwar ändert sich hiermit nichts an den Zuschreibungen von Kriminalität und Bedrohlichkeit durch Auftreten in großer Gruppe, aber die Bewertung der Zuschreibungen kontrastiert mit dem allgemeingesellschaftlichen Diskurs: die negativen Zuschreibungen werden von den Kindern positiv gewertet und ernten Respekt und Anerkennung.

Eine im Protokoll vermerkte Notiz von mir als Beobachterin verweist auf die Irritation ob dieser sehr deutlichen Reproduktion von negativen diskursiven Zuschreibungen:

Ich empfinde das in diesem Moment als rassistisch beziehungsweise denke, dass die Jungen Sachen über kriminelle Flüchtlinge nachplaudern, die sie irgendwo aufgeschnappt haben. Ich finde das umso erstaunlicher, als dass in der Gruppe nur Jungen sitzen, denen ich rein optisch einen Migrationshintergrund zugeschrieben hätte, unter anderem ja auch Fatih, der vorher in der Situation mit der Eisteeflasche als „Tunesier“ bezeichnet worden war.

In dieser Notiz wird meine eigene Perspektive auf Zuschreibungen bezüglich Herkunft/Nationalität deutlich. Ich höre die kurze Interaktion zwischen den Kindern an der Haltestelle und empfinde den Verweis auf negative diskursive Zuschreibungen als rassistisch. Ich ordne die Aussagen bereits in der Situation als „nachplaudern“ von „Sachen über kriminelle Flüchtlinge“ ein, bin hiervon aber irritiert, insbesondere angesichts der Tatsache, dass es sich – wie hier nun deutlich wird – bei den Kindern um Kinder mit Migrationshintergrund handelt,

³⁷ Gemeint sind hier Diskursen zu „kriminellen Flüchtlingen“, die im Nachgang der sog. „Flüchtlingskrise“ 2015 in Deutschland medial und politisch geführt wurden

unter anderem einen, der bereits in einer vorherigen Szene selbst als Türke bezeichnet worden war. In dieser Notiz zeigt sich meine Annahme, dass Kinder ihren eigenen Migrationshintergrund beziehungsweise die eigene Herkunft nicht mit negativen Konnotationen verhandeln würden. Im kontrastiven Vergleich zum tatsächlichen Verhalten der Kinder lässt sich an dieser Szene damit ein zentrales Muster ausmachen, welches den Umgang der Kinder mit ihrer eigenen Herkunft beschreibt. Die Kinder mit Migrationshintergrund sind sich der negativen Konnotationen, mit denen ihre eigene Herkunft – insbesondere im Zusammenhang mit ihrer Männlichkeit – im gesamtgesellschaftlichen Diskurs belegt ist, offensichtlich sehr bewusst. Sie bewegen sich in diesem diskursiven Setting und verweisen auf entsprechende Zuschreibungen. Sie thematisieren (ihre) Herkunft und Zugehörigkeit selbst und häufig, ausgelöst durch sehr alltägliche Begebenheiten. Es findet also kein Verstecken der eigenen Herkunft statt, sondern eine eigeninitiativ starke Thematisierung. Gleichzeitig wenden sich die Kinder nicht explizit gegen die diskursiven Zuschreibungen und entlarven diese etwa als nicht gültig oder unwahr, sondern sie scheinen die Zuschreibungen für sich beziehungsweise für die Gruppe, zu der sie gehören, anzunehmen. So verstehen sie sich wie in der vorherigen Szene etwa selbst als Nicht-Deutsche oder nehmen wie in der Szene in der Bahn die (negativen) Konnotationen an und auf. Sie verändern dabei nur die Perspektive auf die Zuschreibungen: was gesamtgesellschaftlich eher negativ verhandelt wird – etwa eben Zuschreibungen von Kriminalität – wird von den Kindern mit Respekt und Anerkennung belegt.

Im weiteren Verlauf der Szene, nachdem die Gruppe aus der Bahn ausgestiegen ist, zeigt sich ein weiteres Muster der Thematisierung von Herkunft:

Der Weg zum Stadion führt über einen Waldweg. Am Wegrand steht am Anfang des Waldwegs ein Stromkasten, circa 1,50m hoch. Achmed geht dahinter in die Hocke und springt dann mit einer schnellen Bewegung an der Seite vor (als würde er jemanden überraschen oder erschrecken wollen). „Ey ich bin Tunesier“ sagt er dabei und grinst. Die anderen Jungen lachen.

Wie bereits in der Szene zuvor wird hier durch die Kinder – hier vor allem durch Achmed – Herkunft thematisiert. Ebenfalls wie zuvor werden negative Zuschreibungen an eine bestimmte Herkunft deutlich. Der Verweis auf negative Zuschreibungen zeigt sich hier in der Handlung, die Achmed vollzieht. Er geht hinter einen Stromkasten in die Hocke und scheint sich zu verstecken, anschließend springt er mit einer schnellen Bewegung an der Seite vor, was die Beobachterin in der Szene als Versuch des Überraschens oder Erschreckens wahrnimmt. Er kommentiert sein eigenes Verhalten als Darstellung eines Tunesiers. Wie bereits in der Szene zuvor wird hier das Tunesier-Sein mit überraschendem, erschreckendem Auftauchen in

Verbindung gebracht, die Szene erinnert etwa an einen Überfall aus dem Hinterhalt. Achmed verhandelt hier also spielerisch – in Form einer Aufführung – Zuschreibungen, die mit seinem tunesischen Hintergrund einhergehen. Die Zuschreibungen beziehen sich hier zudem vor allem auf nicht-deutsche Männlichkeit, das Kind ist also zweifach in seiner Zugehörigkeit von diesen Zuschreibungen betroffen. Er führt das Verhalten auf, welches gemäß dieser Zuschreibungen von ihm erwartet wird. Das verweist wieder darauf, dass die Kinder sich der gesellschaftlichen Diskurse über ihre eigene Herkunft sehr bewusst sind und mit diesen offensiv umgehen. Wie bereits oben findet sich aber auch in dieser Szene keine offene Ablehnung diskursiver Zuschreibungen, sondern die Kinder nehmen diese an und machen sie sich zu eigen. Passierte das oben noch im Modus der Umdeutung negativer Zuschreibungen in positive (Selbst-)Anerkennung, so findet die Aneignung hier nun im Modus des Humors statt. Achmed greift die diskursiven Zuschreibungen auf und verhandelt sie als eine Art kurzes Schauspiel für das Publikum bestehend aus den anderen Kindern. Die anderen Kinder teilen offenbar den gleichen Erfahrungshintergrund, denn sie verstehen Achmeds Handlung und lachen darüber. Stereotype Zuschreibungen von Kriminalität werden hier also zu etwas, worüber man sich gemeinsam lustig machen kann und insofern zu einem gemeinschaftsbildenden Element.

Kontrastiv soll nun noch eine weitere Szene betrachtet werden, in der Herkunft durch die Kinder direkt thematisiert wird, die allerdings im Unterschied zu den bisher betrachteten Situationen nicht auf den (distanzierenden) Umgang mit negativen Zuschreibungen verweist, sondern wo die Herkunft der Kinder zur positiven Erfahrung beiträgt.

[Kontext: Am Fußballstadion, es sind zwei Männer aufgetaucht, die durch ihre Kleidung als Fußballspieler des Bundesligavereins kenntlich sind.] Die Jungen rennen zu den beiden Spielern hin, die stehenbleiben. Um beide Spieler bilden sich Kreise aus Jungen, die Jungen wechseln allerdings zwischen beiden hin und her. Sie halten ihnen weiße Zettel hin und die Spieler unterschreiben darauf. Die Jungen haben auch ihre Handys in der Hand und fotografieren die Szene, vor allem die Spieler. Salih sagt zu einem der Spieler „Ey du kommst aus Ägypten, ne?“ Der Spieler sagt ja. „Woher?“ – „Port Said“ – „Ich komm aus einer anderen Stadt, ich bin Araber! Ey und du heißt Salih, ne?“ – „Ja!“ – „Ich heiß auch Salih!“. Nabil sagt „Ich komm auch aus Ägypten!“, der Spieler fragt woher, Nabil: „Aus Kairo!“ Salih hält seine Hand zum Spieler, der schlägt ein.

In der für die Kinder offensichtlich aufregenden Situation des Treffens von Fußballprofis wird hier wieder nationale – und darüber hinaus auch ethnische – Herkunft durch die Kinder, vor allem Salih, thematisiert. Die Szene spielt an einem Fußballstadion und es treten zwei Männer auf, die durch ihre Kleidung als Fußballspieler erkenntlich werden. Die Rolle als ‚Stars‘, die Fußballspieler für die Kinder einnehmen, wurde oben bereits beschrieben (6.2.2). In diesem

positiven Kontext findet nun die Thematisierung von Herkunft hier statt. Der Junge Salih spricht einen der beiden Spieler an und fragt ihn nach seiner nationalen Herkunft: „Ey, du kommst aus Ägypten, ne?“ Die Art, in der die Frage hier gestellt wird, verweist darauf, dass der Junge die Antwort eigentlich schon kennt. Er kennt den Spieler also und weiß, aus welchem Land dieser stammt, wobei unklar ist, ob es hier um einen Migrationshintergrund geht und der Spieler z.B. in Deutschland aufgewachsen ist oder ob er als ägyptischer Fußballprofi in die deutsche Bundesliga gekommen ist. Die Tatsache, dass die Kommunikation ohne Probleme auf Deutsch stattfindet, scheint auf ersteres hinzuweisen. Da Salih die Antwort auf seine Frage offensichtlich bereits weiß und da Nationalität nicht ohnehin Thema in der Situation ist, lässt sich die Frage nach der nationalen Herkunft hier als Aufmerksam-Machen auf eben diese verstehen. Es scheint dem Jungen ein Anliegen zu sein, mit dem Spieler über nationale Herkunft zu sprechen. Der Junge weiß bereits die Herkunft – und, wie sich im weiteren Verlauf herausstellt, auch den Namen – des Spielers und macht von sich aus darauf aufmerksam. Der Spieler ist also nicht nur allgemein als Spieler für das Kind interessant, sondern eben als dieser spezielle Spieler mit diesen speziellen Eigenschaften.

Zunächst geht der Dialog zwischen Salih und dem Spieler weiter, indem Salih genauere Informationen zur Herkunft des Spielers erfragt, nämlich die Stadt, aus der dieser kommt. Der Spieler antwortet, woraufhin Salih ebenfalls die Stadt nennt, aus der er kommt, und zudem präzisiert, dass er Araber sei. Hier erklärt sich, warum der Junge Nationalität in der Szene zum Thema gemacht hat und wohl auch, warum er um die Herkunft des Spielers weiß: es besteht hier eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden und diese besteht in der geteilten nationalen Herkunft. Die Thematisierung von Herkunft durch Salih lässt sich insofern auch verstehen als Aufmerksamkeitslenkung: indem er seine Gemeinsamkeit mit dem Spieler thematisiert, stellt er sich selbst in den Vordergrund und rückt in den Mittelpunkt der Szene. Gleichzeitig verweist der Dialog hier weiterhin auf die Differenzierung zwischen nationaler und ethnischer Herkunft. Wenn die Kinder im Feld Herkunft thematisieren, so geschieht das wie in den bisher betrachteten Szenen auch quasi ausschließlich durch Bezüge auf die nationale Herkunft bzw. die Zugehörigkeit zu einer Nation („Tunesier sein“). Hier findet durch Salih nun eine Differenzierung statt. Zwar teilen beide, der Junge und der Spieler, ihre ägyptische Herkunft, doch durch seine Nachfrage nach dem genauen Ort thematisiert Salih auch Unterschiede, vor allem indem er sich selbst unter Rückgriff auf seine ethnische Herkunft als „Araber“ bezeichnet. Da er hier nicht durch etwa das Wort „auch“ Gemeinsamkeit ausdrückt, wird das als Differenz zwischen ihm und dem Spieler deutlich, eine Differenz, die ihm wichtig zu sein scheint.

Ethnische Herkunft, so lässt sich im Anschluss an diese kurze Interaktion herausarbeiten, hat für die Jungen weniger Bedeutung als nationale Herkunft/Zugehörigkeit, auf die immer wieder verwiesen wird. Die ethnische Herkunft wird nur als eine Art Binnendifferenzierung genutzt, um individuelle Unterschiede thematisieren zu können, wenn es eine Übereinstimmung in Bezug auf die nationale Herkunft gibt. Ethnische wie nationale Herkunft funktionieren dabei als Zugehörigkeitsmarker, denen sich die Kinder selbst in Form von Ich-Aussagen zuordnen und die sie als bedeutsamen Teil ihrer Persönlichkeit verhandeln.

Nach der kurzen Thematisierung von Differenz betont Salih im Anschluss wieder die Gemeinsamkeiten zwischen ihm und dem Spieler, indem er nach seinem Namen fragt. Auch hier verweist die Art, in der die Frage gestellt ist, wieder darauf, dass der Junge den Namen schon weiß, er nennt ihn auch in der Frage. Insofern handelt es sich auch hier wieder nicht um eine Nachfrage aus Interesse, sondern um Aufmerksamkeitslenkung in Frageform. Auch hier dient die Nachfrage wieder der Hervorstellung einer Gemeinsamkeit: die beiden teilen nicht nur die nationale Herkunft, sondern auch den gleichen Namen. Es lässt sich also festhalten, dass Salih hier den Bezug auf nationale Herkunft nutzt, um sich selbst als dem Spieler (= Star!) ähnlich zu zeigen und sich damit in der Gruppe herauszustellen.

Im Fortgang der Szene wird diese Thematisierung auch von einem weiteren Jungen aufgegriffen. Nabil steigt in die Interaktion ein und betont, dass er ebenfalls aus Ägypten kommt und somit einen Teil der Gemeinsamkeiten auch teilt. Der Spieler greift hier die Thematisierung durch die Kinder aktiv auf beziehungsweise geht auf sie ein, indem er – in einer Wiederholung von Salihs vorhergehender Frage – die Stadt erfragt, aus der der Junge kommt. Die Thematisierung der gemeinsamen Herkunft ermöglicht somit auch für Isam die Interaktion mit einem Star.

Zum vorläufigen Abschluss der Szene stellt Salih noch einmal auf einer anderen Ebene eine Gemeinsamkeit zum Spieler her: er hält seine Hand zum Handschlag hin, diese Geste wird vom Spieler erwidert. Der Handschlag ist die primäre Begrüßungsgeste zwischen den Kindern. Dass Salih hier also einen Handschlag mit dem Spieler initiiert, kann als Verkörperung der vorher im Gespräch thematisierten Gemeinsamkeit und Verbundenheit verstanden werden und zeigt noch einmal den Bezug der Kinder zu den Fußballspielern auf.

Im tatsächlichen Abschluss der Szene zeigen sich noch einmal bereits beschriebene Muster und die Bedeutung, die die Szene für Salih hat, wird deutlich:

Nach ein paar Minuten sagen die Spieler Tschüss und geben noch ein paar Jungen die Hand, dann joggen sie weiter und verschwinden im ersten Treppenaufgang (der am weitesten von uns entfernt ist). Fatih, mit leuchtenden Augen: „Ey der heißt wie ich und der kommt auch aus Tunesien, wir sind quasi eine Person ey!“

Einerseits findet sich hier wieder der Handschlag, in dem sich die Gemeinsamkeit zwischen den Spielern und den Kindern ausdrückt. Vor allem ist aber Salihs Beschreibung der vorangegangenen Szene von Bedeutung. Mit seiner Aussage „Ey der heißt wie ich und der kommt auch aus Ägypten, wir sind quasi eine Person ey!“ drückt er noch einmal die Gemeinsamkeiten aus, die in der Szene vom Spieler bestätigt worden waren. Salih wusste zwar wie gezeigt schon vor dem Treffen, dass es bei diesem Verein einen Spieler gibt, der wie er heißt und die gleiche nationale Herkunft hat, aber das Treffen und die Bestätigung durch den Spieler haben dieses Wissen zu etwas gemacht, was man wiederholt äußern und damit innerhalb der Gruppe herausstellen kann. Die Gemeinsamkeit im Namen und in der nationalen Herkunft sind für Salih so bedeutsam, dass sie für ihn die Aussage „wir sind quasi eine Person ey“ erlauben. Einerseits findet sich hier natürlich wieder die bereits thematisierte Nutzung dieser Gemeinsamkeiten zur Aufmerksamkeitslenkung auf sich selbst und zum Heraustreten aus der Gruppe, andererseits verweist Salihs Aussage darüber hinaus auf die Rolle, die Herkunft für die Kinder spielt. Herkunft und der eigene Name werden hier als zwei Identitätsmarker deutlich, die alle anderen objektiv zwischen dem Kind und dem Spieler bestehenden Unterschiede (Alter, Beruf etc.) unwichtig werden lassen. Um „eine Person“ zu sein reicht es aus, die gleiche Herkunft und den gleichen Namen zu haben. Herkunft bzw. Nationalität als identitätsstiftende Sozialkategorie hat für die Kinder – hier beispielhaft für Salih – im Feld also die höchste Bedeutung, andere Kategorien wie etwa das Alter oder auch das Geschlecht treten dahinter zurück. Die Aussage „wir sind quasi eine Person ey“ drückt darüber hinaus auch die Bedeutung aus, die Salih der erlebten Szene zumisst. Der Fußballspieler wird für ihn hier zur Identifikationsfigur, der er sich als gleich ansieht. Für Salih (und in geringerem Maße auch für Nabil, die beide stellvertretend für die nicht-deutschen Kinder im Feld stehen) bietet das Treffen mit den Spielern hier insofern die Möglichkeit der Selbstaufwertung durch Identifikation mit einem Idol. Diese Selbstaufwertung unterscheidet sich stark von den bisher thematisierten Umgangsweisen mit der eigenen nicht-deutschen Herkunft. Sie basiert nicht auf dem Umgang mit negativen Zuschreibungen, sondern auf der in der Herkunft begründeten positiven Identifikation mit einem anerkannten, erfolgreichen Vorbild.

Die Abbildung auf der folgenden Seite zeigt die Genese und Struktur des Felds der „gendersensiblen Leseförderung“ noch einmal überblicksartig auf und fasst so die bisherigen

Ausführungen zusammen, bevor Kapitel 7 und 8 das Feld mit Blick auf die Wirkmechanismen geschlechtlicher Sozialisation diskutieren.

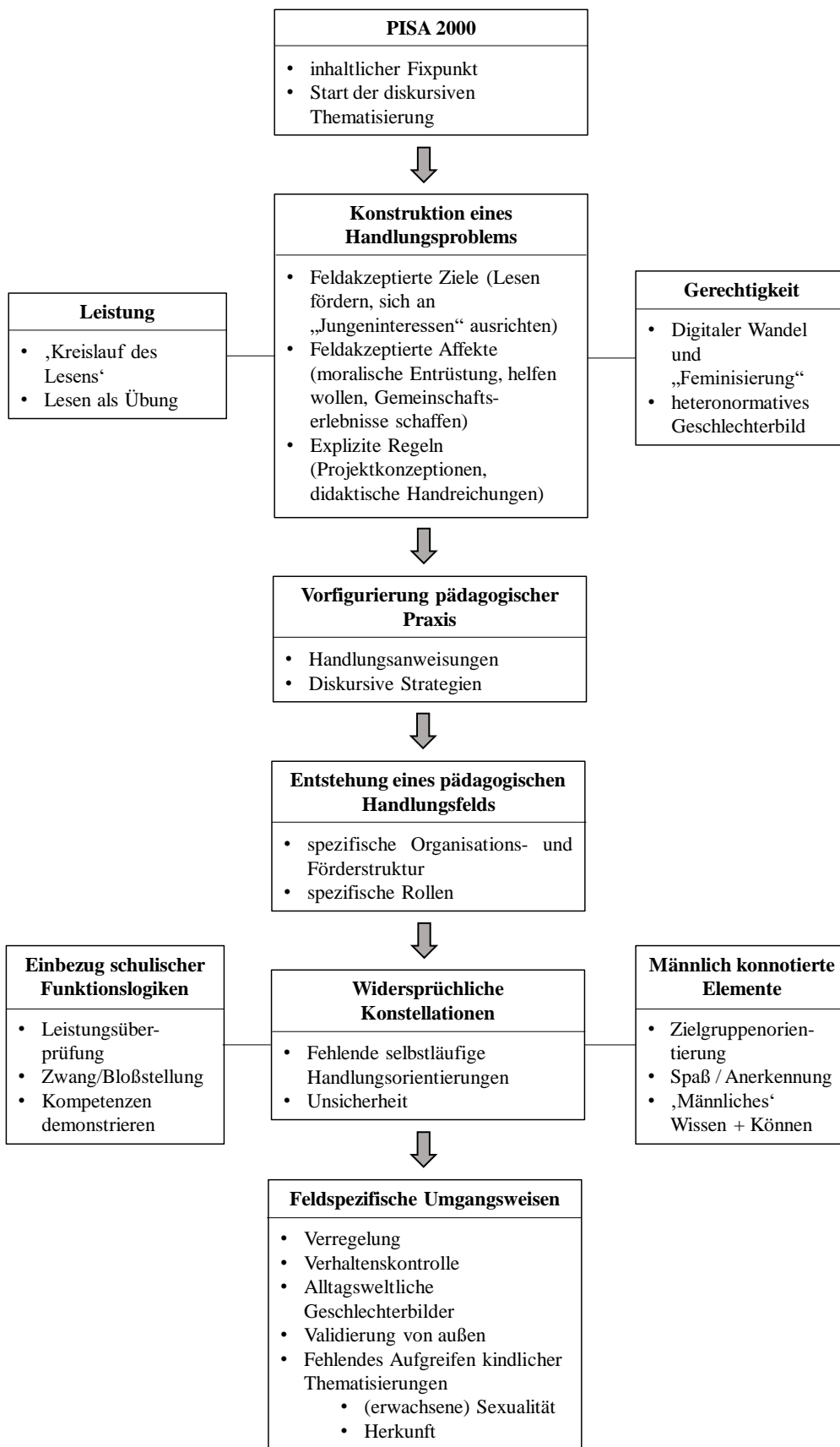


Abbildung 1: Entstehung und Struktur des Felds

7. Zusammenfassende Diskussion: Feldspezifische Wirkungsweisen geschlechtlicher Sozialisation in der „gendersensiblen Leseförderung“

Im Prozess des Aufwachsens, so wurde in den Ausführungen zur geschlechtlichen Sozialisation (3.2) argumentiert, müssen sich Individuen mit den sie umgebenden kollektiven Wissensordnungen auseinandersetzen, um handlungsfähig zu werden. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung werden kollektive Wissensstrukturen dabei (teilweise und gebrochen) internalisiert und, bezogen auf Geschlecht, eine geschlechtliche Existenzweise bzw. eine vergeschlechtlichte Subjektivität herausgebildet. Diese Internalisierung bzw. Auseinandersetzung ist dabei in der westlich-modernen heteronormativen geschlechtlichen Wissensordnung als Zwang zu verstehen, dem sich Individuen nicht entziehen können, denn die Herausbildung einer geschlechtlichen Identität bzw. eine geschlechtliche Subjektivität sind aktuell notwendige Voraussetzung zur Intelligibilität, also dafür, dass individuelles Handeln für andere versteh- und zurechenbar wird. Eine Auseinandersetzung mit kollektiven Wissensstrukturen findet über den gesamten Lebenslauf statt, Kindheit und Jugend sind als Lebensphasen aber deswegen besonders bedeutsam, weil hier einerseits erste – und damit, so kann angenommen werden, besonders wirkmächtige – Begegnungen mit kollektiven Wissensordnungen stattfinden und weil andererseits geschlechtlich konnotierte körperliche Veränderungen (vor allem in der Pubertät) gerade im Übergang zwischen Kindheit und Jugend die Auseinandersetzung mit geschlechtlichen Bedeutungszuschreibungen und deren Auswirkung auf das eigene Leben besonders virulent werden lassen. Weil kollektive Wissensordnungen diese Relevanz haben, verspricht die Analyse solcher Ordnungen, wie sie in dieser Arbeit bis hierhin vorgenommen wurde, Einblicke in potenzielle Wirkmechanismen geschlechtlicher Sozialisation, die sich je nach Kontext feldspezifisch zeigen. In dieser Arbeit steht dabei das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ im Vordergrund. Hier wird wie gezeigt diskursiv ein pädagogisches Handlungsproblem konstruiert, welches geschlechtsbezogen ausformuliert wird und auf geschlechtlichen Zuschreibungen – also kollektiven Sinnbezügen – basiert. Als Folge dieser diskursiven Konstitution entsteht ein lesedidaktisches Handlungsfeld, welches vor allem durch den geschlechtsbezogen begründeten Einbezug thematischer Orientierungen abseits des Lesens gekennzeichnet ist. Aus der fehlenden Passförmigkeit zwischen zielgruppenorientierten männlich konnotierten Praktiken und an schulischen Funktionslogiken orientierten Lesepraktiken entsteht ein Mangel an selbstläufigen Handlungsorientierungen und Unsicherheiten auf Seiten der verantwortlichen Erwachsenen im Feld, denen sie mit für das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ spezifischen Umgangsweisen begegnen.

Was bedeutet die so rekonstruierte Feldstruktur nun aber in Bezug auf sozialisatorische Wirkmechanismen? Mit welchen geschlechtsbezogenen Sinnbezügen werden die Kinder im Feld konfrontiert und kann angenommen werden, dass diese Konfrontation eine Auseinandersetzung damit seitens der Kinder erzwingt? Diese Fragen stehen im folgenden Kapitel im Fokus. Hierbei rückt einerseits Leistung als hegemoniale Männlichkeitsanforderung und hegemonial-männliche Anforderung in den Blick, ebenso Männlichkeit als diffuse Verhaltenserwartung, die (Un-)Möglichkeit der Thematisierung intersektionaler Aspekte sowie als Exkurs die Folgen für die Lesepraxis in der Leseförderung als Teil männlicher Lese-Sozialisation. Bei der Darstellung dieser Wirkmechanismen werden im Folgenden immer auch Ansatzpunkte für eine veränderte pädagogische Praxis herausgearbeitet. Der Argumentation unterliegt dabei die Annahme eines Professionalisierungsdefizits im Feld, die im abschließenden Kapitel 8 unter Rückgriff auf Helsper (2009/2021) mit Blick auf Implikationen für eine professionalisierte geschlechtsbezogene Leseförderung diskutiert wird.

7.1 Leistung als hegemoniale Männlichkeitsanforderung in „ernsten Spielen“ um soziales Kapital

Die Rekonstruktion von diskursiver Feldkonstitution und pädagogischer Praxis hat gezeigt, dass *Leistung* ein zentraler Bezugspunkt im Feld ist. Diskursiv wird vor allem (fehlende) Leseleistung dramatisiert und ein daran orientiertes technisiertes Leseverständnis von Lesen als Übung genutzt, um für pädagogische Praxis zu argumentieren. In der Praxis selbst finden sich dann Praktiken der Leistungsüberprüfung, Wettbewerbspraktiken (die zwar oben als positiv besetzt und Testpraktiken gegenübergestellt herausgearbeitet wurden, aber dennoch ebenfalls Konnotationen von Leistung aufrufen) sowie unfreiwillige Lese- und Schreibübungen, bei denen Kompetenz und Leistung demonstriert werden muss. Die Kinder sind also im Feld mit Praktiken konfrontiert, in denen sie für sie unangenehme Dinge tun und ihre individuelle Leistung unter Beweis stellen müssen. Wie gezeigt ist der Leistungsbezug hier auch als notwendigerweise zu erfüllende Anforderung zu verstehen, denn es besteht die permanente Gefahr der Bloßstellung, wenn Leistung nicht oder auf die falsche Art und Weise gezeigt wird.

7.1.1 Die hegemoniale Männlichkeitsanforderung ‚Leistung‘ als Ausweg aus der „Jungenkrise“ – Leistung als hegemonial-männliche Anforderung

Leistung steht dabei im Feld in engem Bezug zu Männlichkeit. Fehlende (Lese-)Leistung gilt in der diskursiven Feldkonstitution explizit **bei Jungen** als Problem, die pädagogische Praxis

richtet sich nur an Jungen und sie sind insofern den Leistungsanforderungen **als Jungen** ausgesetzt. Mädchen, die weniger Leseleistung erbringen, kommen im Feld nur am Rande vor: wie gezeigt gilt fehlende Leseleistung bei Mädchen nicht als Problem, leseschwache Mädchen als mögliche Subjektposition existieren in den symbolischen Sinnbezügen nicht und sind aus der pädagogischen Praxis im Feld schon durch die institutionalisierten Förderstrukturen explizit ausgeschlossen. Diese enge Verbindung von Männlichkeit und messbarer (schulischer) Leistung verweist auf Diskurse von Jungen als „Bildungsverlierern“ sowie auf Diskurse über die „Krise der Jungen“, wie sie exemplarisch von Fegter (2012) analysiert wurden. Fegter arbeitet dabei analog der Rekonstruktion in dieser Arbeit heraus, dass über die Thematisierung von Benachteiligung als „zeitgenössisch legitimen Argument“ (Fegter 2012: 179) und Krisenanrufungen dem Diskurs über Jungen als „Bildungsverlierer“ Produktivkraft bei der Stabilisierung von bestehenden Geschlechter- und Machtverhältnissen zukommt. Derartige Krisenanrufungen sind mit Martschukat/Stieglitz (2005) zu verstehen als Aufmerksamkeitslenkung und dadurch Stabilisierung asymmetrischer Geschlechterverhältnisse, zudem verweisen sie nach Krämer/Stieglitz (2011) stets auf ein essentialistisches Verständnis von ‚authentischer‘ hegemonialer Männlichkeit, die durch Krise bedroht sei, und stellen damit eine Re-Souveränisierungsstrategie dar. Die Rekonstruktion der diskursiven Feldkonstitution im Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ zeigt hier vergleichbare Muster auf. Auch hier findet eine Aufmerksamkeitslenkung auf Jungen statt, auch hier werden – insbesondere durch die diskursiven Strategien der Dramatisierung/Nationalisierung – Krisenanrufungen deutlich, auch hier findet sich die von Fegter beschriebene Thematisierung von Benachteiligung und von Jungen in der Opferrolle. Eine Steigerung von Leseleistung als feldakzeptiertes Ziel wird diskursiv als Ausweg aus der Krise positioniert, wobei Schule, Eltern sowie außerschulische Akteur*innen in die Verantwortung genommen werden. (Lese-)Leistung wird diskursiv somit zur Männlichkeitsanforderung, deren implizites Ziel in der Stabilisierung bestehender (asymmetrischer) Geschlechterverhältnisse liegt.

Der Blick in die pädagogische Praxis eröffnet dann eine erweiterte Perspektive. Im Feld finden sich – als Materialisierung der diskursiven Krisenanrufung bezogen auf (mangelnde) Leseleistung von Jungen inklusive entsprechender Handlungsaufforderungen – schulisch konnotierte Leistungspraktiken, die die individuelle Leistung der Kinder in den Vordergrund stellen (vgl. Lesetest, Wettbewerbspraktiken). Als Konsequenz der diskursiven Krisenanrufungen, so lässt sich anders auch formulieren, werden die Kinder im Feld mit der

Anforderung konfrontiert, individuelle Leistung zu demonstrieren. Diese Anforderung ist ein impliziter Zwang, da wie gezeigt stets die Bedrohung durch Sanktionen und negative Erfahrungen in Form von Bloßstellung besteht. Die Kinder sind diesen Anforderungen aber nicht als Kinder ausgesetzt, sondern aufgrund der Adressatengruppe im Feld explizit als Jungen. Als Jungen werden sie als schwache Leser adressiert und als Jungen müssen sie an Praktiken der Leistungsüberprüfung teilnehmen und ihre Leistung unter Beweis stellen. Dass es bei diesen Praktiken wie gezeigt nie eigentlich um Leseleistung geht, sondern um Überprüfung von allgemeinem Weltwissen – und dass die Jungen auch alle ausreichend lesen können, um im Alltag handlungsfähig zu sein – ist für diese leistungsbezogene männliche Adressierung nicht relevant. Die Frage nach den kollektiven Wissensstrukturen, denen die Kinder im Feld begegnen, lässt sich also an dieser Stelle beantworten als Kollektivadressierung der Kinder als Jungen, als die sie in unfreiwillige Situationen der Leistungsüberprüfung gebracht werden bzw. von denen eine Demonstration von Leistung erwartet wird. Die den Kindern mittels dieser Adressierungen zugeschriebene Männlichkeit wird somit mit Leistung in Verbindung gebracht, aufgrund der hohen Stellung und Häufigkeit, mit der Leistungsüberprüfungen im Feld vorkommen, wird Leistung so zur hegemonialen Männlichkeitsanforderung an die Kinder. Von Bedeutung ist hier zudem, dass es sich bei den Leistungsüberprüfungen im Feld meist um solche Praktiken handelt, in denen die individuelle Leistung einzelner männlicher Kinder im Vordergrund steht. So bearbeitet etwa jedes Kind einzeln einen Lesetest, jedes Kind muss eigene Fragen aufschreiben etc. Der hegemonialen Männlichkeitsanforderung *Leistung* sind die Kinder also als individuelle Jungen ausgesetzt, hier unterscheidet sich die pädagogische Praxis von der diskursiven Konstruktion, in der Jungen als homogene Gruppe thematisiert werden. Jedes Kind ist, umformuliert, also einzeln gefordert, sich als nicht von der „Bildungskrise“ betroffen zu beweisen. Versteht man die diskursive Feldkonstitution also als Stabilisierung hierarchischer Geschlechterverhältnisse durch Aufmerksamkeitslenkung und Krisenanrufungen bezogen auf (mangelnde) Leistung, so werden daraus in der pädagogischen Praxis hegemoniale Leistungsanforderungen, denen einzelne Kinder als einzelne Jungen ausgesetzt sind und denen sie auch nicht entgehen können. Individuelle Leistung wird so in der pädagogischen Praxis zur Möglichkeit – und gleichzeitig Notwendigkeit –, den Krisenanrufungen zu entgehen. Die hegemoniale Männlichkeitsanforderung *Leistung* zeigt sich hier also als neoliberale Anforderung, nicht nur als Mitglied einer Gruppe, sondern als Individuum Krisentendenzen zu entgehen und die eigene Position in einem gesellschaftlichen Machtgefüge zu erhalten. Gleichzeitig tragen sich die Homogenitätsannahmen aus der diskursiven Feldkonstitution in der pädagogischen Praxis weiter insofern, als dass sich die

Leistungsanforderungen für alle Kinder gleich gestalten (etwa das gleiche Aufgabenblatt etc.), unabhängig von ihren individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen.

Grundsätzlich gilt im Feld für die Thematisierung und Fokussierung von Leistung, dass sie – wie deutlich gemacht – in engem Bezug zu Männlichkeit steht. Fehlende Leistungen von Mädchen werden im Feld höchstens am Rande thematisiert, auf die Förderung von Leseleistung gerichtete pädagogische Projekte für Mädchen werden durch die Strukturen finanzieller Förderung im Feld häufig unmöglich gemacht. Leistung ist im Feld also eine zentral männliche Kategorie. Mit Maihofer (1995) lässt sich darüberhinausgehend davon sprechen, dass modern-westliche Konzeptionen von Subjektivität, Identität und Körper, aber auch von Moral, Recht, Rationalität etc. in sich männliche Konzeptionen sind (Maihofer 1995: 103f.). Das gilt im Feld also auch für Leistung, wenn sie als Anforderung verstanden wird. Leistung ist im Feld nicht die „normative Verallgemeinerung“ (Ebd.) männlicher Existenzweise, also Setzung dessen, was Männer/Jungen tun als das, was sie tun sollen, sondern eine von einem angenommenen Ist-Zustand abweichende Anforderung (deutlich durch die diskursive Problematisierung). Leistung ist also nicht nur eine Anforderung an individuelle Jungen/Männer, sondern wird im Feld mittels Problematisierung und Krisenanrufung zu einer zentral männlichen Kategorie, also zu einer hegemonial-männlichen Anforderung. Mit Maihofer lässt sich annehmen, dass sich aufgrund patriarchaler, heteronormativer Strukturen nicht nur männliche Menschen, sondern alle im Geltungsbereich dieser hegemonialen Anforderung befinden, sie also zentral für die Konstituierung geschlechtlicher Subjekte und des herrschenden Geschlechtersystems ist. Ein neoliberaler Leistungsimperativ, wie er im Feld vorherrschend ist, lässt sich also als in sich männlicher Imperativ verstehen. Das bedeutet, dass Leistung als hegemoniale Anforderung moderner Gesellschaften eine in sich männliche konnotierte Anforderung ist, der aber alle geschlechtlichen Subjekte nachkommen müssen. Die Betonung von männlicher Leistung und die Adressierung individueller Jungen als Leistungserbringer bei gleichzeitigem Ausschluss von Mädchen trägt dabei dazu bei, Leistung als männliche Kategorie und Eigenschaft zu reproduzieren. Die starke Betonung von Leistung im Feld stellt so ein Moment der Stabilisierung traditioneller Geschlechterverhältnisse dar, wobei deutlich wird, dass diese Verhältnisse den den Anforderungen ausgesetzten individuellen Jungen etwa durch die Gefahr der Bloßstellung oder des Anerkennungsverlusts (auch) als Zwang entgegneten.

7.1.2 Wettbewerbspraktiken als organisierte „ernste Spiele“

Neben den schulisch konnotierten Praktiken im Feld, in denen individuelle (Lese-)Leistung abgeprüft, Alltagswissen abgefragt und Kompetenzen trainiert werden, kann *Leistung* auch als konstitutiv für Wettbewerbspraktiken, wie sie sich im Feld finden, verstanden werden. Wettbewerb als Thema im Feld findet sich bereits in der diskursiven Feldkonstitution, wenn etwa verschiedene mögliche Arten von Lesemotivation gegeneinander abgegrenzt werden. ‚Wettbewerb‘ als leistungsbesetzte Thematik findet sich darüber hinaus in diskursiven Strategien der Nationalisierung und Moralisierung, wenn einerseits Deutschlands Stand im internationalen Wettbewerb mit Bezug auf Schulleistungsstudien problematisiert oder das lesebezogene Geschlechterverhältnis als ungerechter Wettbewerb aufgrund ungleicher Startbedingungen konstruiert wird. Darüber hinaus finden sich Thematisierungen von Wettbewerb auch in den stereotypen Zuschreibungen in Bezug auf Geschlecht, die für das Feld konstitutiv sind. Wettbewerbsorientierung gilt hier als männliche Eigenschaft und findet in Bezug darauf Einzug in die pädagogische Praxis im Feld, etwa in Form von wettbewerbsförmigen Spielen (Wörter bilden, Fußballbilder erkennen).

Mit Bourdieu (2005) und darauf aufbauend Meuser (2010) lässt sich Wettbewerb als zentraler Modus männlicher Sozialisation und als Hervorbringungsprinzip eines männlichen Habitus verstehen. Bourdieu beschreibt soziale „Spiele“, in denen Männer mit anderen Männern um Macht in Form sozialen Kapitals konkurrieren, wobei Frauen idealtypisch aus den Räumen dieser Spiele ausgeschlossen sind. Die „ernsten Spiele“ zeichnen sich also einerseits durch Konkurrenz und eben Wettbewerb aus, sind andererseits aber auch Raum homosozialer Vergemeinschaftung. Meuser versteht darüber hinaus diese wettbewerbsförmigen und somit von Leistungsanforderungen durchzogenen Spiele als das Medium, in dem hegemoniale Männlichkeit als generatives Prinzip eines männlichen Habitus wirksam wird. Hegemoniale Männlichkeit ist die Logik, nach der sich die Spiele organisieren und die auch von den Teilnehmern anerkannt wird, die in den Spielen unterliegen beziehungsweise das Ideal hegemonialer Männlichkeit nicht erreichen.

Sind „Wettbewerb“ und „Spiel“ bei Bourdieu und Meuser dabei auch oder vor allem Metaphern (bezogen etwa auf Finanzmärkte o.Ä.), so lassen sich Praktiken im Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ als aktiv organisierte Materialisierung solcher ernsten Spiele interpretieren. Es sind hier tatsächliche Spiele als didaktische Methoden, in denen Jungen miteinander konkurrieren, und Mädchen sind nicht nur idealtypisch, sondern tatsächlich ausgeschlossen. Im Feld wird also ein homosozialer Raum geschaffen. Die von Bourdieu beschriebene

Gleichzeitigkeit von Konkurrenz und homosozialer Solidarität zeigt sich besonders deutlich in der beschriebenen Wettkampfpraktik, in der möglichst schnell Fußballbilder erkannt werden müssen. Das Konkurrenzverhältnis strukturiert dort die Praktik, bei der Kinder möglichst schnell – schneller als andere – ein bestimmtes Bild erkennen müssen. Gleichzeitig wurde in der Rekonstruktion auch deutlich, dass zudem Fußballwissen hier als Statuswissen fungiert. Fußball ist dabei zu verstehen als Beispiel für männlich konnotierte Wissensbestände, Fußballinteresse und Fußballwissen ist Teil der gegenwärtigen Konstruktion hegemonialer Männlichkeit (vgl. Kreisky 2006a). Der Wettbewerb um das möglichst schnelle Erkennen von Bildern ist hier also als „ernstes Spiel“ mit Orientierung an hegemonialen Männlichkeitsformen zu verstehen. Fehlendes Wissen wird durch die Gruppe mit Einwüfen wie „hä weißt du das nicht?“ sanktioniert und führt zum Verlust sozialen Kapitals, während gleichzeitig die Demonstration von entsprechendem Wissen zu Anerkennung und somit Gewinn an sozialem Kapital führt. Insofern ist die Praktik auf zwei Ebenen von Konkurrenzverhältnissen durchzogen: Einerseits im pädagogisch vorstrukturierten Wettbewerb, andererseits im informellen Wettstreit um Anerkennung qua Fußball-/Männlichkeitswissen der Jungen untereinander. Gleichzeitig findet sich hier aber auch Vergemeinschaftung unter den Jungen, die nicht nur auf dem Ausschluss von Mädchen/Frauen beruht (Frauen sind ja als pädagogisch Verantwortliche Teil der Praktik). Die Vergemeinschaftung entsteht hier darüber hinaus auch über das gemeinsam geteilte Interesse am Fußball, wodurch Fußballwissen erst als Form sozialen Kapitals wirksam werden kann. Umgekehrt wird somit auch der Status von Fußball als konstitutiv für hegemoniale Männlichkeit aktualisiert. Zudem wird die von den Erwachsenen scheinbar als Einzelwettkampf organisierte Praktik zum Gruppenerlebnis für die Kinder, die sich in ihren Gruppen gegenseitig anfeuern und unterstützen und insofern vergemeinschaften. Wettbewerbspraktiken wie diese im Feld lassen sich also verstehen als Organisation „ernster Spiele“, denen sozialisatorische Relevanz zukommen kann, indem bestimmte Aspekte hegemonialer Männlichkeitskonstruktionen – im beschriebenen Beispiel eben Fußballwissen/-Interesse – den von allen Teilnehmern anerkannten Orientierungsrahmen bilden. Die Praktiken im Feld bieten in diesem Sinn den Kindern einen Raum, um die homosoziale Solidarität bei gleichzeitiger Konkurrenz einzuüben, mittels der nach Bourdieu männlicher Habitus entsteht und die somit für männliche Sozialisation konstitutiv sind. Zugleich ermöglichen die Wettbewerbspraktiken den beteiligten Jungen den Erwerb von und die Konkurrenz um soziales Kapital, hier vor allem als Anerkennung aufgrund von Fußballwissen. Weitere Beispiele für soziales Kapital in den „ersten Spielen“ der Kinder finden sich etwa in der Verhandlung von erwachsener Sexualität (dort fungiert als soziales Kapital das Wissen über erwachsene

Sexualität bzw. damit verbundene Begriffe) sowie beim Treffen mit einem Fußballer als Identifikationsfigur (soziales Kapital stellen dort die Gemeinsamkeiten mit einem ‚Star‘ dar, welche es dem Jungen ermöglichen, in der homosozialen Gruppe herauszustecken).

Darüber hinaus wird durch die Häufigkeit von Wettbewerbspraktiken und die generelle Struktur des Felds die inhärente Konkurrenz um Leistung als männliche Anforderungen bestätigt und die „ernsten Spiele“ als Modus männlicher Sozialisation reproduziert. Im Vergleich mit anderen Wettbewerbspraktiken – zentral dem in der Felddarstellung beschriebenen Spiel, bei dem aus Wörtern grammatikalisch richtige Sätze gebildet werden müssten – zeigt sich, dass nicht in jeder Form des Wettbewerbs im Feld soziales Kapital erkämpft werden kann beziehungsweise, dass die Kinder nicht jede Form des Wettbewerbs als „ernstes Spiel“ wahrnehmen. Bedeutsam für die Wirkmächtigkeit der Wettbewerbspraktiken als „ernste Spiele“ ist also, welche Leistung als soziales Kapital Anerkennung verspricht und somit die Kinder zur Teilnahme am Wettbewerb motiviert. Im Feld steht hier geschlechtlich konnotiertes (Fußball-)Wissen offensichtlich über schulisch konnotiertem Wissen über korrekte Grammatik. Fußballwissen als relevantes soziales Kapital wird somit in den „ernsten Spielen“ des Felds auch von den Kindern als Teil hegemonialer Männlichkeitskonstruktionen markiert. Leistung im Sinne von ‚viel Männlichkeitswissen zeigen‘ wird als hegemoniale Anforderung an die Jungen deutlich, die mittels homosozialer Wettkampfpraktiken als „ernster Spiele“ sozialisatorisch bedeutsam sein kann.

7.1.3 Ansatzpunkte für eine veränderte Leseförderpraxis

Diskurse um Jungen als „Bildungsverlierer“ werden vor allem in Kontext der Schule als Institution geführt, im Fokus stehen schulische Leistungen, wie sie auch in den empirischen Studien (PISA, IGLU) abgeprüft werden, auf denen die „Bildungsverlierer“-Diskurse aufbauen. Der starke Bezug auf messbare Leistung, wie er für das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ konstitutiv ist, lässt sich als Folge dieser Scholorientierung verstehen. Das Feld entsteht, wie gezeigt, in expliziter Auseinandersetzung mit der Institution Schule und scheint implizit zum Ziel zu haben, in der Schule nicht gelöste Probleme – hier die ‚mangelnde‘ Leseleistung von Jungen – zu beheben. Insofern ist die Übernahme bestimmter schulischer Funktionslogiken wie der Zentralsetzung eines Leistungsimperativs in die außerschulische pädagogische Praxis folgerichtig, sie manifestiert sich in Test- und Wettkampfpraktiken. Gleichzeitig finden wissenschaftliche Reflexionen zu Geschlecht und Lesen im schulischen Kontext, welche stereotype Zuschreibungen explizit hinterfragen (etwa

in Sasse/Valtin 2011) im Feld kaum Beachtung, die Orientierung an der Schule beschränkt sich also auf die Übernahme leistungsbesetzter Logiken und Praktiken.

Schulische Logiken lassen sich generell als Orientierungsrahmen für außerschulische jugenpädagogische Praxis bestimmen. Budde (2014: 197-208) arbeitet hier eine Tendenz zur Abgrenzung vom Schulischen heraus, bei der das Schulische als Gegenhorizont die Herstellung komplizierter Männlichkeit zwischen Jungenarbeiter und Jungen ermöglicht. Gleichzeitig kann Budde auch Belehrungspraktiken herausarbeiten und die Schule wird als Kooperationspartnerin beschrieben, was vor allem in Hinblick auf die zeitliche Strukturierung jugenpädagogischer Angebote Auswirkungen hat. Budde konstatiert ein Spannungsfeld zwischen in außerschulischen Projekten aufscheinenden Funktionslogiken und Abgrenzung (a.a.O.: 208), welches bei den beteiligten Kindern zu Verwirrung führen kann. Diese Form der Verwirrung zeigt sich auch im hier betrachteten Feld, wenn die Leistungspraktiken zwar von allen Beteiligten als schulischen Funktionslogiken folgend wahrgenommen werden, gleichzeitig aber in den jeweiligen Praktiken und im Feld generell vor allem durch die Erwachsenen Assoziationen von Freiwilligkeit und spaßigem Gemeinschaftserlebnis eingebracht werden. Das Spannungsverhältnis zwischen schulisch konnotierten Leistungsbezügen und außerschulischen, informellen Funktionslogiken wird, wie gezeigt, nicht aufgelöst.

Die Orientierung an schulischen Funktionslogiken im Feld kann auf Seiten der Projektkonzeption einerseits verstanden werden als Konsequenz aus den „Bildungsverlierer“-Debatten, andererseits als Rückgriff auf lebensweltlich bekannte Handlungsmuster im Kontext fehlender selbstläufiger Handlungsorientierungen, die im Feld nicht durch pädagogisch professionelle Orientierungen aufgefangen werden. Die Projektkonzeptionen treffen im Feld auf erwachsene Handelnde, die häufig keine pädagogische Ausbildung haben und ihr Handeln deswegen auf ihren lebensweltlichen und ‚berufsbioграфischen‘ (im Sinne von Erfahrung mit dem Projekt als Teil ihrer Erwerbsarbeit, nicht im Sinne von Ausbildung) Erfahrungen aufbauen. Die pädagogisch verantwortlichen Erwachsenen greifen in ihren Praktiken auf ihre Erfahrungen mit dem Handlungsfeld Schule zurück und übernehmen Subjektpositionen (Lehrer*in) aus dortigen Praktiken, die Kinder können diese Handlungen aufgrund des geteilten Erfahrungsraums interpretieren und akzeptieren für sich die entsprechende Position als Schüler*in – alle Beteiligten ‚spielen Schule‘.

Diese insofern doppelt grundlegende Orientierung an schulischen Funktionslogiken führt aber zur sozialisatorisch bedeutsamen Konstruktion von Leistung als hegemonialer Männlichkeitsanforderung und hegemonial-männlicher genereller Anforderung. Diese homogenisierende Anforderung geht mit Leistungsdruck für die Kinder einher, die sich hier auch außerhalb der Schule als leistungsfähig und damit männlich beweisen müssen. Eine Abkehr von schulischen Funktionslogiken im außerschulischen Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ könnte hier zur Dekonstruktion hegemonialer Männlichkeitsbilder beitragen und hätte das Potenzial, aufgrund des weniger institutionalisierten Raums ohne direkte legitimierte Zwangsmechanismen Möglichkeitsräume für die Aushandlung alternativer Männlichkeitskonzepte zu eröffnen.

7.2 Männlichkeit als diffuse Verhaltenserwartung

Neben den Anforderungen, die an die Jungen im Feld als Jungen herangetragen werden und die sich insbesondere auf Leistung beziehen, gibt es noch weitere kollektive Sinnbezüge, mit denen die Kinder sich im Feld auseinandersetzen müssen. Entsprechend der herausgearbeiteten Diffusität der Bezüge in den sich widersprechenden Praktikenbündeln handelt es sich hier um diffuse Verhaltenserwartungen, die umso stärker wirken, als dass in der Rekonstruktion deutliche Erwartungshaltungen der Erwachsenen sichtbar wurden, die den Kindern so aber nicht klar kommuniziert werden. Teilweise – am prominentesten in der als ‚Frontalunterricht‘ bezeichneten Vorlese-Szene rund um den Jungen Kai – widerspricht das Handeln der Erwachsenen auch den an die Kinder kommunizierten Verhaltenserwartungen bzw. Anforderungen. Die unterschiedliche Begriffswahl (Anforderungen/Erwartungen) begründet sich wie folgt: bei Anforderungen handelt es sich um an die Kinder gestellte Aufgaben (und die diesen unterliegenden Bezüge), Erwartungen werden implizit im Verhalten der Erwachsenen gegenüber den Kindern deutlich und nicht in direkt kommunizierten Aufgabenstellungen etc. Der generellen Feldstruktur entsprechend zeichnen sich die Verhaltenserwartungen, auf die die Kinder im Feld treffen, vor allem durch Diffusität und teilweise Widersprüche aus, so dass die Kinder mit unklaren Erwartungen umgehen müssen, ‚richtiges‘, d.h. erwartungskonformes Verhalten verunmöglicht wird und sie mit alltäglichen geschlechtlichen Stereotypen konfrontiert sind.

7.2.1 Erzwungene Auseinandersetzung mit unklaren Erwartungen

Unklare Erwartungen in Bezug auf die Kinder finden sich vor allem in Bezug auf das Lesen. Hier werden vor allem teils starke Differenzen zwischen diskursiven Zuschreibungen und

pädagogischer Praxis deutlich, die sich auf diese Zuschreibungen bezieht. In der diskursiven Feldkonstitution findet sich, wie herausgearbeitet, unter Rückgriff auf Studien der empirischen Bildungsforschung die Annahme, dass Jungen nicht (gerne) lesen und das entsprechend auch weniger gut können als Mädchen. Entsprechend des ‚Kreislauf des Lesens‘, in dem Lesemotivation und daraus resultierende Lesepraxis als Weg zu mehr Leseleistung gesehen werden, ist das postulierte Ziel von Leseförderprojekten im Feld dann die Steigerung von Lesemotivation bei Jungen. Die Konstruktion nicht-lesender Jungen kann insofern verstanden werden als Perspektivierung, aus der Verhaltenserwartungen an die Kinder entstehen. Diese prägen, vermittelt durch die Projektstruktur, durch entsprechende Schulungen und vorbereitete Materialien und Handreichungen, das Verhalten der Erwachsenen gegenüber den Kindern. Die starke Orientierung an diesen Verhaltenserwartungen ist eine Folge der großen Bedeutung von expliziten Regeln, wie sie als Umgangsweise mit den widersprüchlichen Konstellationen herausgearbeitet wurde. Die Verhaltenserwartung „Als Junge liest man nicht (gerne)“ geht hierbei einerseits mit Ausschlüssen einher: Jungen, die gerne lesen und sich für Bücher interessieren, kommen weder in der diskursiven Feldkonstitution vor, noch bietet die pädagogische Praxis für diese Jungen Ansatzpunkte. Das ist auch folgerichtig insofern, als dass sich das Feld ja – der diskursiven Konstitution entsprechend – vor allem an Jungen richtet, die wenig/nicht gerne/schlecht lesen. Gleichzeitig werden die Jungen, wie in den Ausführungen zur Feldstruktur beschrieben, aber nicht nach ihren Leseleistungen für die Teilnahme am Projekt ausgewählt, sondern werden zur Teilnahme idealtypisch nur geschlechtsbezogen adressiert. Hieran wird deutlich, dass es sich bei der Erwartung „Als Junge liest man nicht (gerne)“ um eine homogenisierende und reifizierende Annahme handelt. Dass die lesebezogenen Erfahrungen von Jungen weit weniger homogen und abhängig von ihrer Herkunft und Sozialisation in Elternhaus und Schule sind, hat etwa Scholes (2018) deutlich gemacht. Scholes arbeitet heraus, dass es insbesondere unterschiedliche Männlichkeitsvorstellungen und deren Aushandlung in den verschiedenen Sozialisationskontexten sind, die die lesebezogenen Erfahrungen von Jungen prägen, dass eine Homogenisierung dieser Männlichkeitsvorstellungen und ihrer lesebezogenen Konsequenzen also nicht ausreichend für ein Verständnis des Verhältnisses von Lesen und Männlichkeit und daraus abgeleiteter pädagogischer Praxis ist. Im Feld der „geschlechtssensiblen Leseförderung“ bedeuten die diskursiv vorliegenden homogenisierenden Zuschreibungen aber, dass die Kinder mit der Erwartung konfrontiert sind, dass sie **als Jungen** quasi-automatisch nicht gerne lesen. Die ‚Dramatisierung‘ von Geschlecht durch die geschlechtshomogene Gruppe (siehe zum Begriff der Dramatisierung 7.3.2) und die damit einhergehenden geschlechtlichen Adressierungen

signalisiert den Jungen, dass ihr Geschlecht im Kontext als relevanter – bzw. im Vergleich zu anderen Formen der Zugehörigkeit, siehe hierzu ebenfalls 7.3, der relevanteste – Teil ihrer Persönlichkeit gilt und sich die pädagogische Praxis und die ihr unterliegenden Zuschreibungen auf eben ihre Geschlechtszugehörigkeit bezieht. Die ihnen gegenüberstehenden Erwartungen sind entsprechend Erwartungen an sie aufgrund ihres Geschlechts. Auf diesen Erwartungen (bezogen auf das Lesen) bauen Praktiken im Feld auf, was sich vor allem an der affektiven Hierarchie zwischen spaßbesetzten männlich konnotierten Praktiken und leistungsbesetzten Lesepraktiken zeigt; zudem an der Tatsache, dass in den Lesepraktiken häufig nicht eigentlich gelesen wird. Insofern wird in der pädagogischen Praxis die diskursive Zuschreibung materialisiert und reproduziert. Entgegen der diskursiven Forderung, dass Jungen Lesen als „lustvolle“ Tätigkeit kennenlernen sollen, wird im Feld wenig gelesen und wenn, dann in eher affektiv negativ besetzten Praktiken. Momente, in denen Lesen beziehungsweise die Beschäftigung mit Büchern unter Verweis auf den vorbereiteten Zeitplan direkt unterbunden wird, stellen hier ein Extrembeispiel dar, zeigen aber, dass Jungen entgegen der Verhaltenserwartung sehr wohl lesen, wenn ihr Interesse für einen Lesestoff geweckt ist (beispielhaft hierfür steht die Szene, in der die Kinder vorbereitete Texte auf Klemmbrettern lesen, weil sie der Inhalt interessiert, woraufhin sie von der Organisatorin unterbrochen werden, weil eine Sportpraktik durchgeführt werden soll). Schon in der Gestaltung der Praktiken im Feld tritt den Jungen also die Erwartung entgegen, dass sie nicht gerne lesen. Gleichzeitig werden durch die Fokussierung von Leistung eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lesefähigkeit erzwungen und Testsituationen geschaffen. Die Jungen, egal ob sie nun eigentlich gerne oder gut lesen, sind also mit der Erwartung konfrontiert, dass sie aufgrund ihres Geschlechts lesen nicht mögen (und können), gleichzeitig wird in den Testpraktiken und in Lesepraktiken von ihnen erwartet, dass sie dennoch lesen und das auch gerne tun (worauf Unmutsäußerungen der Erwachsenen, wenn Kinder ihr Missfallen äußern, hinweisen).

Bezogen auf das Lesen lassen sich also diffuse Erwartungen herausarbeiten, innerhalb derer die Kinder sich bewegen müssen. Diese diffusen Erwartungen sind umso bedeutsamer, als dass empirische Studien zum Leseverhalten von insbesondere Jungen mittlerweile herausgearbeitet haben, dass lesebezogene Stereotype – eben die Annahme, Jungen würden weniger gern und gut lesen – einen negativen Einfluss auf das tatsächliche Leseverhalten und die Leseleistung von Jungen haben (vgl. etwa Muntoni/Retelsdorf 2019; Muntoni et al. 2021; Wolter et al. 2015). Diese Studien suggerieren, dass lesebezogene Stereotype bei sozialisationsrelevanten anderen (Eltern, Lehrer*innen, Peers) einen Einfluss auf die Lesesozialisation von Jungen haben. Geht

man nun davon aus, dass Sozialisation ein Prozess ist, der alle Lebensbereiche umspannt, so können auch die Erwachsenen in den Projekten im Feld – insbesondere die, die von den Kindern als Bezugspersonen markiert werden – als sozialisationsrelevante Andere verstanden werden. Zeigt sich in deren Verhalten sowie in den gemeinsamen Praktiken dann eine so starke Materialisierung lesebezogener Stereotype, so kann angenommen werden, dass die Projekte ihre sich selbst gesetzten Ziele mit den verwendeten Methoden beziehungsweise in der verwendeten Projektstruktur nicht erreichen dürften. Im Gegenteil, es kann angenommen werden, dass die Jungen die als Verhaltenserwartung an sie herangetragene Annahme der Leseunlust internalisieren und entsprechend dieser Erwartung handeln – und also nicht lesen.

Im Feld widersprechen sich also Verhaltenserwartungen – mangelndes Leseinteresse/Lesefähigkeit – und Anforderungen – Demonstration von Leseleistung. Ähnliche Diffusitäten zeigen sich auch auf anderen Ebenen. Hierzu zählt etwa das im vorhergegangenen Kapitel bereits angedeutete Verhältnis zwischen individueller Leistung und Gemeinschaftserlebnis im Kontext homosozialer Vergemeinschaftung und Konkurrenz. Gestützt von der diskursiven Konstruktion von Jungen als wettkampforientiert tritt eben diese Konstruktion den Jungen im Feld als Verhaltenserwartung entgegen. Zahlreiche Praktiken sind als Wettkämpfe konzipiert, da angenommen wird, dass die Jungen diese Wettkämpfe besonders mögen. Dass diese Annahme nicht in allen Fällen trägt, zeigt sich etwa in der Wettkampf-Szene, bei der Sätze gebildet werden müssen, an dem Jungen, der sich dem Wettbewerb verweigert. Die Verhaltenserwartung, an einem Wettbewerb teilnehmen zu wollen, wird dort in der Ansprache durch den Trainer deutlich, wobei sich der Junge in dem Fall der Erwartung widersetzt. Auch diese Form des Nicht-Mitmachens ist aber als Umgang mit Verhaltenserwartungen zu verstehen.

Die Erwartung, dass Jungen dadurch zu motivieren seien, dass sie sich im Wettkampf mit anderen messen und ihre eigene Leistung unter Beweis stellen können, zeigt sich besonders in solchen Wettbewerbspraktiken, die auf individuelle Leistung ausgerichtet sind. Dieser Erwartung gegenüber steht im Feld die Idee von positiven Gruppenerlebnissen, die Kinder werden als Gruppe adressiert. Der Widerspruch bzw. die Diffusität zwischen individueller Leistungserbringung und Gruppenerlebnis als Erwartungen zeigt sich wieder besonders am Umgang mit dem Jungen Kai. Als Anforderung wurde in der entsprechenden Szene kommuniziert, dass Fragen beantwortet werden sollten, dieser Anforderung ist der Junge nachgekommen. Da er sich dadurch aber stark aus der Gruppe der anderen Kinder herausgestellt hat, wurde die Erfüllung der Anforderungen durch die Erwachsenen sanktioniert. Dem Jungen

treten also diffuse Erwartungen gegenüber: einerseits soll er die in der Aufgabe explizit gestellten Anforderungen erfüllen, andererseits scheint dies nur bis zu einem gewissen Grad ‚erlaubt‘ zu sein, wobei die Grenze für den Jungen nicht ersichtlich gemacht wird. Die unausgesprochene Erwartung der Erwachsenen, dass die Kinder als Gruppe agieren und sich innerhalb der Gruppe alle in ihrem Verhalten ähneln (was in diesem Fall für Kai wohl bedeutet hätte, sich zurückzuhalten und abzuwarten, bis/dass sich andere Kinder ebenfalls beteiligen), steht hier im Widerspruch zur Anforderung der individuellen Leistungserbringung und zeigt sich für den Jungen Kai in unklaren Erwartungen sowie, in Folge, in Sanktionen seines Verhaltens.

Für ein Verständnis „gendersensibler Leseförderung“ als Kontext geschlechtlicher Sozialisation bedeuten die diffusen und teilweise widersprüchlichen Verhaltenserwartungen folgendes:

Das Feld konstituiert sich entlang einer geschlechtlich markierten Verhaltenserwartung, nämlich der Annahme, dass Jungen nicht (gerne/gut) lesen. Diese Verhaltenserwartung ist einerseits homogenisierend – sie trifft alle Kinder, die als Jungen gelten, und sie trifft sie alle gleichermaßen. Jungen, die gerne lesen, kommen in der diskursiven Konstruktion nicht vor. Zudem wird zunächst allen Jungen aufgrund ihres Geschlechts ein bestimmtes Verhalten bzw. bestimmte Interessen zugeschrieben. Auf diesen Zuschreibungen basiert dann pädagogische Praxis, in der die Annahme des fehlenden Lese-Interesses reifiziert wird. Auch diese Reifizierung trifft wieder alle Jungen, weil die Auswahl der an Projekten beteiligten Kinder idealtypisch nicht nach Leseleistung oder -Interesse vorgenommen wird, sondern per Geschlecht. Es ist also durchaus möglich, dass Jungen, die sehr gerne lesen, hier in einem Leseförderprojekt landen, weil sie eben Jungen sind. Auch sie werden aber aufgrund ihres Geschlechts von der Erwartung betroffen, dass sie nicht lesen beziehungsweise im Umkehrschluss, dass sie als gern lesende Jungen keine ‚normalen‘ Jungen sind. Basierend auf der Annahme, dass Menschen im Verlauf ihrer (geschlechtlichen) Sozialisation geschlechtsbezogene Erfahrungen in ihr Selbstbild und ihre Biografie integrieren und daraus notwendigerweise eine geschlechtliche Identität ausbilden, kann davon ausgegangen werden, dass Jungen, die gerne lesen, hier in der Konfrontation mit gegenteiligen Erwartungen gezwungen sind, diese mit ihrem Selbstbild zu vermitteln und gegebenenfalls Lesen als Männlichkeitserwartungen widersprechend zu verwerfen.

Als Jungen, also aufgrund ihres Geschlechts, sind die Kinder im Feld also mit einem pädagogischen Setting konfrontiert, in dem ihnen verschiedene Erwartungen seitens der

Erwachsenen entgegentreten. Mit diesen Erwartungen müssen sie sich auseinandersetzen. Zentral ist dabei, wie gezeigt, dass die Erwartungen unklar sind beziehungsweise sich teilweise widersprechen. Diese Erwartungen sind nicht zufällig, sondern resultieren aus der Struktur des Feldes, insbesondere aus dem Gegensatz von negativ-schulisch konnotierten und positiv-spaßbesetzten Praktiken inkl. der inhärenten Hierarchie. Extrembeispiele wie der Fall Kai, bei dem nur ein Teil der Erwartungen als Anforderungen kommuniziert wird, zeigt, dass die diffusen Erwartungen, denen die Kinder ausgesetzt sind, bis hin zu Sanktionen führen können. Die Kinder werden im Feld also als Jungen adressiert, ihr Geschlecht somit reifiziert und sie erleben diese Geschlechtlichkeit als mit diffusen Erwartungen behaftet.

7.2.2 Unmöglichkeit ‚richtigen‘ Verhaltens im Kontext alltagsweltlicher geschlechtlicher Stereotype

Die unklaren Verhaltensanforderungen bzw. -Erwartungen im Feld resultieren für die beteiligten Kinder darin, dass ‚richtiges‘ Verhalten – das heißt erwartungskonformes Verhalten – teils nur schwer oder nicht möglich ist. Das lässt sich auch wieder an den lesebezogenen Zuschreibungen und Verhaltenserwartungen deutlich machen. Die Kinder im Feld haben nun die Möglichkeit, sich diesen Erwartung entsprechend zu verhalten und zu demonstrieren, dass sie wirklich nicht gerne lesen, was sich auch in den rekonstruierten Szenen zeigt (etwa wenn die Kinder fragen, wann der Lese-Teil fertig sei, wenn auf andere Lese-Orte verwiesen wird oder wenn Schreiben und Schmerzen assoziiert werden). Entsprechen die Jungen aber in dieser Form den an sie gestellten stereotypen Erwartungen, so wird – wie sich vor allem in der Rekonstruktion des Gesprächs über die Möglichkeit einer Projektdurchführung mit Mädchen sowie an der Existenz von körperlichen Strafen als Handlungsoptionen zeigt – das von den Erwachsenen als mangelnde Wertschätzung für die pädagogische Arbeit wahrgenommen. Die Rekonstruktion der Diskussion über einen Mädchen-Projektdurchlauf zeigt weiterhin, dass auch diese mangelnde Wertschätzung eher eine geschlechtlich konnotierte Verhaltenserwartung an Jungen als homogene Gruppe als eine Bewertung tatsächlichen Verhaltens ist. Verhalten sich die Jungen also entsprechend der stereotypen Annahmen über ihr Geschlecht, so erfüllen sie zwar diese Annahmen und handeln, wie es von ihnen aufgrund ihres Geschlechts erwartet wird, aber sie werden von den Erwachsenen im Feld negativ bewertet. Gleichzeitig verunmöglichen die Strukturen im Feld aber auch, dass die Jungen ein Verhalten zeigen, was potenziell als Wertschätzung aufgefasst werden würde. Im Kontext des Feldes erwünschtes Verhalten – also Leseinteresse und Leseleistung demonstrieren – wird durch die Organisationsstruktur stellenweise aktiv verhindert, also können die Kinder diese Erwartung nicht erfüllen. Zudem

führen die diskursiven Zuschreibungen und die stereotypen Annahmen über die Verbindung von Nicht-Lesen und Männlichkeit dazu, dass ein Verhalten, was diesen Annahmen nicht entspricht, für die Kinder nur mit der Gefahr möglich ist, dass sie Sanktionen wegen geschlechtsunpassendem Verhalten erleiden. Ein Beispiel hierfür stellt das bei der Beschreibung der Zielgruppe kurz erwähnte Kind Niko dar, ein Junge, der nicht gerne Fußball spielt, sich entsprechend entgegen der stereotypen Annahmen verhält und dafür einerseits von den Erwachsenen als „eher weiblich“ wahrgenommen und adressiert, andererseits von den anderen Jungen gehänselt und ausgeschlossen wird. Beispiele, in denen Leseinteresse und geschlechtsangemessenes Verhalten vermittelbar erscheinen, finden sich zwar ebenfalls (siehe hier wieder die Szene mit den Klemmbrettern), sind allerdings eher quasi-zufällige Randerscheinung. Solche vermittelnden Szenen basieren wie die Klemmbrett-Szene auf der Passförmigkeit von inhaltlich männlich konnotiertem Lese-Angebot und Interesse der Kinder.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es für die Jungen im Feld aufgrund der diffusen Erwartungen kaum Möglichkeit zu umfassend erwartungskonformem Verhalten gibt: wenn sie sich entsprechend der stereotypen Zuschreibungen verhalten, so gelten sie als nicht wertschätzend, es besteht die Gefahr der Bestrafung. Verhalten sie sich entgegen der Zuschreibungen, so gilt ihr Verhalten nicht als geschlechtlich angemessen und wird ebenfalls entsprechend (negativ) adressiert. Sie sind also aufgrund der starken Zuschreibungen und damit einhergehenden Verhaltenserwartungen bezogen auf das Lesen einerseits, auf Wertschätzung pädagogischer Angebote andererseits gefordert, zwischen geschlechtsadäquatem – das heißt hier geschlechtlichen Stereotypen entsprechenden – und von den Erwachsenen aktiv gefordertem – das heißt „wertschätzendem“, bravem – Verhalten zu vermitteln. Szenen (wie die Abschlussveranstaltung mit Geschenkübergabe), bei denen Kindern Anerkennung in Form von geschlechtlichen Adressierungen zukommt, stellen hier ein positives Gegenbeispiel dar und zeigen, dass die diffusen Erwartungen nicht automatisch zum Verlust von Anerkennung durch die Erwachsenen führen. Gleichzeitig negieren solche (wenigen) Positivbeispiele nicht die grundsätzlich diffuse Struktur.

Die Frage nach dem ‚richtigen‘ Verhalten der Kinder stand auch bereits oben bei der Thematisierung von Verhaltenskontrolle als feldspezifischer Umgangsweise im Vordergrund (6.3.2). Für die Kinder, die im Feld agieren, bedeutet diese Verhaltenskontrolle, dass sie und ihr Verhalten beständig unter Beobachtung stehen, was sich insbesondere in Szenen wie dem Lesetest zeigt, in denen Erwachsene Lehrer*innenrollen übernehmen, die Kinder in ihrem Tun

beobachten und mittels Aufgaben, aber auch mittels Befehlen bis hin zu Strafen das Verhalten der Kinder beeinflussen. Dass die Kinder diesen Verdacht und die entsprechende Kontrolle wahrnehmen und als negativ empfinden, zeigt sich etwa in der Schreibübung, in der die Kontrolle durch Hakim von einem Jungen als „Freiheitsberaubung“ beschrieben wird. Dieser Verdachtsmoment fällt im Feld zusammen mit den herausgearbeiteten unklaren Bezügen und nicht durchgängig kommunizierten Regeln sowie mit Momenten, in denen bestimmte Regeln explizit gebrochen werden (siehe etwa Kicken in der Bibliothek oder die körperliche Strafe „Runden laufen“ in der Bibliothek) oder in denen die Verhaltenskontrolle nicht stattfindet (beispielhaft in der Szene im Stadion).

In einem Umfeld, welches von stereotypen Geschlechterzuschreibungen und entsprechenden Verhaltenserwartungen geprägt ist, sind die Jungen also gefordert, zwischen geschlechtsbezogenen (als Nicht-Leser) und ebenfalls geschlechtlich konnotierten pädagogischen bzw. intergenerationalen (als potenzielle Störenfriede, als nicht wertschätzend) Zuschreibungen, Erwartungen und Anforderungen zu vermitteln und das für sie sowie für den Kontext passende Verhalten zu finden. Die Erwartungen, die ihnen dabei aufgrund ihrer Männlichkeit und damit einhergehenden Zuschreibungen entgegenstehen, sind dabei diffus, eine klare Orientierung ist erschwert. Zudem tritt den Kindern ihre eigene Geschlechtlichkeit im Kontext der herausgearbeiteten Zuschreibungen als stets potenziell deviant beziehungsweise situationsunangemessen entgegen. Mit diesen Zuschreibungen müssen die Kinder sich auseinandersetzen und sie in ihr geschlechtliches Selbstbild als Jungen integrieren. Die Zuschreibungen treffen sie darüber hinaus als Gruppe, unabhängig vom eigenen Verhalten. Sie stehen also **als Jungen** und nicht als Individuen unter konstantem Verdacht des Fehlverhaltens.

Die Zuschreibungen und Verhaltenserwartungen verweisen darauf, dass stereotype Geschlechterbilder im Feld Teil des unhinterfragten Alltagswissen sind. Weitere Beispiele hierfür sind etwa die Adressierung als „Jungs“ als geschlechtliche Einordnung, die durch ihre Informalität (im Gegensatz zu „Jungen“) Vertrautheit und Zusammengehörigkeit in der Gruppe assoziiert und damit den Eindruck der Alltäglichkeit verstärkt (siehe hierzu Budde 2011). Durch diese Adressierung entsteht auch die Validierung von Geschlechtszugehörigkeit in Interaktionen im Sinne des Doing Gender Konzepts. Zudem unterliegt den Interaktionen und Gesprächen der Erwachsenen und auch der Erwachsenen mit den Kindern ein spezifisches heteronormatives Geschlechterbild, wie es in den dieser Arbeit unterliegenden theoretischen Grundlagen beschrieben wurde. Beispielhaft hierfür steht die Szene, in der sich zwei

erwachsene Bibliotheksmitarbeiterinnen über die Passung von Models und Fußballern als „zwei Seiten einer Medaille“ unterhalten.

Der Rückgriff auf alltagsweltliche Geschlechterbilder wurde oben als Umgangsweise mit den widersprüchlichen Praktikenbündeln herausgearbeitet. Für die Kinder bedeuten diese alltagsweltlichen Geschlechterbilder eine Konfrontation mit Zuschreibungen bezüglich ihrer Geschlechtszugehörigkeit, die über den Bereich Lesen hinausgehen. Da sie explizit als Jungen an Projekten teilnehmen und im Feld auch geschlechtlich und homogenisiert als Jungen adressiert werden, sind sie zu einer Auseinandersetzung mit den sie beiläufig umgebenden stereotypen Geschlechterbildern gezwungen. So erleben sie im Feld, dass zum Junge sein klassisch männliche Interessen gehören, sie erfahren vergeschlechtlichte berufliche Normalvorstellungen (Lesungs-Szene) und ihnen wird wie in der Fußballer-Models-Szene eine bestimmte Form der (Hetero-)Sexualität zugeschrieben.

Die Beiläufigkeit und Häufigkeit, mit der stereotype Geschlechterbilder im Feld auftauchen, sorgt dabei für eine Normalisierung eben dieser Bilder. Es handelt sich um Selbstverständlichkeiten, die keiner expliziten Aushandlung und Thematisierung bedürfen, und die nicht hinterfragt werden (müssen). Diese Nicht-Thematisierung bzw. Beiläufigkeit verdeckt die Möglichkeit anderer Männlichkeitsbilder, solche finden im Feld entsprechend keinen Platz. Eine pädagogische Bearbeitung von Geschlechter- und Männlichkeitsbildern, wie sie mit Scholes als vielversprechender Ansatz der Leseförderung verstanden werden könnte, bleibt somit aus. Die Beschäftigung mit Geschlecht bzw. Männlichkeit verbleibt, obwohl sie für das Feld strukturierend ist, in der lebensweltlichen Thematisierung. Den Jungen im Feld wird so keine explizite Möglichkeit der Aushandlung alternativer Vorstellungen von Männlichkeit gegeben, auch in Bezug auf das Lesen. Möglichkeitsspielräume in Bezug auf Geschlecht werden somit nicht erweitert. Versteht man mit Maihofer (2015) geschlechtliche Sozialisation als Disziplinierungs- und Normalisierungsvorgang, den Individuen in Auseinandersetzung mit den sie umgebenden kollektiven Wissensstrukturen an sich selbst vollziehen, und dessen Konformität und Eindeutigkeit auch vom sozialen und gesellschaftlich-kulturellen Kontext abhängig ist, so lässt sich das Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ wie es sich hier darstellt hier als restriktiver Sozialisationskontext verstehen, in dem Non-Konformität und Uneindeutigkeit wenig bis keinen Platz findet. Das bedeutet nicht, dass die Kinder im Feld die Erwartungen und alltagsweltlichen Zuschreibungen ungebrochen annehmen und entsprechend stereotype Männlichkeitskonstruktionen ausbilden. Sie sind aber gezwungen, sich mit den aufgezeigten kollektiven Strukturen auseinanderzusetzen und erfahren eine heteronormative

Normalität. Im Kontext der diffusen Verhaltenserwartungen im Feld erfahren sie dabei für Verhalten, was dieser Normalität entspricht, sowohl Anerkennung als auch Ablehnung, ihre eigene (männliche) Identität zeigt sich ihnen also konflikthaft und als mit der Notwendigkeit der Aushandlung einhergehend.

7.2.3 Ansatzpunkte für eine veränderte Leseförderpraxis

Ein Abgleich mit wissenschaftlichen Bearbeitungen des Zusammenhangs zwischen Lesen und Männlichkeit deutet darauf hin, dass die pädagogische Bearbeitung ‚männlicher Lese-Unlust‘ andere Ansätze wählen müsste. Hierzu bietet Laura Scholes‘ Studie ‚Boys, Masculinities and Reading‘ wieder einen Ansatzpunkt. Scholes arbeitet einen Zusammenhang zwischen spezifischen Männlichkeitskonstruktionen und den (schulischen) lesebezogenen Erfahrungen von Jungen heraus. Sie macht dabei auf die Heterogenität der Erfahrungen von Jungen aufmerksam und hinterfragt so kritisch homogenisierende Diskurse von Jungen als generell leseschwach. Darüber hinaus beschreibt sie einen negativen Zusammenhang zwischen bestimmten Männlichkeitsbildern und dem Leseverhalten von Jungen. Konflikte zwischen Leseverhalten und der Herausbildung einer männlichen geschlechtlichen Identität zeigen sich bei Scholes vor allem bei solchen Jungen, die in Schule und Familie mit sehr traditionellen und stereotypen Männlichkeitsbildern, die auf Stärke und Opposition gegenüber Weiblichkeit beruhen, in Berührung kommen. Hier besteht nach Scholes zudem ein Zusammenhang zur sozioökonomischen Herkunft, wobei Jungen mit traditionellen Männlichkeitsbildern und negativen Schul- und Leseerfahrungen tendenziell eher aus sozioökonomisch schlechter gestellten Elternhäusern beziehungsweise Stadtvierteln stammen. Zentrales Ergebnis von Scholes Studie ist, dass es Aushandlungen über Männlichkeit als Teil individueller und kollektiver Identität sind, die zu „förderlichen und einschränkenden“³⁸ (Scholes 2018: 207) Leseerlebnissen führen (können). Der Einfluss von Männlichkeitskonstruktionen bezieht sich dabei vor allem auf die sozialen Aspekte des Lesens, also Lesen (und Kommunikation darüber) in der Peer-Group, lesebezogene Einstellungen sozialisationsrelevanter Anderer sowie vergangene Erfahrungen als (Nicht-)Leser in Sozialisationskontexten. In den von Scholes herausgearbeiteten Gruppen von Leser*innen sind es diejenigen Jungen, die traditionelle, enge Männlichkeitskonstruktionen teilen, die dem Lesen – insbesondere bezogen auf soziale Aspekte und Erfahrungen – negativ gegenüberstehen. Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich auch in

³⁸ Im Original: „enabling and constraining“

quantitativen Studien, die auf die Verknüpfung von Leseverhalten und lesebezogenen Stereotypen sozialisationsrelevanter Anderer hinweisen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen nahe, dass eine professionelle pädagogische Arbeit im Bereich Lesen und Männlichkeit an starren Männlichkeitsbildern ansetzen und lesebezogene Stereotypen pädagogisch bearbeiten müsste. Notwendig hierfür wäre eine explizite Beschäftigung mit Geschlechterbildern und Stereotypen, bezogen auf Lesen, aber auch allgemein. Diese Forderung steht der feldkonstitutiven Rolle alltäglicher Stereotype und heteronormativer Geschlechter-/Männlichkeitsbilder entgegen.

Eine Thematisierung von Geschlecht im Sinne einer pädagogischen Bearbeitung von Männlichkeitskonstruktionen hätte in diesem Zusammenhang nicht nur möglicherweise zur Folge, dass die Unvereinbarkeit von Lesen und Männlichkeit nicht implizit reproduziert würde, sondern würde den Kindern auch Möglichkeitsräume der Aushandlung ihrer eigenen Geschlechtlichkeit abseits von alltagsweltlichen Stereotypen eröffnen.

Nicht nur in Bezug auf (alternative) Männlichkeitskonzeptionen findet im Feld bislang keine pädagogische Bearbeitung statt, auch andere Themen verbleiben im lebensweltlich-impliziten Raum. Hier sind vor allem die Verhandlung von heterosexueller Sexualität sowie die Thematisierung von (eigener) Herkunft, wie sie oben als unintendierte kindliche Thematisierungen im Feld bezeichnet worden waren, relevant. Die Feldstruktur eröffnet dabei einerseits einen Raum der Aushandlung für die Kinder, andererseits werden Themen aufgrund der starren Orientierung an expliziten Regeln aus der diskursiven Feldkonstitution von den Erwachsenen nicht aufgegriffen und es dokumentiert sich auch hier wieder das Professionalisierungsproblem im Feld. Im Folgenden soll es nun um die sozialisatorische Wirkung dieser im Lebensweltlich-Impliziten verbleibenden unintendierten Thematisierungen gehen.

7.3 (Un-)Möglichkeit der Thematisierung intersektionaler Aspekte

Geschlecht, so das dieser Arbeit unterliegende Verständnis, ist eine kollektive Wissensordnung, die (fast) alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdringt und die Lebensgeschichten und Erfahrungen von Individuen stark prägt. Es gibt aber noch weitere solcher Wissensordnungen mit ähnlicher Reichweite und Einfluss. Zudem überlagern und beeinflussen sich verschiedene kollektive Sinnsysteme, so dass individuelle Erfahrungen je im

Zusammenspiel vieler solcher Ordnungen entstehen, was mit dem Begriff der „Intersektionalität“ bezeichnet wird. In der kultur- und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung ist die Beschäftigung mit auf Klasse, Kultur und „Rasse“ bezogenen Wissensordnungen am weitesten verbreitet, Maihofer (1995) spricht davon, dass diese Wissensordnungen ebenfalls historisch spezifische gesellschaftlich-kulturelle Existenzweisen hervorbringen. Auch intergenerationale Verhältnisse können als kollektive Wissensordnungen verstanden werden und beeinflussen in ihrer jeweiligen Ausformung individuelles Erleben. Theoretisch impliziert diese Erkenntnis ein Verbot von auf Geschlecht bezogenen Homogenitätsannahmen, insbesondere so sie sich auf konkrete Individuen beziehen. So schreibt Maihofer:

So existiert in unserer Gesellschaft auch nicht nur der bürgerlich hegemoniale Geschlechterdiskurs. [...] Ein historisch konkretes Individuum ist daher eine jeweils sehr komplexe und aufgrund seiner je eigenen Biographie für sich genommen unverwechselbare einzigartige Verbindung unterschiedlichster »weiblicher« wie »männlicher« Denk-, Gefühls- und Körperpraxen - auch verschiedener Klassen, Kulturen oder »Rassen«. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Individuen bzw. zwischen den Geschlechtern können daher - je nach Kombination - sehr variieren, mal mehr, mal weniger umfassend und tiefgehend sein. (Maihofer 1995: 105)

Wie gezeigt finden sich im Feld aber starke Homogenitätsannahmen. Intersektionale Aspekte sind zwar Teil der diskursiven Feldkonstitution: wenn etwa soziale und national-kulturelle Aspekte als Einflussfaktoren auf den ‚Kreislauf des Lesens‘ thematisiert werden oder Korrelationen zwischen bestimmten (traditionellen) Formen von Männlichkeit und spezifischen Herkunftsbedingungen genutzt werden, um die Konstruktion des Handlungsproblems Leseförderung für Jungen zu vollziehen. Beim Übergang der diskursiven Konstitution zur pädagogischen Praxis geht diese Thematisierung von Intersektionalität allerdings verloren. Hier wird Geschlecht zentral gesetzt, andere Faktoren werden kaum berücksichtigt. In der konkreten pädagogischen Praxis – das meint hier in den von Erwachsenen angeleiteten und aktiv strukturierten Praktiken im Feld – findet sich dann keine Thematisierung intersektionaler Aspekte und deren Einflüssen mehr. Die auf einer Zentralsetzung von Geschlecht und entsprechenden Homogenitätsannahmen basierende Struktur pädagogischer Praxis im Feld, wie sie bislang herausgearbeitet wurde, kann entsprechend nicht nur mit Blick auf die Rahmung geschlechtlicher Sozialisation betrachtet werden, sondern auch bezogen auf die Frage, was die Feldstruktur für die Thematisierung anderer Wissensordnungen als Geschlecht bedeutet. Erwachsene heterosexuelle Sexualität und (nationale) Herkunft wurden als unintendierte kindliche Thematisierungen im Feld rekonstruiert, diese beiden Aspekte

stehen in den folgenden Ausführungen nun im Vordergrund. Es geht darum, wie die Feldstruktur die Thematisierung solcher Aspekte einerseits ermöglicht, wie eine pädagogische Beschäftigung aber gleichzeitig verunmöglicht wird bzw. die aufscheinenden thematischen Interessen der Kinder (insbesondere die zentrale Stellung herkunftsbezogener Fragestellungen) von den Erwachsenen nicht aufgegriffen wird.

7.3.1 Das Feld als Raum der Aushandlung intersektionaler Zuschreibungen und Möglichkeitsraum für Anerkennungserfahrungen

Die bisherigen Ausführungen machen auf homogenisierende Tendenzen und deren Materialisierung in pädagogischen Praktiken aufmerksam, damit einher geht die Reifizierung stereotyper Geschlechterbilder. Obwohl es sich beim Feld der „geschlechtssensiblen Leseförderung“ empirisch nicht um ein Arbeitsfeld der institutionalisierten Jungenarbeit im Sinne der in dieser Arbeit vorgeschlagenen Begriffsverwendung handelt, finden sich hier damit dennoch Funktionsweisen, die etwa Budde (2014) in Auseinandersetzung mit dem Projekt „Neue Wege für Jungs“ für jugenpädagogische Angebote herausarbeitet, vor allem die Gefahr der Homogenisierung und Verengung von Jungenbildern, die starke Betonung von Spaß, der Einfluss präfigurierender (alltagsweltlicher, stereotyper) Geschlechterkonzeptionen sowie die Bedeutung von schulischen Funktionslogiken (Budde 2014: 133-208).

Bei Budde findet sich auch der Verweis auf intersektionale Verschränkungen, dort gefasst als Prozesse der „Verbesonderung“ durch Zuschreibungen bezogen auf Kultur- und Schichtzugehörigkeit. Diese Gefahr resultiert aus von geschlechts-, aber auch kultur- und schichtbezogenen Stereotypen geprägten Sichtweisen von Pädagog*innen, die zu tendenziell reifizierenden Angeboten führen, bei denen Jungen, insbesondere solche mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem sozioökonomischen Familienhintergrund, als defizitär wahrgenommen werden (a.a.O.: 213f.). In der diskursiven Dimension im Feld finden sich solche Tendenzen ebenfalls wieder. Sie zeigen sich etwa in der Kombination von wirkmächtigen sozialen Aspekten im Sinne einer Aufrechnungslogik (nach der die Subjektposition des migrantischen Jungen aus „bildungsfernem“ Elternhaus in Bezug auf Lesen bzw. den Bildungsbereich generell als am stärksten benachteiligt gilt). Ein anderes Beispiel ist die Gleichsetzung von kultureller und/oder sozioökonomischer Herkunft mit einem traditionellen, vorgeblich nicht mehr zeitgemäßen und sowohl für die pädagogische Arbeit als auch für die einzelnen Kinder nachteiligen Männlichkeitsbild (vgl. „kleine Machos“). Es kann

davon ausgegangen werden, dass solche diskursiven Konstruktionen die Perspektive der im Feld aktiven Erwachsenen zumindest mit-prägen.

Gleichzeitig zeigt der Blick auf die im Feld handelnden Jungen, wie im Folgenden ausgeführt wird, eine paradoxe Aufweichung dieser defizitären Konstruktionen, welche mit der im Feld institutionalisierten strukturellen Homogenisierung von Jungen als Adressaten pädagogischer Praxis zusammenhängt. Zentral für diese institutionalisierte Homogenisierung ist die Beschränkung der Zielgruppe und somit die Eröffnung eines homosozialen männlichen Raums, zumindest bezogen auf die Kinder. In diesem homosozialen Raum wird es, wie die Beschreibung der kindlichen Thematisierungen zeigt, für die Kinder möglich, für sie relevante Aspekte zu bearbeiten und Unterschiede zwischen ihnen zu behandeln. Die Bearbeitung für die Kinder relevanter Themen zeigt sich bei der Aushandlung von erwachsener heterosexueller Sexualität als Möglichkeit, durch Verweis auf sowohl Geschlechter- als auch intergenerationale Verhältnisse Statuswissen innerhalb der Jungengruppe zu demonstrieren und Anerkennung der anderen Jungen zu bekommen (vgl. hier wieder die „ernsten Spiele“, allerdings nicht als pädagogisch gezielt hervorgerufen).

Mit Blick auf die Thematisierung von (nationaler) Herkunft durch die Kinder und damit der Aushandlung von Unterschieden zwischen ihnen lässt sich darüberhinausgehend das Feld als Raum der Aushandlung kindlicher Relevanzsetzungen und als Möglichkeitsraum für Anerkennungserfahrungen verstehen. In den folgenden Ausführungen stehen entsprechend die Kinder mit Migrationshintergrund, die im Feld agieren, im Fokus. Oben wurde gezeigt, dass (nationale) Herkunft für die Kinder stark im Vordergrund steht, vor allem wenn es sich um eine nicht-deutsche Herkunft handelt. Es wurde rekonstruiert, dass die Kinder defizitäre gesellschaftliche Zuschreibungen bezüglich ihrer Herkunft kennen und verhandeln und dass sie dabei nicht in direkte Opposition zu negativen Stereotypen gehen, sondern diese entweder positiv umdeuten oder im Modus des Humors zur Vergemeinschaftung nutzen. Bei den Zuschreibungen, die die Kinder in dieser Weise verhandeln, geht es um intersektional verschränkte negative Bilder von Männern mit insbesondere arabischem/nah-östlichem Migrationshintergrund, hier greifen also geschlechts- und kulturbezogene Wissensordnungen ineinander. Durch die große Rolle, die die Thematisierung von Herkunft und darauf bezogenen Stereotypen bei den Kindern einnimmt, kann davon ausgegangen werden, dass die entsprechenden Diskurse für die Kinder sozialisatorisch relevant sind. Sie bewegen sich in ihrem Alltag (außerhalb des Felds) inmitten dieser Diskurse und werden von den entsprechenden Zuschreibungen adressiert, müssen sich also damit auseinandersetzen. Diese

negativen Zuschreibungen lassen sich somit verstehen als eine spezifische Form von Männlichkeitsanforderungen, die die Jungen **als migrantisierte Jungen** treffen.

Im Gegensatz zu Leistung, die oben als hegemoniale Männlichkeitsanforderung beschrieben wurde insofern, als dass sie alle Jungen als Jungen und darüber hinaus aufgrund der Wirkmächtigkeit des Geschlechterdiskurses auch alle anderen Menschen trifft, handelt es sich hier mit Connell gesprochen um den Umgang mit marginalisierten und im gesamtgesellschaftlichen Diskurs defizitär und negativ konnotierten Männlichkeitsbildern. Für die Jungen, die von diesen marginalisierten Bildern aufgrund ihrer nicht-deutschen Herkunft getroffen werden, scheinen sich diese Männlichkeitsbilder aber als hegemoniale Verhaltenserwartung zu zeigen, darauf deutet ihre starke Thematisierung hin. „Hegemoniale Verhaltenserwartung“ bedeutet hier, dass innerhalb des hegemonialen Diskurses die Erfüllung der negativen Zuschreibungen durch die Kinder zwar nicht erwünscht, aber von ihnen erwartet wird. Der Unterschied zwischen hegemonialem Männlichkeitsbild und hegemonialer Männlichkeitserwartung an marginalisierte Männlichkeiten liegt dabei darin, dass das der Männlichkeitserwartung unterliegende marginalisierte Männlichkeitsbild – hier konkret das Konstrukt des migrantischen Mannes als potenziellem Gefährder einerseits und als von fremdenfeindlichen Angriffen betroffenem Opfer andererseits – nicht gesellschaftlich hegemonial ist im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Machtposition.

Diese spezifische Männlichkeitskonstruktion trifft als sozialisationsrelevante Adressierung und Verhaltenserwartung Jungen mit Migrationshintergrund, für die es aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Marginalisierung keine alternativen Männlichkeitsangebote im gesellschaftlichen Diskurs gibt. Die gesellschaftlich marginalisierte Form von Männlichkeit tritt den Jungen insofern als hegemoniale Anforderung entgegen. Sie müssen sich mit den an sie gerichteten Adressierungen auseinandersetzen und diese in ihr Selbstbild als Jungen mit nicht-deutscher Herkunft bearbeitet integrieren.

Im Feld eröffnet sich für die Jungen dann wie gezeigt ein (bezogen auf Geschlecht) homosozialer Aushandlungsraum für den Umgang mit diesen negativen Anforderungen. Das geschieht, obwohl die Jungen hier nicht unmittelbar auf die entsprechenden Zuschreibungen treffen, weil sie im Prozess zwischen diskursiver Feldkonstitution (wo Ideen von unmoderner, patriarchaler nicht-deutscher Männlichkeit noch vorkommen) und pädagogischer Praxis an Bedeutung verlieren beziehungsweise anders als Geschlecht für die pädagogische Praxis nicht strukturierend sind. Der Aushandlungsraum entsteht dadurch, dass im Feld Gruppen von Kindern zusammenkommen, die im selben Alter und aufgrund ihrer geschlechtlichen Vor-

Selektion alle von Männlichkeitsanforderungen betroffen sind. Zudem agieren in einem idealtypischen Projekt im Feld sehr viele Jungen mit Migrationshintergrund, die von marginalisierten Männlichkeitsbildern als hegemonialen gesellschaftlichen Anforderungen betroffen sind, wenngleich die einzelnen nationalen Zugehörigkeiten variieren. Der homosoziale Raum im Feld ermöglicht den Kindern so, die an sie gestellten intersektionalen Adressierungen zu verhandeln und sich in dieser Verhandlung als Gruppe zu vergemeinschaften. Sozialisatorische Anforderungen werden in der Gruppe bearbeitbar, Selbstaufwertung wird dadurch möglich. Zudem entstehen im Feld vor allem in den Projekthighlights Gelegenheiten für Anerkennungserfahrungen, die sich wie in der Szene mit dem Profi-Fußballer als Identifikationsfigur ebenfalls teils direkt auf die Betroffenheit von intersektionalen Zuschreibungen beziehen.

Die einen Teil der Kinder gesamtgesellschaftlich betreffenden Zuschreibungen werden im Feld also einerseits kollektiviert. Die Kinder können potenziell die normalisierende Erfahrung machen, dass sie nicht alleine von entsprechenden Adressierungen betroffen sind, und durch Vergemeinschaftung einen Umgang mit den Adressierungen finden. Andererseits treffen sie auf Identifikationsfiguren, die ihnen zeigen, dass die Adressierungen potenziell aussetz- und aufwertbar und somit keine biografische Notwendigkeit sind. Erwachsene Begleitpersonen im Feld (Hakim/Yara), welche von ähnlichen intersektionalen Verschränkungen getroffen werden, wirken ebenfalls als Vorbilder bzw. Identifikations- und Bezugspersonen. Ein positiver Umgang mit gesamtgesellschaftlich negativ konnotierten Fremdbildern/Männlichkeitskonzeptionen wird im Feld also ermöglicht.

7.3.2 Fehlende pädagogische Bearbeitung von Intersektionalität als Stabilisierung hegemonialer Männlichkeitsformen

Es handelt sich dabei allerdings nicht um eine explizit gesteuerte Ermöglichung, die pädagogisch aufgefangen und bearbeitet wird. Stattdessen eignen sich die Kinder die Strukturen im Feld an, um die für sie wichtigen Themen auszuhandeln, die Beschäftigung verbleibt im Lebensweltlichen. Den Kindern werden keine Ressourcen zur Verfügung gestellt, um sich mit den an sie gestellten Anforderungen auseinanderzusetzen, ihre Möglichkeitsräume werden nicht absichtlich erweitert. Es gibt für sie außer zufälligen Begegnungen mit Identifikationsfiguren und Bezugspersonen keine Hilfe bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zuschreibungen. Dadurch werden die gesellschaftlichen Zuschreibungen implizit weitergetragen, denn es findet keine Brechung oder explizite Bearbeitung statt. Wie

gezeigt nehmen ja auch die Kinder die Zuschreibungen an und deuten sie nur um, statt ihre Gültigkeit zu hinterfragen, was gegebenenfalls durch eine pädagogische Bearbeitung mit erwachsener Unterstützung, also pädagogisch professionellem Handeln der Erwachsenen, möglich geworden wäre. Hierzu hätte es aber einer Reflektion gesellschaftlicher Zuschreibungen und Stereotypen seitens der Erwachsenen benötigt, die sich wie gezeigt bereits in Bezug auf Geschlecht nicht findet. Die pädagogische Nicht-Thematisierung anderer Aspekte als Geschlecht, auch wenn diese von den Kindern im Projekt lebensweltlich verhandelt werden, führt hier also dazu, dass die Kinder nicht nur geschlechtlichen Zuschreibungen ungebrochen ausgesetzt sind, sondern dass auch andere stereotype Zuschreibungen (hier die des gefährlichen migrantischen Mannes sowie auch des „nervigen“, unangemessenen Interesses für erwachsene Sexualität) implizit weitergetragen werden.

Die Begründung hierfür liegt in den herausgearbeiteten Umgangsweisen der Erwachsenen mit den felddkonstitutiven widersprüchlichen Praktikenbündeln (6.3.1). Die starke Orientierung an expliziten Regeln, im Feld vor allem an Konzeptionen und vorbereiteten Materialien sowie an der äußeren Struktur, verunmöglicht das Aufgreifen kindlicher Thematisierungen durch die Erwachsenen, da in den expliziten Regeln kein besonderer Bezug auf andere Kategorien als Geschlecht oder auf intersektionale Verschränkungen vorgesehen ist. Da sich die Erwachsenen aufgrund der widersprüchlichen Feldstruktur und dem inhärenten Professionalisierungsdefizit (s.u.) nicht von den expliziten Regeln als Handlungsorientierung lösen (können), gehen sie nicht auf die von den Kindern eingebrachten Thematiken ein.

Zwar finden wie gezeigt im Feld Situationen statt, in denen die Kinder scheinbar Anerkennungserfahrungen machen. Diese Situationen bzw. Strukturen sind im Feld aber einerseits lebensweltlich – bei den Betreuungspersonen als Identifikations- und Bezugsfiguren –, vor allem aber zufällig: zwar wird beispielsweise der Stadionbesuch als Highlight mit spezifischer Intention organisiert und vorbereitet, ob Spieler (als potenzielle Identifikationsfiguren) getroffen werden und vor allem, welche Spieler das sein werden, bleibt aber nur eine zufällige Möglichkeit. Entsprechend können Anerkennungs- und Identifikationsmöglichkeiten für die Jungen mit Migrationshintergrund bestehen, müssen das aber nicht, was erneut als fehlendes Aufgreifen für die Kinder bedeutsamer Thematiken sowie als Ausbleiben von entsprechender Unterstützung verstanden werden kann. Gleiches gilt für Betreuer*innen als Identifikationsfiguren: diese können im Projekt teilhaben, es existiert aber keine strukturelle Vorgabe in dieser Richtung. Eine solche Vorgabe würde auch, ähnlich der Konzeption des „männlichen Vorlesers“ als didaktisch-methodischem Instrument mit der

Intention der identifikatorischen Wirkung, das Problem mit sich bringen, dass erwachsenen Betreuungspersonen rein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie (Mann, Mensch mit einer bestimmten Herkunft) pädagogische Qualifikation zugeschrieben werden würde. Bezogen auf Geschlecht hinterfragt etwa Budde (2014) die Annahme eines Kongruenzverhältnisses, durch das ein Jungearbeiter aufgrund seines Geschlechts zum Vorbild für Jungen werden könne, als Vereinfachung und geschlechtliche Homogenisierung (Budde 2014: 158). Ähnliches würde auch für die pädagogische ‚Nutzung‘ migrantischer Vorbilder im Feldkontext gelten. Gleichzeitig lassen sich aus den Feldbeobachtungen auch die positiven, scheinbar sozialisatorisch relevanten Zufallsbegegnungen mit migrantischen Vorbildern herausarbeiten. Es zeigt sich bezogen auf eine Veränderung der Praxis im Feld hin zur pädagogischen Bearbeitung anderer Sozialkategorien als Geschlecht also ein Spannungsverhältnis zwischen potenzieller Homogenisierung und der Ermöglichung von Anerkennungs- und Identifikationsmöglichkeiten.

Dass die Thematisierung intersektionaler Zugehörigkeiten im Feld im Bereich des Lebensweltlichen verbleibt, lässt sich mit Connell auch als Stabilisierung bestehender Männlichkeitsformen verstehen. Hierfür steht wiederum die Möglichkeit der Begegnung mit einem Fußballprofi als intersektionaler Identifikationsfigur beispielhaft. In ihren Ausführungen zu marginalisierten Männlichkeiten beschreibt Connell diese als stets relativ zur Ermächtigung hegemonialer Männlichkeit der dominanten Gruppe, bezogen auf den hier betrachteten Kontext also einer deutschen Männlichkeit gegenüber einer marginalisierten migrantischen Männlichkeit (vgl. Connell 2015: 134). Am Beispiel von schwarzen Sportstars stellt sie heraus, dass diese zwar „Vorbilder“ für hegemoniale Formen der Männlichkeit darstellen können (bezogen auf das Feld und die migrantischen Fußballprofis wäre das etwa den hegemonialen Anforderungen von individueller Leistung, Aktivität und Fußballbezogenheit entsprechend). Diese Übereinstimmung mit hegemonialen Anforderungen durch einzelne beeinflusst aber nach Connell nicht die generelle Marginalisierung schwarzer Männer (bzw. im hier betrachteten Kontext migrantischer Männlichkeit).

Das Aufeinandertreffen mit einem migrantischen Fußballprofi impliziert für die Jungen mit Migrationshintergrund also, dass sie zwischen den generell negativen Zuschreibungen und der Marginalisierung der ihnen als Gruppe zukommenden Form der Männlichkeit einerseits und der Identifikation mit einzelnen, der Marginalisierung quasi ‚entkommenden‘ und hegemoniale Anforderungen ermächtigenden erfolgreichen migrantischen Männern andererseits vermitteln müssen. Die Fußballprofis als Identifikationsfiguren können dabei als Vorbild verstanden

werden, welches den Jungen Wege aus der gesellschaftlichen Marginalisierung aufzeigt, wodurch aber gleichzeitig auch hegemoniale Männlichkeitsanforderungen bzw. ein hegemoniales Männlichkeitsideal stabilisiert werden. Dass die intersektionalen Verschränkungen von Herkunft und Geschlecht, das damit einhergehende Spannungsverhältnis von Hegemonie und Marginalisierung sowie die Männlichkeitsanforderungen von den Erwachsenen nicht aufgegriffen und pädagogisch bearbeitet werden, hat zur Folge, dass sowohl der Umgang mit der (eigenen) Marginalisierung als auch hegemoniale Anforderungen/Vorbilder als Ausweg aus der Marginalisierung unbewusste und unreflektierte Umgangsweisen bleiben.

7.3.3 Ansatzpunkte für eine veränderte Leseförderpraxis

Um Ansätze für eine Veränderung pädagogischer Praxis abzuleiten, bietet sich der Rückgriff auf die im Feld der geschlechtsbezogenen Pädagogik traditionsreiche Heuristik der Dramatisierung bzw. Ent-Dramatisierung von Geschlecht an. Die Begriffe „Dramatisierung“ und „Ent-Dramatisierung“ beziehungsweise die ihnen zugrundeliegenden pädagogischen Leitvorstellungen entstammen ursprünglich der Debatte um (schulische) Mono- oder Koedukation (vgl. Faulstich-Wieland 1996; Faulstich-Wieland et al. 2004) und sind seitdem für generelle Ansätze auch außerschulischer geschlechtsbezogener Pädagogik ausformuliert und weiterentwickelt worden (beispielhaft Debus 2012). „Dramatisierung“ bezeichnet bei Debus solche pädagogischen Ansätze, die Geschlecht explizit zum Thema der pädagogischen Arbeit machen, einerseits durch geschlechtshomogene Gruppen, andererseits durch eine inhaltliche Arbeit an und mit Geschlechterkategorien. Nach Debus sind solche Ansätze insbesondere dann sinnvoll,

wenn ich als Pädagog_in zum Nachdenken über Geschlechterverhältnisse anregen, Geschlecht als relevante Struktur sozialer Ungleichheit sichtbar und besprechbar machen, Vorurteile direkt adressieren oder z.B. historisches Wissen vermitteln will. (Debus 2012: 153)

Im Feld findet eine Dramatisierung von Geschlecht im Prinzip auf zwei Arten statt, wenngleich diese nicht als solche benannt werden: einerseits durch die homogene Zielgruppenauswahl, andererseits durch die (ausschließliche) inhaltliche Orientierung an geschlechtsbezogenen Zuschreibungen, von denen aufgrund der diskursiven Feldkonstitution angenommen wird, dass sie die Interessen der beteiligten Kinder abbilden. Geschlecht kommt im Feld gegenüber anderen Sozialkategorien eine herausgehobene Stellung zu und die Kategorie Geschlecht wird entsprechend im Vergleich zu anderen Formen der Zugehörigkeit bzw. zu anderen

Persönlichkeitsmerkmalen dramatisiert. Folgt man den diskursiven Argumentationslinien, so ist der Grund hierfür die Adressierung und Behebung von Strukturen sozialer Ungleichheit (vorgebliche Benachteiligung von Jungen im Bereich Lesen), die Dramatisierung folgt also aus Perspektive der das Feld Prägenden und der im Feld Handelnden Debus' obigem Postulat. Gleichzeitig hat sich in der Analyse pädagogischer Praxis im Feld gezeigt, dass soziale Ungleichheit hier nicht besprechbar wird, dass Vorurteile nicht adressiert, sondern im Gegenzug eher reifiziert werden und dass somit keine kritische Reflexion geschlechtlicher Wissensordnungen stattfindet. Es zeigt sich also eine dramatisierenden Ansätzen ohnehin immer inhärente Gefahr in ihrer maximalen Form: das mit der ‚gut gemeinten‘ beziehungsweise moralisch als Behebung sozialer Ungleichheit konstruierten Dramatisierung einhergehende homogenisierende und reifizierende Potenzial. Eine professionelle pädagogische Praxis könnte hier ansetzen und durch eine Abkehr von homogenisierenden Annahmen individuelle (Lese-)Erfahrungen ermöglichen.

Der Dramatisierung als pädagogischer Strategie steht die Ent-Dramatisierung entgegen. Ent-Dramatisierende Herangehensweisen zielen dem Ideal nach darauf deutlich zu machen, dass Geschlecht nicht die einzige und meist auch nicht die wirkmächtigste soziale Wissensordnung ist, sie lassen sich somit etwa auch als Einbezug einer intersektionalen Perspektive verstehen und ermöglichen die Dekonstruktion von homogenisierenden Zuschreibungen durch Hervorhebung der Unterschiede innerhalb einer geschlechtlich homogenen Gruppe. Um dieses Ziel zu ermöglichen, folgen ent-dramatisierende Herangehensweisen nach Debus stets auf dramatisierende Ansätze. Geschlecht wird also zunächst in den Vordergrund gestellt und diese Zentralsetzung anschließend dekonstruiert (Ebd.).³⁹ Beispielhaft hierfür wäre, in einer geschlechtshomogenen Gruppe spielerisch geschlechtliche Stereotype auf ihre Gültigkeit hin zu befragen oder zu erarbeiten, welche Unterschiede zwischen Kindern mit gleichen Geschlechtern bestehen.

Im Feld finden sich ent-dramatisierende Herangehensweisen nur an wenigen Stellen (beispielhaft wäre einerseits die Anforderung der Leistungserbringung an das vergeschlechtlichte Individuum und nicht an die Gruppe, andererseits kurze Momente der Beschäftigung mit einzelnen Kindern, wie sie insbesondere von Yara und Hakim ausgehen).

³⁹ Debus fügt dem ursprünglichen Konzept der Dramatisierung und Ent-Dramatisierung noch die Strategie der „Nicht-Dramatisierung“ hinzu, bei der Geschlecht zwar als Analysefolie bei der Planung und Betrachtung pädagogischer Situationen quasi „im Hinterkopf“ (Debus 2012: 155) beibehalten wird, aber in der pädagogischen Praxis nicht im Fokus steht. Es geht nicht-dramatisierenden Ansätzen in diesem Sinne darum, individuelle Vielfalt zu fördern und andere Kategorien als Geschlecht zu fokussieren. Da nicht-dramatisierende Herangehensweisen im Feld nicht zu finden sind, wird diese Strategie bei der hier angestellten Interpretation pädagogischer Praxis außen vor gelassen.

Die Ent-Dramatisierung stellt dabei – im Gegensatz zur Dramatisierung durch geschlechtshomogene Zielgruppenauswahl – keine explizite Strategie im Feld dar. Die Konzepte im Feld und die enge Orientierung pädagogischer Praxis daran machen ent-dramatisierende Herangehensweisen sogar unmöglich. Gleichzeitig zeigt sich aber beim Blick auf die Kinder, dass diese in ihrem Verhalten und ihren Thematisierungen Homogenitätsannahmen durchbrechen.

Werden in Bezug auf Dramatisierung von Geschlecht im Feld also die mit entsprechenden Strategien eigentlich verbundenen Ziele trotz im Prinzip entsprechender Herangehensweisen nicht erfüllt (sondern eher ihr Gegenteil erreicht), so führt das Handeln der Kinder im Feld dazu, dass die Ziele ent-dramatisierender Herangehensweisen, also die Sichtbarmachung und Bearbeitung von Unterschiedlichkeit, teilweise erfüllt werden, wenngleich keine entsprechenden pädagogischen/methodischen Strategien gewählt werden. Stellt Dramatisierung im Feld also eine explizite pädagogische Strategie dar, verbleibt die Ent-Dramatisierung und damit Dekonstruktion homogenisierender Annahmen lebensweltlich.

Deutlich wird an dieser ‚un-intendierten Ent-Dramatisierung‘ bzw. Ent-Dramatisierung durch die Kinder, dass rein auf Geschlecht fokussierte und diese Kategorie aber nicht reflexiv bearbeitende Ansätze die Lebensrealitäten und Thematisierungen der Kinder nicht ausreichend abbilden. Diese Lebensrealitäten haben aber, wie oben mit Scholes argumentiert, Einfluss darauf, welche lesebezogenen Erfahrungen Kinder machen und inwiefern sie lesen in ihre (geschlechtliches) Selbstbild integrieren. Den thematischen Fokus in Leseförderprojekten im Feld konzeptionell zu öffnen hätte entsprechend das Potenzial, an die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen, diese im Sinne einer Ent-Dramatisierung von Geschlecht pädagogisch bearbeitbar zu machen und damit der oben herausgearbeiteten Reproduktion hegemonialer Männlichkeitskonstrukte entgegenzuwirken. Da starre Männlichkeitskonstrukte und geschlechtsbezogene Stereotypen zum Lesen wie gezeigt negativ auf die Leseerfahrungen von männlichen Kindern und Jugendlichen wirken, wären solche Strategien für eine geschlechtsbezogene Leseförderung gewinnbringend.

7.4 Exkurs: Leseförderung ohne Lesen

Im Folgenden wechselt nun abschließend die Perspektive weg vom Aspekt geschlechtlicher Sozialisation hin zu einer lesedidaktischen Betrachtung. Der starke Bezug auf geschlechtliche Wissensordnungen hat nämlich auch Auswirkungen auf den Umgang mit dem Lesen

beziehungsweise auf die Leseförderpraxis und somit potenziell auch auf die Lesesozialisation der beteiligten Kinder. Unter Rückgriff auf bestehende Forschung zur Lesesozialisation lässt sich anhand zweier verschiedener Bezüge argumentieren, dass die Praxis im Feld dabei wahrscheinlich nicht dazu beiträgt, das Leseverhalten der beteiligten Jungen entscheidend positiv – das meint in der Feldlogik hin zu mehr Lesemotivation und -Praxis – zu beeinflussen. Es kann also angenommen werden, dass die Leseförderung in den als solche deklarierten Projekten ihr explizit gesetztes Ziel zumindest potenziell verfehlt. Diese Schlussfolgerung soll im Folgenden nun plausibilisiert werden.

Es geht dabei um die aus der empirischen Lesesozialisationsforschung stammende (und auch in der diskursiven Feldkonstitution weitergeführte) Annahme, Lesemotivation insbesondere in Form „positiver Lese-Erlebnisse“, trage zu Lesepraxis und damit zu Lesefähigkeit bei.

Um zu prüfen, inwieweit die feldbezogene Praxis ihrem eigenen Anspruch der Leseförderung gerecht wird, bietet sich ein Blick in die empirische Forschung zur Lesesozialisation als Vergleich an, da Referenzen auf entsprechende Studien auch in der diskursiven Feldkonstitution genutzt werden. Neben großen vergleichenden Schulleistungstudien und empirischen Erfassungen von Lesekompetenz und Mediennutzungsverhalten, welche einen geschlechtsbezogenen Leistungsunterschied im Bereich der Lesekompetenz messen (siehe hierzu 2.3.1 in dieser Arbeit) finden sich in Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung insbesondere in der empirischen Erfassung und theoretischen Modellierung Bezüge auf den Aspekt der Lesemotivation und damit verbunden dem Leseverhalten als Mediatoren für Leseleistung. Diese Argumentationslinien werden auch in der diskursiven Konstitution des Felds der „gendersensiblen Leseförderung“ aufgegriffen und daraus die Notwendigkeit abgeleitet, die Lesemotivation und die Lesepraxis von Jungen zu erhöhen, um schlussendlich deren Leseleistung zu verbessern. Hierbei steht im Feld vor allem die Konstruktion positiver Lese-Erlebnisse sowie die Orientierung an jungenspezifischen Themen im Vordergrund.

Betrachtet man nun die Praxis im Feld, so zeigt sich, dass die Strukturen eher zu einer Verhinderung der Lesepraxis als zu einer Ermöglichung beitragen. Einerseits wird das im Extrembeispiel deutlich, wenn aufgrund äußerer Projekt-Zwänge (etwa der zeitlichen Struktur) Lesepraxis von den Erwachsenen direkt unterbunden wird. Zudem materialisiert sich in der Praxis, wie gezeigt, die stereotype Annahme, dass Jungen weniger gerne lesen eher, als dass sie dekonstruiert und gegen sie angearbeitet wird weiter. Das ist insofern hier als Verhinderung von Lesemotivation anzusehen, als dass zahlreiche empirische Studien einen Einfluss lesebezogener Stereotype bei sozialisationsrelevanten Anderen auf das Leseverhalten von

Jungen nachweisen (2.3.3 in dieser Arbeit). Es kann angenommen werden, dass diese negative Wirkung der lesebezogenen Stereotype auch im Kontext des Felds als intendierter Ort der Lesesozialisation auftreten (könnte). Statt die Annahme, dass Jungen nicht lesen, pädagogisch professionell zu bearbeiten und damit ihre Wirkmächtigkeit zu verringern, wird die Annahme im Feld dadurch fortgetragen, dass Lesepraktiken hier in ihrer spezifisch leistungsbesetzten Konstruktion durch das maximalkontrastive Aufeinandertreffen mit positiv besetzten und häufig ohne Lesen auskommenden Praktiken nicht als positive Erlebnisse präsentiert werden. Im starken Kontrast zu etwa Fußballpraktiken äußern die Jungen im Feld dann auch teilweise Ablehnung gegenüber dem Lesen (ein Junge kommentiert eine mit der Verbindung aus Yoga und Lesen funktionierende Lesepraktik an einer Stelle etwa als „Ich hasse Yoga, sogar noch mehr als Lesen“). Hier kommt allerdings keine generelle Ablehnung gegenüber dem Lesen zum Ausdruck – wie gezeigt interessieren sich die Jungen zumindest teilweise für Schriftstücke, beschäftigen sich damit und können auch alle lesen –, entsprechende Aussagen lassen sich vielmehr verstehen als Ausdruck der möglichen negativen lesesozialisatorischen Wirkung, die die Konfrontation mit affektiv positiver besetzten kontrastiven Praktiken hat.

Betrachtet man die Praktiken im Feld, in denen Lesen ein zentraler Bestandteil ist, so hat die Rekonstruktion gezeigt, dass es hier weniger um die Ermöglichung von „positiven Lese-Erlebnissen“ (als in der diskursiven Feldkonstitution postuliertes Ziel) geht als um die Überprüfung von Alltagswissen oder Grammatikkenntnissen sowie um die Leistungsüberprüfung, besonders deutlich werden diese Aspekte beim sog. „Lesetest“. Hier wurde einerseits herausgearbeitet, dass die Kinder bereits Lesefähigkeiten haben müssen, um den Test absolvieren zu können. Statt Förderung ist hier also Überprüfung zentral. Zudem wird das Lesen nicht als Tätigkeit mit Wert an sich bedeutsam, sondern dient der Überprüfung von Allgemeinwissen (wenn generelle Aussagen über die Welt als wahr oder falsch bewertet werden müssen). Die Kinder erleben Lesen hier also als Teil einer leistungsbesetzten Prüfungssituation, der sie aufgrund ihres Geschlechts ausgesetzt sind. Eine solche Testsituation, die ja eine zentrale Praktik im Feld darstellt, lässt sich unter Rückgriff auf empirische Studien zum Leseverhalten als Verhinderung der Demonstration von Lesefähigkeit verstehen. Hierzu ist vor allem die empirische Studie von Pansu et al. (2016) von Interesse. Die Autor*innen weisen dort mit quantitativen Methoden nach, dass die vorgeblich schlechtere Leseleistung von Jungen in vergleichenden Schulleistungstudien gerade der Testsituation geschuldet sein kann. Für die Jungen zeigt sich in der Testsituation nämlich der sog. „Stereotype Threat“. Dieser Begriff

bezeichnet die Angst, negativen Stereotypen über sich selbst zu entsprechen. In einem Kontext wie im Feld, in dem die Jungen die sie betreffenden negativen und homogenisierenden Stereotype bezüglich des Leseverhaltens ohnehin erleben, ruft eine schulisch konnotierte Leistungsüberprüfung wie der Lesetest gerade diesen Stereotype Threat auf: die Jungen geraten hier aufgrund des Charakters der individuellen Leistungsüberprüfung in eine Situation, in der sie in Gefahr sind, den negativen Stereotypen über ihr Geschlecht zu entsprechen, unabhängig davon ob sie gerne lesen oder ob sie bislang gute oder schlechte Leseleistungen erbracht haben (tatsächlich zeigt sich der Leistungsunterschied in Testsituationen in der Studie von Pansu et al. sogar stärker zwischen den Jungen und Mädchen, für die (gutes) Lesen eine höhere Bedeutung hat). Dieser Stereotype Threat kann nach Pansu et al. dazu führen, dass gerade keine Leseleistung abgerufen werden kann. In der Studie von Pansu et al. wird die Auswirkung des Stereotype Threats erhoben, indem explizite Leistungsüberprüfungen solchen gegenübergestellt werden, in denen der Test in Form eines Spiels quasi ‚versteckt‘ ist. In solchen spielerischen Praktiken, die nicht als explizite Leistungsüberprüfung gerahmt sind, zeigt sich dann kein geschlechtsbezogener Leistungsunterschied im Lesen mehr. Ist das Ziel pädagogischer/didaktischer Praxis also die Erhöhung – oder auch nur die Überprüfung – von Leseleistung, so lässt sich unter Rückgriff auf die Studie von Pansu et al. argumentieren, dass Leistungsüberprüfungen, wie sie für die Feldstruktur konstitutiv sind, eher eine verhindernde Wirkung auf die Lesesozialisation der Kinder haben dürften. Ähnliches gilt für das Fehlen von Lesepraxis als solche unter Rückgriff auf die Studien von etwa Stutz et al. 2016 oder Chiu 2018. Die Feldstruktur, deren Projektkonzeptionen und starre Orientierung an Regeln Lesepraxis entweder verhindern oder in einer spezifischen, leistungsbesetzten Form vorfigurieren, führen also zu leseverhindernden Wirkmechanismen. Diese beeinflussen die Lesesozialisation der beteiligten Kinder potenziell negativ bzw. nicht hin zu einem stärkeren Lese-Interesse und Lesefähigkeiten hin.

8. Fazit: „Gendersensible Leseförderung“ als professionalisierungsbedürftiges Feld

8.1 Das Professionalitätsdefizit im Feld als Grundlage der Reproduktion hegemonialer Männlichkeitsbilder

Die aufgezeigten Wirkmechanismen, sowohl auf das Feld als restriktiven Kontext geschlechtlicher Sozialisation, als auch auf die Verhinderung von Lesen bezogen, sind Folge eines Professionalisierungsdefizits im Feld. Der Begriff der Professionalisierung/Professionalität bezieht sich dabei auf den Unterschied einer explizit pädagogischen, auf entsprechendem Fachwissen (sowohl thematisches Wissen als auch Handlungswissen i.S.v. Können) beruhenden Beschäftigung mit Sachverhalten zu einer lebensweltlichen Bearbeitung, wie sie im Feld von den meist ehrenamtlich Engagierten gewählt wird. Diese Tatsache wurde in der vorhergegangenen Diskussion im Kontext von Ansatzpunkten für eine veränderte Leseförderpraxis bereits mehrfach angesprochen, etwa bei der Orientierung an biografischen Erfahrungen mit schulischen Funktionslogiken als handlungsleitendem Prinzip, in der Orientierung an alltagsweltlichen stereotypen Geschlechter-/Männlichkeitsbildern sowie in der Tatsache, dass eine Thematisierung von intersektionalen Zugehörigkeiten und kindlichen Relevanzsetzungen im Feld im Lebensweltlichen verbleibt.

Diese Umgangsweisen als Ausdruck eines Professionalisierungsdefizits zu bezeichnen verlangt eine Auseinandersetzung damit, was pädagogisch-professionelles Handeln ist und an welchen Stellen die Praxis im Feld hiervon abweicht. Zur Diskussion bietet sich hier ein Rückgriff auf Helsper (2009/2021) an. In einer Zusammenfassung beschreibt Helsper 2021 (19f.) berufliche Tätigkeiten dann als professionell, wenn sie auf wissenschaftlichem Wissen inklusive der Fähigkeit zur „Überprüfung von Geltungsfragen“ (Ebd.) basieren und sich nicht in der Anwendung von Regelwissen erschöpfen, sondern die Besonderheiten von spezifischen Situationen beachten. Die Tätigkeiten beziehen sich dabei auf menschliche Gegenüber, die selbst stets ebenfalls eigene Sinnkonstruktionen und Deutungsmuster haben. Es handelt sich bei professionellen Tätigkeiten darüber hinaus um solche, die entweder akute Krisen beheben oder Krisen vorbeugen insofern als dass sie sich auf die „existenzielle Identität von Menschen“ (a.a.O.:20) und deren Teilhabesicherung beziehen. Das Verhältnis zwischen professionell handelnder Person und ‚Klient*in‘ ist entsprechend ein mit Unsicherheit verbundenes reziprokes Verhältnis. Zuletzt haben professionelle berufliche Handlungsweisen einen universellen Anspruch, die Krisenlösung kann nicht abgelehnt werden, Gleichbehandlung unterliegt dem beruflichen Ethos.

Diese Tätigkeitsbestimmung zeigt, dass es sich beim Feld der „gendersensiblen Leseförderung“ um ein Feld handelt, in dem professionelles Handeln grundsätzlich möglich wäre: Es existiert wissenschaftliches Wissen (im Bereich Lesen wie im Bereich Geschlecht), welches zur Handlungsorientierung herangezogen werden könnte. Im Feld handeln Menschen in Interaktion mit anderen Menschen in spezifischen Situationen, mit der entsprechenden Unsicherheit, die solchen Interaktionen innewohnt. Der Bereich ‚Lesen‘ speziell beziehungsweise der Bildungsbereich generell sind zudem solche Bereiche, in denen es um die Vorbeugung von Krisen geht und in denen der ganze Mensch (als sich bildendes Subjekt) sowie seine gesellschaftliche Teilhabe im Fokus stehen. Der Feldpraxis kann zudem ein universalistischer Anspruch unterstellt werden: ein Zugang zu Lesen als Grundlage für den Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe soll allen Menschen, unabhängig von Geschlecht (oder anderen Wissensordnungen) ermöglicht werden. Dieser Zugang ist, mit einer Formulierung von Helsper, „weder durch Geld und Markt, noch durch Bürokratie zu regeln“ (Ebd.).

Trotz dieser generellen Möglichkeit professionellen Handelns finden sich im Feld, wie es sich aktuell gestaltet, Umgangsweisen, welche als nicht pädagogisch professionell bezeichnet werden müssen. Um diese Schlussfolgerung zu begründen wird in Folge das bisher referierte Verständnis von allgemeinem professionellem Handeln zugespitzt auf pädagogisch-professionelles Handeln.

Als Kernmerkmal spezifisch pädagogisch-professionellen Handelns bezeichnet Helsper ein „interaktiv-asymmetrisches Vermittlungsverhältnis in der Spannung von Fallverstehen und subsumtiven Regelwissen.“ (Helsper 2009: 31) Dieser Vorstellung unterliegt die Annahme eines „Technologiedefizits“ pädagogischen Handelns, das heißt der Erkenntnis, dass im Kontext stets unvollendeter pädagogischer Prozesse eine Form der Unsicherheit konstitutiv ist: Der*die Pädagog*in kann nie sicher sein, dass die von ihr*ihm beabsichtigte Wirkung bei Adressat*innen auch eintritt beziehungsweise dass bestimmte Handlungen die intendierten Wirkungen automatisch (im Sinne der Technologisierbarkeit) hervorbringen. (vgl. Helsper 2021: 142ff.)

Pädagogisches Handeln in diesem Sinne ist dabei stets gekennzeichnet von nicht aufhebbar, in Modernisierungsprozessen spezifisch ausgeformten Antinomien.⁴⁰ Die Darstellung dieser Antinomien und der ihre spezifische Ausformung beeinflussenden Modernisierungsparadoxien erfolgt hier in Anlehnung an Helsper (2009):

- Autonomie vs. Zwang: Pädagogisches Handeln ist immer in Zwänge (etwa soziale Regeln, Normen) eingebunden und soll gleichzeitig immer Autonomie fördern. Autonomie stellt dabei aber ebenfalls eine als Zwang zu verstehende Anforderung in Modernisierungskontexten dar. Die Überbetonung von Autonomie als Erziehungsziel geht immer einher mit der Gefahr, Asymmetrien zu verdecken und die für professionelles Handeln konstitutive fürsorgliche Nähe (siehe unten) zu verlieren. Die Antinomie „Autonomie vs. Zwang“ steht im Kontext des Individualisierungsparadox. In Modernisierungsprozessen steigen die Möglichkeiten für autonome Lebensführung, gleichzeitig steigen damit auch die Belastungen und Risiken durch den Zwang zur Autonomie.
- Organisation vs. Interaktion: Pädagogisches Handeln ist immer in organisatorische Kontexte eingebunden (Beispiele hierfür aus dem Kontext Schule sind etwa zeitliche Organisationsprinzipien – Schulstunden – sowie spezifische Rollen). Diese Kontexte bilden einerseits einen Zwang, der spontane und am Individuum ausgerichtete pädagogische Interaktionen überformt bis hin zu verhindert. Gleichzeitig stellen Organisationen eine Form der routinehaften Entlastung dar und führen zu Konfliktregulierung. Die Antinomie „Organisation vs. Interaktion“ steht im Kontext des Rationalisierungsparadox. Interaktionen sind im Zuge von Modernisierungsprozessen immer stärker in organisatorische Zusammenhänge eingebunden, welche von konkreten Besonderheiten abstrahieren. Gleichzeitig gefährdet diese Organisation konkrete interaktive Aushandlungsprozesse.
- Differenzierung vs. Einheit: Im Kontext kultureller Pluralität und einer Vervielfältigung von Lebensentwürfen verlieren als allgemeingültig gesetzte Prinzipien, Werte etc. als Erziehungsziele ihre Grundlage und werden begründungsbedürftig. Dieser Differenzierung gegenüber steht die allgemeine (i.S.v. einheitliche) Orientierung an der Ermöglichung unterschiedlicher Lebensformen als universalistischem Prinzip. Die

⁴⁰ Zum Begriff der Antinomie: „Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben sind.“ (Helsper 2021: 168)

Antinomie „Differenzierung vs. Einheit“ steht im Kontext des Pluralisierungsparadox. Es entsteht eine Spannung zwischen einer Pluralisierung von Lebensformen und übergreifenden kulturellen Generalisierungen als Handlungsorientierungen.

- Nähe vs. Distanz: Einem Ideal der fürsorglichen ‚Liebe zum Kind‘ als pädagogischem Berufsethos steht Professionalität im Sinne eines Berufs entgegen, der nicht ganzheitlich sein darf (i.S.v. nicht die ganze Person der*des Pädagog*in umfasst). Die Spannung zwischen Nähe und Distanz in der Beziehung zu den Adressat*innen pädagogischen Handelns resultiert aus der räumlich-zeitlichen Trennung von Pädagogik und Familie (als intmem Raum der Nahbeziehungen). Der ‚Familiarisierung‘ von Pädagogik steht dabei die ‚Vergleichgültigung‘ durch Überbetonung von Distanz entgegen. Die Antinomie „Nähe vs. Distanz“ steht im Kontext des Zivilisierungsparadox. Im Zuge von Modernisierungsprozessen kommt es zu einer verstärkten Freisetzung etwa sinnlicher Affekte bei gleichzeitiger Zunahme von distanzierter, zweckrationaler ‚Zurichtung‘ sozialer Interaktionen.

Professionelles pädagogisches Handeln steht darüber hinaus stets in den Spannungsfeldern zwischen Entfaltung und Disziplinierung sowie Bildung und Funktionalisierung. Die Spannung zwischen Entfaltung und Disziplinierung verweist dabei darauf, dass pädagogisches Handeln (historisch) dem Ideal nach darauf gerichtet ist, dass sich der Mensch (selbst) entfalten soll. Das pädagogische Verhältnis ist aber (aufgrund von Alter, Kenntnisstand etc.) stets asymmetrisch, damit stets potenziell durchzogen von Macht- und Disziplinierungsformen. Die Spannung zwischen Bildung und Funktionalisierung verweist darauf, dass pädagogisches Handeln immer einerseits bezogen ist auf das sich bildende (heranwachsende) Subjekt, andererseits auf die soziale Umwelt, die spezifische Formen der Subjektstruktur (vgl. die Ausführungen zur Notwendigkeit einer geschlechtlichen Subjektivität in 3.2) sowie Menschen mit speziellen Kompetenzen benötigt.

Wie lässt sich Helspers professionalitätstheoretisches Konzept jetzt in Bezug zur Feldpraxis, wie sie in dieser Arbeit rekonstruiert wurde, setzen beziehungsweise wo zeigen sich solche Momente, in denen das Handeln im Feld als nicht-professionell im Sinne Helspers deutlich wird?

Ein erster Ansatzpunkt findet sich bereits in der Definition von pädagogischem Handeln an sich. Zwar findet sich in der Feldpraxis in der Tat ein interaktiv-asymmetrisches

Vermittlungsverhältnis: Im Feld finden Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern statt, wobei die Erwachsenen das Ziel der Vermittlung von Lesefähigkeiten und -Leistung haben. Schon die Frage nach der Spannung von Fallverstehen und subsumtivem Regelwissen im Feld weist aber darauf hin, dass es sich aus zwei Gründen hier nicht um ein pädagogisch-professionelles Vermittlungsverhältnis handelt. Erstens wurde in der Rekonstruktion deutlich, dass sich das Handeln der Erwachsenen im Feld zentral an expliziten Regeln als Element der Organisation von Praktiken ausrichtet. Subsumtives Regelwissen – hier nicht als Wissen aus einer (akademischen pädagogischen) Ausbildung, sondern als Konstruktionen der diskursiven Feldkonstitution materialisiert in Form von Handreichungen, Methoden, Arbeitsblättern etc. – wird im Feld ungebrochen in Handlungen umgesetzt. Dabei wird der einzelne Fall – der individuelle Junge – subsummiert unter Regelwissen in Form von stereotypen Zuschreibungen. Der Aspekt des Fallverstehens, also der Beschäftigung mit dem individuellen Kind, fällt weg. Dieses Spannungsverhältnis, welches konstitutiv für professionelles pädagogisches Handeln ist, wird im Feld also einseitig aufgelöst, Folge sind Homogenisierung und Stabilisierung hegemonialer Männlichkeitsbilder. Zweitens zeigt sich im Feld auch ein über dieses feldspezifische Regelwissen hinausgehendes Fehlen von subsumtivem Regelwissen an sich: Die im Feld pädagogisch Handelnden verfügen häufig über keine pädagogische Ausbildung und haben somit kein entsprechendes professionelles Wissen und Können erworben. Die Bezeichnungen „professionelles Wissen und Können“ bezieht sich dabei auf die Ausführungen in Helsper (2021), in denen wissenschaftliches Begründungswissen, kritisches Reflexionswissen, Fall- und Diagnosewissen, Handlungswissen bzw. handlungspraktisches, erfahrungsbasiertes implizites Können sowie Wissen um die Grenzen des (eigenen) Wissens als Elemente professionellen Wissens und Könnens ausgemacht werden. (a.a.O.: 135-139) Wissenschaftliches Wissen findet sich im Feld nur gebrochen durch die Konstruktionen in der diskursiven Feldkonstitution, handlungspraktisches Können durch vorgängige Erfahrung im Projektkontext. Allgemeines pädagogisches Wissen (i.S.v. akademischer Ausbildung) sowie Reflexionswissen fehlen im Feld mangels entsprechender Ausbildung. In dieser Perspektive fehlt es also sowohl an Fallverstehen als auch an Regelwissen, das für professionelles pädagogisches Handeln konstitutive Spannungsverhältnis existiert also nicht. Das führt dazu, dass die Erwachsenen im Feld nicht auf allgemeine pädagogisch-professionelle Handlungsorientierungen zurückgreifen können und diesen Mangel durch Rückgriff auf explizite Regeln sowie eigenes unprofessionelles Erfahrungswissen (etwa im Kontext Schule oder in alltagsweltlichen Geschlechterbildern) kompensieren. Folge davon ist einerseits die starke Orientierung an schulischen Funktionslogiken und die damit einhergehende

Positionierung von Leistung als hegemonialer Männlichkeitsanforderung, andererseits die herausgearbeitete Diffusität der Verhaltenserwartungen an die Kinder.

Eine ähnliche Auflösung von Spannungsverhältnissen findet sich auch in Bezug auf Helsepers Antinomien, vor allem im Kontext von Organisation vs. Interaktion und Differenzierung vs. Einheit. Wie die Darstellung der Feldstruktur gezeigt hat, kommt dem organisatorischen Rahmen im Feld eine große Bedeutung zu. Explizite Regeln in Form der Projektstruktur bestimmen, welche Kinder (nur Jungen) an den Praktiken im Feld partizipieren können. Der organisatorische Rahmen in Form von zeitlichen und räumlichen Strukturen verhindert Lesepraktiken. Die Interaktionen zwischen den Kindern und den Erwachsenen sind von diffusen Verhaltenserwartungen gekennzeichnet, die wie gezeigt aus der Projektstruktur resultieren. Zudem sorgt die Organisationsstruktur der Praktiken im Feld dafür, dass den Erwachsenen spezifische Rollen – zentral die Lehrer*innenrolle – zukommen. Aus der Eingebundenheit in organisatorische Strukturen, hier die Förderstrukturen mit ihren Projektkonzeptionen, folgen die expliziten Regeln, an denen sich die Erwachsenen im Feld orientieren (gemeint sind hier didaktische Materialien sowie methodische Handreichungen). Die Orientierung an organisatorischen Regeln stellt dabei für die Erwachsenen, wie gezeigt, einen Modus dar, indem sie ihre Unsicherheit innerhalb der fehlenden selbstläufigen Handlungsorientierungen bearbeiten können. Die Organisationsstruktur bietet ihnen hier also Entlastung. Gleichzeitig wurde herausgearbeitet, dass die Orientierung an diesen expliziten Regeln dazu führt, dass kindliche Thematisierungen nicht aufgegriffen werden sowie, dass kindliches spontanes Leseverhalten unterbunden wird. Konkrete, spontane Interaktionen werden im Feld häufig verunmöglicht. Das Spannungsverhältnis zwischen Organisation als Entlastung und konkreter pädagogischer Interaktion wird im Feld also zugunsten der Organisation einseitig aufgelöst, das Handeln ist insofern nicht als pädagogisch professionell zu bezeichnen.

Auch für die Antinomie Differenzierung vs. Einheit zeigt sich eine einseitige Auflösung des Spannungsverhältnisses. Entgegen einer Pluralisierung von Lebensentwürfen, die für die konkrete pädagogische Arbeit ja vor allem eine Orientierung am Individuum statt an vereinheitlichenden Prinzipien bedeuten würde, treten im Feld stereotype Geschlechter- bzw. Männlichkeitsbilder. In Form der homogenisierenden institutionalisierten Verhaltenserwartung „Als Junge liest man nicht (gern)“, die die Praxis im Feld vorfiguriert und das pädagogische Handeln der Erwachsenen prägt, zeigt sich eine einseitige Auflösung der Antinomie zugunsten

von Vereinheitlichung. Diese drückt sich in der konkreten Praxis dann etwa darin aus, dass Jungen für ein Leseförderprojekt aufgrund ihres Geschlechts ausgewählt werden und nicht aufgrund individuellen Förderbedarfs. Zudem werden Differenzen, welche in Form der Bearbeitung intersektionaler Zugehörigkeiten durch die Kinder deutlich werden, durch die Erwachsenen nicht pädagogisch aufgegriffen, die Verhandlung verbleibt im Lebensweltlichen. Auch bereits die Ausrichtung von pädagogischer Praxis am (bildungsbürgerlich) allgemeingültig gesetzten Ideal von Lesekompetenz als Grundlage gelungener Lebensführung stellt eine Auflösung der Antinomie dar, da differente kulturelle Zuschreibungen sowie die Frage, ob und wann Lesen für die Kinder situativ bedeutsam ist und wann nicht, im Feld gegenüber der einheitlichen Orientierung an Leseförderung als pädagogischem Ziel nicht von Bedeutung sind.

Die Betrachtung der Feldstruktur in Bezug auf die beiden Antinomien zeigt also, dass in beiden Fällen Spannungen, die für professionelles pädagogisches Handeln konstitutiv sind, einseitig aufgelöst werden. Dieses Professionalitätsdefizit führt im Feld, wie in 7. ausgearbeitet, zur Reifizierung von stereotypen Männlichkeitsbildern und zur Homogenisierung von als Jungen adressierten Kindern. Das Feld zeigt sich aufgrund der Professionalisierungsproblematik entsprechend mit Blick auf Geschlecht als restriktiver Sozialisationskontext. Zudem finden sich im Feld leseverhindernde Mechanismen. Eine geschlechtsbezogene Leseförderung, die einerseits dem Ziel der Steigerung von Lesemotivation gerecht werden und andererseits (bzw. dazu) stereotype, leseverhindernde Männlichkeitsbilder aufbrechen wollte, müsste entsprechend eine Leseförderung als professionelle pädagogische Praxis sein, die von entsprechend ausgebildeten und mit Wissen und Kompetenzen ausgestatteten Pädagog*innen durchgeführt würde. Neben allgemeinem pädagogischen Wissen und Können wäre dabei auch eine geschlechtsbezogene Professionalität notwendig, die sich in Wissen über die Konstruktion von Geschlecht, (Selbst-)Reflexion und fallverstehendem Zugang zu Kindern als Menschen im Prozess der geschlechtlichen Sozialisation ausdrücken würde. Mögliche Ansatzpunkte für eine geschlechtsbezogene Professionalisierung finden sich etwa in Kunert-Ziers im Bereich der geschlechtsbezogenen Pädagogik stark rezipierten Modell von Genderkompetenz (2005) als Kombination aus geschlechtsbezogenem Wissen, Können (i.S.v. Praxiskompetenz) sowie geschlechtsbewusster Reflexion. Wichtig beim Bezug hierauf wäre allerdings, dass ‚genderkompetentes‘ Wissen i.S.v. Kunert-Zier nicht erneut dazu führt, die Spannung von Fallverstehen und subsumtivem Regelwissen einseitig zugunsten eines neuen, dann geschlechtsbezogenen, Regelwissen aufzulösen, sondern im Wissen um Ungleichheitsverhältnisse und Geschlechterkonstruktionen eigene pädagogische Praxis (inkl.

der Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit) zu reflektieren und Widersprüche zuzulassen. (vgl. etwa Kleiner/Klenk 2017) Bezogen auf die Verbindung aus Geschlecht/und Männlichkeit finden sich Anknüpfungspunkte für die konkrete Praxis darüber hinaus in Scholes (2017).

8.2 Ansatzpunkte für eine professionelle geschlechtsbezogene Leseförderung

Traditionelle Männlichkeitskonzeptionen stehen in Verbindung mit negativen Lese- und Schulerfahrungen von Jungen, wobei ebenfalls ein Zusammenhang zur sozioökonomischen Herkunft besteht (vgl. Scholes 2017). Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass Leseförderpraxis einerseits die Verknüpfung bestimmter Männlichkeitskonstruktionen mit einer Ablehnung von Lesen aufgreifen und lösen müsste, wobei zu diesem Zweck eine explizite Bearbeitung von stereotypen hegemonialen Männlichkeitsbildern und Anforderungen als Beeinträchtigung und ein Aufzeigen von Alternativen gewinnbringend erscheint. Im Kontext der oben referierten Antinomien würde eine solche kritische Beschäftigung mit hegemonialen Männlichkeitsbildern bedeuten, das Spannungsverhältnis zwischen Differenz und Einheit nicht länger einseitig aufzuheben.

Bei Scholes beziehen sich die negativen Leseerfahrungen zudem vor allem auf soziale Kontexte von Lesen, das heißt etwa negative Erfahrungen mit Peers oder Eltern, wenn ein Junge entgegen traditioneller Männlichkeitsbilder positive Einstellungen gegenüber dem Lesen äußert. Solche negativen sozialen Erfahrungen müssten, diese Erkenntnis entspringt ebenfalls aus Scholes' Ausarbeitung, in der Leseförderung aufgefangen werden. Leseförderprojekte müssten einen Raum schaffen, in dem positive Lese-Erfahrungen als Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht und negative Erfahrungen bearbeitet werden können. Eine solche Konzentration auf (individuelle) Leseerfahrungen würde bedeuten, Fallverstehen statt der Orientierung an subsumtivem Regelwissen im Sinne von Helpers genereller Definition pädagogisch-professionellen Handelns zu setzen. Zudem würde die Konzentration auf individuelle Erfahrungen im Kontext von organisatorisch eingebundenem Handeln dazu beitragen, die Antinomie Organisation vs. Interaktion nicht länger einseitig aufzulösen.

Eine weitere Konsequenz aus Scholes' Erkenntnissen wäre der Einbezug intersektionaler Thematisierungen, insbesondere bezogen auf den sozioökonomischen Status, der sich unter anderem auch im materiellen Zugang zu Büchern niederschlägt. Negative Lese- und Schulerfahrungen, die wie bei Scholes mit einem niedrigen sozioökonomischen Status der Schule einhergehen, müssten in außerschulischer Leseförderung aufgefangen werden. Zwar

bezieht Scholes Herkunft (und weitere Sozialkategorien) nicht zentral in ihre Analyse ein, es kann aber aufgrund der generell hohen Bedeutung von herkunftsbezogenen Wissensordnungen für den Lebenslauf davon ausgegangen werden, dass auch diese die Lese- und Schulerfahrungen sowie die Männlichkeitskonstruktionen von Jungen beeinflussen. Entsprechend müsste Leseförderung auch diese Erfahrungen in ihrer Auswirkung auf das Lesen pädagogisch bearbeiten, um lesesozialisatorisch negative Verknüpfungen aufzulösen und Lesemotivation zu wecken. Hierdurch würde die Antinomie Differenzierung vs. Einheit nicht länger einseitig aufgelöst: Als einheitliches universalistisches Prinzip stände erstens die Ermöglichung von Lesen für alle Kinder, zweitens die universelle Anerkennung individueller Einzigartigkeit, wobei zwischen unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und damit einhergehenden Erfahrungen differenziert würde.

Statt pädagogische Praxis an Männlichkeitszuschreibungen zu orientieren, wäre eine Art professionalisierte lesebezogene Ent-Dramatisierung von Geschlecht, die im geschlechtshomogenen (also dramatisierten) Setting Unterschiede in den Lese-Erfahrungen, in den Zugängen zu Lesen und Literatur sowie in den bei den Kindern vorhandenen Widerständen gegenüber dem Lesen bearbeitet, also geeigneter, um den Jungen Alternativen zur Unvereinbarkeit von Lesen und Männlichkeit aufzuzeigen. Damit könnte auch Homogenisierungen im Sinne eines „Alle Jungen lesen nicht (gerne)“ entgegengewirkt werden und auch Jungen, die gerne lesen, würden in der pädagogischen Beschäftigung mit Lesen und Literatur nicht länger implizit ausgeschlossen bzw. marginalisiert. Im pädagogisch angeleiteten Austausch in der Jungengruppe könnten unterschiedliche Leseerfahrungen artikuliert werden und positive soziale Leseerfahrungen könnten entstehen.

Auch die Thematisierung intersektionaler Verschränkungen findet sich in der pädagogischen Praxis im Feld wie gezeigt nicht, auch wenn mit Scholes auch diese Einfluss darauf hat, welche Leseerfahrungen junge Männer machen. Eine Thematisierung von mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten einhergehenden Anforderungen hätte also potentiell positive lesesozialisatorische Effekte. Bezogen auf den sozioökonomischen Status ist dabei vor allem der materielle Zugang zu Büchern und anderen Lesemedien von Bedeutung. Dieser wird im Feld auch ermöglicht, da vor allem Bibliotheken hier als Akteurinnen der Leseförderung auftreten. Dass Kinder im Feld also die Bibliothek als Ort kennenlernen, an dem niedrigschwellig und ohne (große) finanzielle Belastung Zugang zu Lesemedien möglich ist, kann im Sinne von Scholes als potenziell lesesozialisatorisch positiv verstanden werden. Gleichzeitig arbeitet Scholes aber heraus, dass es insbesondere soziale (negative)

Leseerfahrungen sind, die bei bestimmten Jungen zu einer negativen Verknüpfung von Lesen und traditionellen Männlichkeitsbildern führen, wodurch wiederum Lesen aus dem Selbstverständnis als Junge/Mann ausgeschlossen wird. Diese Verknüpfungen sind mitgeprägt von der sozioökonomischen Herkunft und, so kann angenommen werden, wahrscheinlich auch von kulturellen Zuschreibungen. Eine Bearbeitung negativer lesebezogener Erfahrungen dürfte sich also nicht nur auf die Dekonstruktion von stereotypen Männlichkeitsbildern beschränken, sondern müsste intersektionale Aspekte in den Blick nehmen. Um dies zu ermöglichen, wäre ein zweiter Aspekt einer lesebezogenen Ent-Dramatisierung von Geschlecht potenziell gewinnbringend: die Fokussierung individueller Erfahrungen und Interessen einzelner Kinder, die dann nicht als ‚Repräsentanten‘ eines Geschlechts oder einer (sozioökonomischen bzw. kulturellen) Herkunft gesehen würden (also Fallverstehen in Helspers Sinn). Als Handlungsmaxime für eine solche Leseförderung könnte individuelle Einzigartigkeit, Andrea Maihofer folgend, dann tatsächlich geeignet sein, bestehende Beschränkungen, die aus der Verknüpfung von traditionellen Männlichkeitsbildern und negativen Lese-Erfahrungen entstehen, zu lösen und eine Transformation zu ermöglichen:

" [...] liegt die Möglichkeit individueller Veränderung jetzt vor allem in der jeweils individuellen Einzigartigkeit, die einen je eigenen, mal konformistischen, mal mehr, mal weniger kritischen Blick auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten und eine je individuelle Transformation geschlechtlicher Existenzweisen erlaubt." (Maihofer 1995: 108)

Die vorliegende Arbeit liefert also folgende Erkenntnisse: **Erstens** bietet die Rekonstruktion der Feldstruktur Einblick in die Funktionsweisen eines spezifischen (lese-)pädagogischen Handlungsfelds, der „gendersensiblen Leseförderung“. Hier wurde herausgearbeitet, wie sich dieses Feld anhand der aktiven diskursiven Konstruktion eines Handlungsproblems konstituiert und welche Praktiken aus dieser spezifischen Konstitution folgen. **Zweitens** gibt die vorliegende Arbeit eine Antwort auf die Frage, wie sich pädagogische Praxis im Kontext der (auch wissenschaftlich) breit diskutierten „Bildungsverlierer“-Debatte gestaltet und welchen Einfluss diese Debatte auf konkrete sozialisatorisch bedeutsame Praktiken hat/haben kann. Hier wurden vor allem Mechanismen herausgearbeitet, die zur Stabilisierung hegemonialer Männlichkeitskonstruktionen in Form von Leistungsanforderungen, unklaren Verhaltenserwartungen und der Konfrontation mit normalisierten und normalisierenden alltagsweltlichen Geschlechterstereotypen beitragen. Es konnte auch gezeigt werden, wie die fehlende Bearbeitung intersektionaler Zugehörigkeiten im Kontext einer homogenisierenden

Dramatisierung von Geschlecht zur Stabilisierung hegemonialer Männlichkeitsformen beiträgt. **Drittens** wurde in der Arbeit auch deutlich, welche Folgen die Überbetonung von Geschlecht für das didaktische Anliegen der Leseförderung hat. Hier hat sich vor allem gezeigt, dass die Materialisierung stereotyper Männlichkeitsbilder im Feld (teilweise) zu leseverhindernden Mechanismen führt. Grundlage der Wirkmechanismen im Feld ist ein Professionalitätsdefizit bezogen auf pädagogisch professionelles Handeln, so dass die Arbeit **viertens** auf die Bedeutung von Professionalität für (geschlechtsbezogene) pädagogische Praxis aufmerksam macht. Das Professionalitätsdefizit zu beheben würde dazu beitragen, einen weniger restriktiven Kontext geschlechtlicher Sozialisation zu ermöglichen. Die vorliegende Arbeit liefert **fünftens** also auch Ansatzpunkte für eine veränderte (lese-)pädagogische Praxis.

9. Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz; König, Alexandra (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Altert, Bernhard; Herrmann, Ulrich; Seelinger, Lui; Ulmer, Georg; Deubel, Klaus-Stefan; Englert, Wolfgang; Kaiser, Margot; Bauer, Günter (2006): Frankfurter Leitlinien zur Förderung der Jungenarbeit. in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. http://www.jungenarbeitskreis-frankfurt.de/images/dokumente/Frankfurter_Leitlinien_Jungenarbeit.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Anderson, Eric; McCormack, Mark (2016): Inclusive Masculinity Theory: overview, reflection and refinement. In: Journal of Gender Studies. Heftnummer 27. 1–15.
- Angermüller, Johannes (2014a): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Angermüller, Johannes (2014b): Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Angermüller, Johannes: Diskursforschung. Bielefeld: Transcript-Verl. 16–36.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Baar, Robert; Hartmann, Jutta; Kampshoff, Marita (2019a): Geschlechterreflektierte Professionalisierung - Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Baar, Robert; Hartmann, Jutta; Kampshoff, Marita (2019b): Geschlechterreflektierte Professionalisierung - Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In: Baar, Robert; Hartmann, Jutta; Kampshoff, Marita: Geschlechterreflektierte Professionalisierung - Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. 31–54.
- Bal, Mieke (2011): Interdisziplinarität: Working with Concepts. In: Filolog. Heftnummer III. 11–28.
- Barbian, Jan-Pieter (2012): Öffentliche Bibliotheken als gesellschaftliche Orte kultureller Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang: Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. 468–473.
- Bardmann, Theodor M.; Hansen, Klaus (2015): Die Kunst des Unterscheidens. Eine Einführung ins wissenschaftliche Denken und Arbeiten für soziale Berufe. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, Jürgen (2001): PISA 2000 -. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, Ruth (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 3., erw. und durchges. Aufl.
- Becker-Schmidt, Regina (1995): Von Jungen, die keine Mädchen und von Mädchen, die gerne Jungen sein wollten. Geschlechtsspezifische Umwege auf der Suche nach Identität. In: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli: Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main: Campus-Verl. 220–246.

- Becker-Schmidt, Regina (2006): Theoretische und methodische Anmerkungen. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina: Sozialisation und Geschlecht. Opladen: Budrich. 289–305.
- Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main: Campus-Verlag
- Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (2018): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius. 6., unv. Aufl.
- Bereswill, Mechthild; Degenring, Folkert; Stange, Sabine (2015): Intersektionalität und Forschungspraxis - wechselseitige Herausforderungen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne (2007): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded Theory Methodologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja: Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 303–332.
- Berghaus, Jolf; Heitmann, Jan; Hieronymus, Andreas; Osten-Sacken, Arn von der; Proll, Beate; Reimer, Petra; Steiner, Frank; Wielsch, Hans-Jürgen (2010): Leitlinien für eine geschlechtsbewusste Jungenarbeit und eine geschlechterbewusste Jungenpädagogik. https://www.jungenarbeit.info/downloads/pdf/2010_3_Leitlinien_fuer_geschlechtsbewusste_Jungenarbeit_und_geschlechterbewusste_Paedagogik.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa-Verlag
- Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora (2015): Crossing Boundaries in Qualitative Research – Entwurf einer empirischen Reflexivität der qualitativen Sozialforschung in Deutschland und den USA. In: Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Heftnummer 2. Jahrgang 16. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2216/3806>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Beuchling, Olaf (2015): Partizipation als Forschungsmodus: Aus der Praxis des teilnehmenden Beobachtens. In: International Dialogues on Education: Past an Present. Heftnummer 1. Jahrgang 2. 6–25.
- Bilden, Helga; Dausien, Bettina (2006a): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich.
- Bilden, Helga; Dausien, Bettina (2006b): "Sozialisation und Geschlecht". Einleitung in eine vielstimmige Diskussion. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina: Sozialisation und Geschlecht. Opladen: Budrich. 7–16.
- Blaschke, Bernd (2004): Zur Kritik ästhetischer Erfahrung als epistemischer bei Adorno und Paul de Man. In: Mattenklott, Gert: Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Hamburg: Meiner. 1–17.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review. Heftnummer 1. Jahrgang 19. 3–10.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Boehm, Susanne; Kämpfe, Friederike (2013): Anecken und weiterdenken. Aktuelle Beiträge zur Geschlechterforschung. Hamburg: Argument.

- Bogner, Alexander (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 2. Aufl.
- Böhm, Andreas (2010): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. 475–485.
- Böhnisch, Lothar; Wedel, Alexander; Winter, Reinhard (2013): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 2., überarb. Aufl.
- Bohnsack, Ralf (2010): Documentary method an [sic!] group discussions. In: Bohnsack, Ralf; Pfaff, Nicolle; Weller, Wivian: Qualitative analysis and documentary method in international educational research. Opladen: Budrich. 99–124.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich. 10., überarb. und erw. Aufl.
- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (2010): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich. 3. durchges. Aufl.
- Bohnsack, Ralf; Pfaff, Nicolle; Weller, Wivian (2010): Qualitative analysis and documentary method in international educational research. Opladen: Budrich.
- Boldt, Esther (01.02.2017): Mir gehen die Vorbilder aus. In: Zeit online. <http://www.zeit.de/kultur/2017-01/geschlechterrollen-vorbilder-kinder-kinderbuecher-helden-gleichberechtigung-10nach8>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Insel-Verl. 2. Aufl.
- Bonfadelli, Heinz (2015): 1.4 Sozial- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze. In: Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute: Lesen. Berlin, Boston: De Gruyter. 63–84.
- Borromäusverein e.V.: (Vor-)Lesetipps in vier Sprachen.
- Borromäusverein e.V.: verschiedene Dokumente zum Projekt „Ich bin ein LeseHeld“. Online nicht mehr verfügbar, liegen als Dateien vor.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild - Musik - Sprache - Körper. Köln: Böhlau.
- Brandstätter, Ursula (2013): Ästhetische Erfahrung. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>.
- Brandt, Susanne (2018): Mit Worten wachsen: Bibliotheksengagement für nachhaltige Kulturelle Bildung. <https://www.kubi-online.de/artikel/worten-wachsen-bibliotheksengagement-nachhaltige-kulturelle-bildung>. Zuletzt geprüft am 20.10.2021.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Breitmoser, Doris (2012): (Kinder- und Jugend-)Literatur und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang: Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. 464–467.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 4. Aufl.

- Brosche, Heidemarie: Lehrerin rechnet mit Schulsystem ab: "Die Jungen sind die Verlierer". In: Focus Online. https://www.focus.de/familie/schule/mittelschullehrerin-und-mutter-von-drei-soehnen-jungs-sind-die-verlierer-lehrerin-kritisiert-dass-schulsystem-besser-zu-maedchen-passt_id_10768191.html. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Brozo, William G.; Sulkunen, Sari; Shiel, Gerry; Garbe, Christine; Pandian, Ambigapthy; Valtin, Renate (2014): Reading, Gender, and Engagement: Lessons from five PISA Countries. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy. Heftnummer 1. Jahrgang 57. 584–593. DOI: 10.1002/jaal.291. Zuletzt geprüft am 27.09.2021.
- Bryant, Antony; Charmaz, Kathy (2007): The SAGE handbook of grounded theory. Los Angeles [Calif.], London: SAGE.
- Bryman, Alan (2012): Social research methods. Oxford u.a.: Oxford Univ. Press. 4. ed.
- Budde, Jürgen (2009): Perspektiven für die Jungenforschung an Schulen. In: Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore: Jungenforschung empirisch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 73–90.
- Budde, Jürgen (2011): Jungen und Deutschunterricht. Empirische Befunde und riskante Thematisierungen. In: Sasse, Ada; Valtin, Renate: Mädchen und Jungen in der Schule. Berlin: DGLS. 32–50.
- Budde, Jürgen (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis. Opladen, Berlin: Budrich.
- Budde, Jürgen (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. Heftnummer 1. Jahrgang 16. 7–24.
- Budde, Jürgen (2017): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf männliche Sozialisation. In: Kampshoff, Marita; Scholand, Barbara: Schule als Feld - Unterricht als Bühne - Geschlecht als Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 148–165.
- Budde, Jürgen (2020): Ethnographie von Erziehungspraktiken. In: Nohl, Arnd-Michael: Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. 61–79.
- Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (2009): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Budde, Jürgen; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina (2014a): Männlichkeiten - Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. In: Budde, Jürgen; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina: Männlichkeiten. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. 11–28.
- Budde, Jürgen; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina (2014b): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Bührmann, Andrea D.; Diezinger, Angelika; Metz-Göckel, Sigrid (2014): Arbeit - Sozialisation - Sexualität. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS. 3. erw. u. aktual. Aufl.
- Bundesagentur für Arbeit. Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2021): Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2020. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Frauen-und-Maenner/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.html?__blob=publicationFile. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Nationale und Internationale Vergleichsanalysen (2021): Bildung und Forschung in Zahlen 2021. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/brochure.html>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2012): Literaturliste Literatur/Lesen und Kulturelle Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/137237/literaturliste>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Burzan, Nicole; Hitzler, Ronald (2018): Typologische Konstruktionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Busche, Mart; Hartmann, Jutta; Streib-Brzič, Uli; Nettke, Tobias (2018): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2021): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 11. Aufl.
- Butler, Judith; Menke, Kathrina (2014): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 17. Aufl.,
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. London: SAGE.
- Charmaz, Kathy (2007a): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter; Mruck, Katja: Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 181–205.
- Charmaz, Kathy; Puddephatt, Antony J. (2007b): Grounded Theory konstruieren. Kathy Charmaz im Gespräch mit Antony J. Puddephat. In: Mey, Günter; Mruck, Katja: Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 89–107.
- Chiu, Ming Ming (2018): Contextual Influences on Girls' and Boys' Motivation and Reading Achievement: Family, Schoolmates, and Country. In: Orellana García, Pelusa; Baldwin Lind, Paula: Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls. Cham: Springer International Publishing. 49–63.
- Connell, Raewyn (2013): Gender. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 4. durchges. und erw. Aufl.
- Dantrimont, Nicole (2018): Jungs in der Schule - Das benachteiligte Geschlecht. <https://www.swr.de/swr2/wissen/jungs-in-der-schule-das-benachteiligte-geschlecht-102.html>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biografischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat
- Dausien, Bettina (2006): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina: Sozialisation und Geschlecht. Opladen: Budrich. 17–44.
- Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten,

- ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. 150–159.
- Debus, Katharina; Laumann, Vivien (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens. 1. Auflage.
- Deutsche Gesellschaft für Sozial- und Kulturanthropologie: Was ist die Deutsche Gesellschaft für Sozial- und Kulturanthropologie. <https://www.dgska.de/>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Deutsche Literaturkonferenz (2004): Sieben Göttinger Thesen der Deutschen Literaturkonferenz zu Literatur und Kultureller Bildung in der Bildungsreformdiskussion. <https://www.literaturkonferenz.de/sieben-goettinger-thesen-der-deutschen-literaturkonferenz-zu-literatur-und-kultureller-bildung-in-der-bildungsreformdiskussion/>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Dinges, Martin (2020a): Einleitung: Die gesellschaftliche und wissenschaftliche Debatte um Männlichkeit und Sorgearbeit seit den 1970er Jahren. In: Dinges, Martin: Männlichkeiten und Care. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 8–36.
- Dinges, Martin (2020b): Männlichkeiten und Care. Selbstsorge, Familiensorge, Gesellschaftssorge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dissens e.V. (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V.
- Doppe, Blu; Holtermann, Daniel (2021): Vom Scheitern, Zweifeln und Ändern. Kritische Reflexionen von Männlichkeiten. Münster: Unrast.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Eccles, Jacquelynne (1983): Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In: Spence, Janet T.: Achievement and achievement motives. San Francisco: W.H. Freeman. 75–146.
- Eisewicht, Paul (2018): Schreibtischarbeit. In: Burzan, Nicole; Hitzler, Ronald: Typologische Konstruktionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 13–32.
- Eisewicht, Paul; Grenz, Tilo (2018): Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu „Gütekriterien qualitativer Forschung“ von Jörg Strübing, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer. In: Zeitschrift für Soziologie. Heftnummer 5. Jahrgang 47. 364–373.
- Equit, Claudia; Hohage, Christoph (2015): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ewers, Hans-Heino (2012): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Paderborn, Stuttgart: W. Fink; UTB GmbH. 2., überarb. und akt. Aufl.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1987): Abschied von der Koedukation? Frankfurt am Main: Fachhochschule Frankfurt am Main Fachbereich Sozialarbeit - Fachbereich Sozialpädagogik; Fachbereich Sozialpädagogik.

- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim, München: Juventa-Verl. 2. Aufl.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, Susann (2013): Diskursanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode? Zur Sag- und Sichtbarmachung von Jungen als Bildungsverlierer. In: Friebertshäuser, Barbara; Seichter, Sabine: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 98–118.
- Fegter, Susann; Kessler, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela; Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS.
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye; Glöckler, Stephan (2020): JIM-Studie 2020 Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye; Glöckler, Stephan (2021): KIM-Studie 2020 Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Fenske, Uta (2012): Männlichkeiten im Fokus der Geschlechterforschung. Ein Überblick. In: Fenske, Uta; Schuhen, Gregor: Ambivalente Männlichkeit(en). Opladen: Budrich. 11–26.
- Fenske, Uta; Schuhen, Gregor (2012a): Ambivalente Männlichkeit(en). Maskulinitätsdiskurse aus interdisziplinärer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Fenske, Uta; Schuhen, Gregor (2012b): Vorwort. In: Fenske, Uta; Schuhen, Gregor: Ambivalente Männlichkeit(en). Opladen: Budrich. 7–10.
- Flick, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. 8. Aufl.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2010): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. 8. Aufl.
- Forster, Edgar; Rendtorff, Barbara; Mahs, Claudia (2011): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Förster, Franziska (2017): "Who am I to feel so free?" - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von Queer. In: Kenkies, Karsten; Waldmann, Maximilian: Queer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 9–60.
- Foucault, Michel (2019): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch. Erweiterte Ausgabe, 15. Aufl.
- Frederking, Volker (2008): (Literar-)Ästhetische Bildung. Lesen und Schreiben als Formen ästhetischer Erfahrung und personal-kultureller Selbstkonstruktion. In: Liebau, Eckart: Die Sinne und die Künste. Bielefeld: transcript. 73–104.
- Friebertshäuser, Barbara; Seichter, Sabine (2013): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen, Praxis, Politik. München: kopaed.

- Garbe, Christine (2008a): "Echte Kerle lesen nicht!?" - Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang: Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim: Beltz. 301–315.
- Garbe, Christine (2008b): "Echte Kerle lesen nicht!?" - Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. https://www.boysandbooks.de/fileadmin/user_upload/Handbuch-Jungenp%C3%A4dagogik-Echte_Kerle_lesen_nicht__-Garbe.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Garbe, Christine (2014a): Lesefreude - Lesemotivation - stabile Lesegewohnheiten. Vier Bausteine zu einer gendersensiblen Leseförderung. http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Garbe_Gendersensible_Lesefoerderung_GSU_02_2014.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Garbe, Christine (2014b): Mädchen lesen gern - Jungen auch? Unterschiede im Leseverhalten und in Leseleistungen von Jungen und Mädchen erkennen und berücksichtigen. http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Garbe_Maedchen_lesen_gern_-_Jungen_auch_GSU_02_2014.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele (2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh.
- Garbe, Christine; Schröter, Ursula; Reifenberg, Frank M. (ohne Jahr): „Leseförderung mit Ball und Buch“. Konzept und Evaluation des Projekts zur Leseförderung von Jungen der SK Stiftung Kultur in Kooperation mit der Stiftung 1. FC Köln. SK Stiftung Kultur der Sparkasse KölnBonn. <https://www.sk-kultur.de/stiftung/veroeffentlichungen/das-projekt-kicken-lesen-koeln-dokumentation-und-evaluation>. Zuletzt geprüft am 20.01.2022
- Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (2013): Techniken der Subjektivierung. München, Paderborn: Wilhelm Fink.
- Gessner, Susann (2012): Kinder- und Jugendliteratur im Kontext politischer Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/135134/kinder-und-jugendliteratur-im-kontext-politischer-bildung?p=1>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Verlag Hans Huber. 3., unv. Aufl.
- Goldberg, Gail Lynn; Roswell, Barbara Sherr (2002): Reading, Writing, and Gender: Helping Boys and Girls Become Better Readers and Writers. London: Routledge.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (2004a): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa-Verl.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (2004b): Vorwort. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft. Heftnummer 1. Jahrgang 23.
- Groeben, Norbert; Schroeder, Sascha (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen - Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim: Juventa-Verl. 306–348.
- Gromala, Lisa (2019): Kämpfe von Schulen um Selbstbehauptung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz: UVK.
- Grundmann, Matthias (2015): Das Modell von Sozialisation als Beziehungspraxis. In: Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine: Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz. 162–179.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen - Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine (2017a): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine (2017b): Queering Bildung. In: Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich. 15–30.
- Heiliger, Anita; Engelfried, Constance (1995): Sexuelle Gewalt. Männliche Sozialisation und potentielle Täterschaft. Frankfurt/Main: Campus Verl.
- Heilmann, Andreas; Jähnert, Gabriele; Schnicke, Falko; Schönwetter, Charlott; Vollhardt, Mascha (2015): Männlichkeit und Reproduktion. Zum gesellschaftlichen Ort historischer und aktueller Männlichkeitsproduktionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Heilmann, Andreas; Korn, Aaron; Scholz, Sylka (2019): Vom Wachstum zur Fürsorge? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. In: Scholz, Sylka; Heilmann, Andreas: Caring Masculinities? München: oekom. 13–42.
- Helsper, Werner (2009): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, Opladen: UTB GmbH; Budrich. 15–34.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung. Stuttgart, Opladen, Toronto: UTB; Budrich.
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (2011a): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf: Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz. 268–288.
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (2011b): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz.
- Henefeld, Vera; Stockmann, Reinhard (2013): Evaluation in Kultur und Kulturpolitik: Eine Bestandsaufnahme: Waxmann Verlag GmbH.
- Hertling, Thomas (2008): Jungen und Männer heute. Die erschwerte männliche Sozialisation in der modernen Gesellschaft und ihre Folgen. Berlin: LIT-Verl.
- Heyder, Anke; Kessels, Ursula; Steinmayr, Ricarda (2017): Explaining academic-track boys' underachievement in language grades: Not a lack of aptitude but students' motivational beliefs and parents' perceptions? In: The British journal of educational psychology. Heftnummer 2. Jahrgang 87. 205–223. DOI: 10.1111/bjep.12145. Zuletzt geprüft am 27.09.2021.

- Hillebrandt, Frank (2009): Praxistheorie. In: Kneer, Georg; Schroer, Markus: Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS. 369-394.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Heftnummer 4. Jahrgang 46. 668–692.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie. Heftnummer 6. Jahrgang 30. 429–451.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia: Doing Culture. Bielefeld: Transcript-Verl. 73–91.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/Doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie. Heftnummer 3. Jahrgang 43. 170–191.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (1997a): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (1997b): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus: Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 7–52.
- Hochweber, Jan; Vieluf, Svenja (2018): Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. In: The Journal of Educational Research. Heftnummer 3. Jahrgang 111. 268–283. DOI: 10.1080/00220671.2016.1253536. Zuletzt geprüft am 27.09.2021.
- Holton, Judith A. (2007): The Coding Process and Its Challenges. In: Bryant, Antony; Charmaz, Kathy: The SAGE handbook of grounded theory. Los Angeles [Calif.], London: SAGE. 265–289.
- Honneth, Axel (2014): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 8. Aufl.
- Horlacher, Stefan (2011): Überlegungen zur theoretischen Konzeption männlicher Identität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. Ein Forschungsüberblick mit exemplarischer Vertiefung. In: Läubli, Martina; Sahli, Sabrina: Männlichkeiten denken. s.l.: transcript Verlag. 19–82.
- Horlacher, Stefan; Jansen, Bettina; Schwanebeck, Wieland (2016): Männlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Höyng, Stefan (2020): Mehr Care, mehr Share, weniger Masculinity? Neue Praxen von Männern und ihre Funktionalisierung in einer neoliberalen Gesellschaft. In: Dinges, Martin: Männlichkeiten und Care. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 68–85.
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz. 8. vollst. überarb. Aufl.
- Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C.; Valtin, Renate (2017): IGLU 2016. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Jäckle, Monika; Eck, Sandra; Schnell, Meta; Schneider, Kyra (2016): Doing Gender Discourse. Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Jaeggi, Rahel (Dezember 2006): Anerkennung und Unterwerfung: Zum Verhältnis von negativen und positiven Theorien der Intersubjektivität. Vortrag auf der Tagung "Anerkennung und Demokratie". https://www.philosophie.hu-berlin.de/de/lehrbereiche/jaeggi/mitarbeiter/jaeggi_rahel/anererkennungunterwerfung. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Jäger, Jutta; Kuckhermann, Ralf (2004): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim: Juventa-Verl.
- Jambor-Fahlen, Simone (2018): Lesen und Schreiben lernen in der Grundschule. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Faktencheck_Lesen_und_Schreiben_in_der_Grundschule.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Jentgens, Stephanie (2012): Außerschulische Literaturvermittlung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang: Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. 474–479.
- Josting, Petra; Roeder, Caroline (2013): "Das ist bestimmt was Kulturelles". Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien; [Fachbeiträge, die mehrheitlich im Rahmen des 19. Symposiums Deutsch-Didaktik (SDD) in Augsburg (16. - 19.9.2012) in der Sektion 12 gehalten wurden. München: kopaed.
- Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (2015): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2. Aufl.
- Kampshoff, Marita; Scholand, Barbara (2017): Schule als Feld - Unterricht als Bühne - Geschlecht als Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kanitz, Katharina (2019): Schule, Männlichkeit und Anerkennung. Gruppendiskussionen mit Jungen über Benachteiligung in der Schule. Gießen: Beltz Juventa.
- Kehler, Michael; Weaver-Hightower, Marcus B.; Martino, Wayne (2009): The problem with boys' education. Beyond the backlash. New York: Routledge.
- Kelle, Helga (ohne Jahr): Gebote für das Schreiben von Beobachtungsprotokollen/Feldnotizen. ohne Ort.
- Kelle, Udo (2007): The Development of Categories: Different Approaches in Grounded Theory. In: Bryant, Antony; Charmaz, Kathy: The SAGE handbook of grounded theory. Los Angeles [Calif.], London: SAGE. 191–213.
- Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. 4. Aufl.
- Kenkies, Karsten; Waldmann, Maximilian (2017): Queer Pädagogik. Annäherungen an ein Forschungsfeld. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- King, Vera; Flaake, Karin (2005a): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt, New York: Campus.
- King, Vera; Flaake, Karin (2005b): Sozialisation- und Bildungsprozesse in der männlichen Adoleszenz: Einleitung. In: King, Vera; Flaake, Karin: Männliche Adoleszenz. Frankfurt, New York: Campus. 9–18.

- Kleiner, Bettina; Klenk, Florian Cristobal (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Leverkusen-Opladen: Budrich. 97–120.
- Knapp, Gudrun-Axeli (1996): Traditionen - Brüche: Kritische Theorie in der feministischen Rezeption. In: Scheich, Elvira: Vermittelte Weiblichkeit. Hamburg: Hamburger Ed. 113–150.
- Kneer, Georg; Schroer, Markus (2009): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koppetsch, Cornelia; Lewandowski, Sven (2015): Sexuelle Vielfalt und die UnOrdnung der Geschlechter. Beiträge zur Soziologie der Sexualität. Bielefeld: transcript.
- Krais, Beate (2011): Die männliche Herrschaft: ein somatisiertes Herrschaftsverhältnis. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Heftnummer 4. Jahrgang 36. 33–50. DOI: 10.1007/s11614-011-0002-6.
- Krämer, Felix; Stieglitz, Olaf (2011): Männlichkeitskrisen und Krisenrhetorik, oder: Ein historischer Blick auf eine besondere Pädagogik für Jungen. In: Forster, Edgar; Rendtorff, Barbara; Mahs, Claudia: Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 45–61.
- Kreisky, Eva (2006a): Fußball als männliche Weltsicht - Thesen aus Sicht der Geschlechterforschung. In: Kreisky, Eva; Spitaler, Georg: Arena der Männlichkeit. Frankfurt/Main: Campus-Verl. 21–40.
- Kreisky, Eva; Spitaler, Georg (2006b): Arena der Männlichkeit. Über das Verhältnis von Fußball und Geschlecht. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Kreisky, Eva; Spitaler, Georg (2006c): Einführung: Geschlecht als fußballanalytische Kategorie. In: Kreisky, Eva; Spitaler, Georg: Arena der Männlichkeit. Frankfurt/Main: Campus-Verl. 8–17.
- Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (2009): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, Opladen: UTB GmbH; Barbara Budrich. 9. Aufl.
- Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule - eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Läubli, Martina; Sahli, Sabrina (2011): Männlichkeiten denken. Aktuelle Perspektiven der kulturwissenschaftlichen Masculinity Studies. s.l.: transcript Verlag.
- Lehrstuhl für Sozialisation Universität Münster: Selbstbeschreibung Forschungsschwerpunkt Sozialisation Uni Münster. <http://sozialisation.uni-muenster.de/>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Liebau, Eckart (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.
- Liebau, Eckart (2013): Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. In: Scheunpflug, Annette; Prenzel, Manfred: Kulturelle und ästhetische Bildung. Wiesbaden: Springer VS. 27–42.

- Liebau, Eckart; Jörissen, Benjamin; Hartmann, Sylke; Lohwasser, Diana; Werner, Felix; Klepacki, Leopold; Wagner, Ernst (2015): Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland - Projektbericht. https://www.researchgate.net/publication/273136101_Forschung_zur_Kulturellen_Bildung_in_Deutschland_-_Projektbericht. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Maihofer, Andrea (1995): *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt am Main: Helmer.
- Maihofer, Andrea (2015): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine: *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz. 630–658.
- Maihofer, Andrea (2019): Wandel und Persistenz hegemonialer Männlichkeit und die Grenzen des Konzepts von Caring Masculinities. In: Scholz, Sylka; Heilmann, Andreas: *Caring Masculinities?* München: oekom. 63–77.
- Mammes, Ingelore; Budde, Jürgen (2009): Einleitung. In: Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore: *Jungenforschung empirisch*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 7–11.
- Martino, Wayne (2009): Beyond Male Role Models. Interrogating the Role of Male Teachers in Boys' Education. In: Kehler, Michael; Weaver-Hightower, Marcus B.; Martino, Wayne: *The problem with boys' education*. New York: Routledge. 262–280.
- Martino, Wayne (2014): Teaching boys in neoliberal and post-feminist times: Feminization and the question of re-masculinization in the education system and policy field. In: Budde, Jürgen; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina: *Männlichkeiten*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. 29–50.
- Martino, Wayne; Kehler, Michael; Weaver-Hightower, Marcus B. (2009): Preface. In: Kehler, Michael; Weaver-Hightower, Marcus B.; Martino, Wayne: *The problem with boys' education*. New York: Routledge. XII–XXII.
- Martino, Wayne; Meyenn, Bob (2001a): Preface. In: Martino, Wayne; Meyenn, Bob: *What about the boys?* Buckingham England, Philadelphia: Open University Press. X–XIV.
- Martino, Wayne; Meyenn, Bob (2001): *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham England, Philadelphia: Open University Press.
- Martschukat, Jürgen; Stieglitz, Olaf (2005): *"Es ist ein Junge!"*. Einführung in die Geschichte der Männlichkeiten in der Neuzeit. Tübingen: Ed. Diskord.
- Mattenkloft, Gert (2004): *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich*. Hamburg: Meiner.
- Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (2008): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mead, George Herbert (1912): The Mechanism of Social Consciousness. In: *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. Heftnummer 9. 401–406. https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1912a.html. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Mead, George Herbert (1925): The Genesis of the Self and Social Control. In: *International Journal of Ethics*. Heftnummer 35. 251–277. https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1925.html. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.

- Mead, George Herbert (2013): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 17. Aufl.
- Merisuo-Storm, Tuula (2006): Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. In: Scandinavian Journal of Educational Research. Heftnummer 2. Jahrgang 50. 111–125. DOI: 10.1080/00313830600576039. Zuletzt geprüft am 27.09.2021.
- Mertlitsch, Kirstin (2016): Sisters - Cyborgs - Drags. Bielefeld: transcript Verlag.
- Meuser, Michael (2010): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. 3. Aufl.
- Meuser, Michael (2012): Männlichkeiten in Bewegung. Zur Aktualität des Konzepts der hegemonialen Männlichkeit angesichts des Wandels von Erwerbsarbeit. In: Fenske, Uta; Schuen, Gregor: Ambivalente Männlichkeit(en). Opladen: Budrich. 147–164.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus: Qualitativ-empirische Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 441–471.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 2. akt. und erw. Aufl.
- Mills, Jane; Bonner, Ann; Francis, Karen (2006): The Development of Constructivist Grounded Theory. In: International Journal of Qualitative Methods. Heftnummer 1. Jahrgang 5. 25–35.
- Mills, Martin; Francis, Becky; Skelton, Christine (2009): Gender Policies in Australia and the United Kingdom. The Construction of 'New' Boys and Girls. In: Kehler, Michael; Weaver-Hightower, Marcus B.; Martino, Wayne: The problem with boys' education. New York: Routledge. 36–55.
- Möller, Jens; Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 101–124.
- Mörchen, Volker; Jutz, Burkhard; Soll, Alex (2012): Bremer Leitlinien Jungenarbeit. https://www.bremer-jungenbuero.de/download/broschueren/leitlinien_jungenarbeit.pdf?m=1528302112&. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Morse, Janice M. (2007): Sampling in Grounded Theory. In: Bryant, Antony; Charmaz, Kathy: The SAGE handbook of grounded theory. Los Angeles [Calif.], London: SAGE. 229–244.
- Muntoni, Francesca; Retelsdorf, Jan (2019): At their children's expense: How parents' gender stereotypes affect their children's reading outcomes. In: Learning and Instruction. Heftnummer 60. 95–103.
- Muntoni, Francesca; Wagner, Jenny; Retelsdorf, Jan (2021): Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes? In: Child Development. Heftnummer 1. Jahrgang 92. 189–204. DOI: 10.1111/cdev.13359.
- Neuhaus, Stefan (2009): Literaturvermittlung. Konstanz: UVK; UVK-Verl.-Ges.

- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf: Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz. 40-59.
- Nohl, Arnd-Michael (2020): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Norbert Ricken (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert: Techniken der Subjektivierung. München, Paderborn: Wilhelm Fink. 29–47.
- Nowicki, Elizabeth A.; Lopata, Joel (2017): Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. In: Social Psychology of Education. Heftnummer 2. Jahrgang 20. 329–345. DOI: 10.1007/s11218-015-9313-y. Zuletzt geprüft am 28.09.2021.
- Obermayr, Brigitte (2004): Der Status der Leerstelle in der ästhetischen Text-Erfahrung. In: Mattenklott, Gert: Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Hamburg: Meiner. 137–154.
- OECD (2021): 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. Paris: OECD Publishing.
- Orellana García, Pelusa; Baldwin Lind, Paula (2018): Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls. Cham: Springer International Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development; UNESCO Institute for Statistics (2003): Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690591.pdf>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Østern, Anna-Lena (2013): Norwegian Perspectives on aesthetic education and the contemporary conception of cultural literacy as Bildung ('danning'). In: Scheunpflug, Annette; Prenzel, Manfred: Kulturelle und ästhetische Bildung. Wiesbaden: Springer VS. 43–64.
- Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling - eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Ott, Marion (2015): Praktiken der Aktivierung als komplexes Phänomen untersuchen. Zur Arbeit an einer machtanalytischen Ethnographie. In: Fegter, Susann; Kessel, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela; Wrana, Daniel: Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS. 231–248.
- Pansu, Pascal; Régner, Isabelle; Max, Sylvain; Colé, Pascale; Nezlek, John B.; Huguet, Pascal (2016): A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance. In: Journal of Experimental Social Psychology. Jahrgang 65. 26–30.
- Philipp, Maik (2010): Lesen empirisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Philipp, Maik (2011a): Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Philipp, Maik (2011b): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. s.l.: Kohlhammer Verlag.

- Philipp, Maik; Sturm, Afra (2011): Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Heftnummer 31. Jahrgang 16. 68–95. Zuletzt geprüft am 28.09.2021.
- Phillips, Linda M.; Loerke, Karen; Hayward, Denyse V. (2018): The Consequential Effects of Misinterpretations and Misrepresentations on Boys' and Girls' Reading Achievement and Motivation. In: Orellana García, Pelusa; Baldwin Lind, Paula: Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls. Cham: Springer International Publishing. 31–48.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 3. Aufl.
- Prüfer, Georg (2016): Ziele und Konzepte von Jungenarbeit. In: Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan: Impulse für die Jungenarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 16–29.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Kulturverständnis, kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/2015-07-16_RFKB_Allensbach_Zentrale_Ergebnisse.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2017): Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017. Eine Repräsentativbefragung von Eltern zur Bedeutung und Praxis kultureller Bildung. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Eltern_Kinder_Kulturelle_Bildung_Web_FINAL.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Rathgeb, Thomas (2020): JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. Grafiken. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (2015a): Historisch-Hermeneutische Ansätze der Lese- und Leserforschung. In: Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute: Lesen. Berlin, Boston: De Gruyter. 85–114.
- Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (2015b): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (2015c): Vorwort der Herausgeberinnen. In: Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute: Lesen. Berlin, Boston: De Gruyter. VII–XII.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie. Heftnummer 4. Jahrgang 32. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2008a): Die Kontingenzperspektive der "Kultur". Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Reckwitz, Andreas: Unschärfe Grenzen. Bielefeld: transcript Verlag. 15–45.
- Reckwitz, Andreas (2008b): Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld: transcript Verlag. 2. Aufl.
- Reckwitz, Andreas (2015): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa: Theoretische Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 188–209.

- Reichert, Michael C.; Kuriloff, Peter; Stoudt, Brett (2009): What can we expect? A Strategy to Help Schools Hoping for Virtue. In: Kehler, Michael; Weaver-Hightower, Marcus B.; Martino, Wayne: The problem with boys' education. New York: Routledge. 56–81.
- Reifenberg, Frank M.; Barnieske, Andreas (2015): Kicken & lesen: denn Jungs lesen ander(e)s. Leseförderung mit Ball und Buch in Schule und offener Jugendarbeit; [Sekundarstufe I]. Donauwörth: Auer.
- Reifenberg, Frank M.: Konzept „kicken&lesen in Köln“. Im Auftrag der SK Stiftung Kultur. Online nicht mehr verfügbar, liegt als Datei vor.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012): Literaturvermittlung als kulturelle Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/137304/literaturvermittlung-als-kulturelle-bildung?p=all>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2013): Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung. In: Hennefeld, Vera; Stockmann, Reinhard: Evaluation in Kultur und Kulturpolitik: Waxmann Verlag GmbH. 111–136.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015): Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig? <https://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Retelsdorf, Jan; Schwartz, Katja; Asbrock, Frank (2015): “Michael can’t read!” Teachers’ gender stereotypes and boys’ reading self-concept. In: Journal of Educational Psychology. Heftnummer 1. Jahrgang 107. 186–194. Zuletzt geprüft am 28.09.2021.
- Richter, Michael (2021): Jungen als Bildungsgewinner. Eine qualitative Studie zu bildungserfolgreichen Jugendlichen in Risikolebenslagen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert; Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In: Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian: Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. 227–254.
- Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (2017): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieske, Thomas Viola (2011): Jungenförderung als Politik: das Beispiel Australien. In: Forster, Edgar; Rendtorff, Barbara; Mahs, Claudia: Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 191–208.
- Rosebrock, Cornelia (2009): Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia: Literalität. Weinheim: Juventa-Verl. 59–72.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Sachße, Christoph (2005): Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 - 1929. Weinheim: BeltzVotum. 3. Aufl.
- Sasse, Ada; Valtin, Renate (2011): Mädchen und Jungen in der Schule. Förderung von Lesekompetenz und Leseinteresse. Berlin: DGLS.
- Schäfer, Hilmar (2016): Praxistheorie. Bielefeld: transcript Verlag.

- Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich; Ulferts, Hannah (2013): Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. In: Reading Research Quarterly. Heftnummer 4. Jahrgang 48. 369–385. DOI: 10.1002/rrq.52. Zuletzt geprüft am 28.09.2021.
- Schatzki, Theodore R. (2001a): Introduction. Practice Theory. In: Schatzki, Theodore R.; Knorr Cetina, Karin; Savigny, Eike von: The Practice Turn in Contemporary Theory. London, New York: Routledge. 10–23.
- Schatzki, Theodore R. (2001b): Practice mind-ed orders. In: Schatzki, Theodore R.; Knorr Cetina, Karin; Savigny, Eike von: The Practice Turn in Contemporary Theory. London, New York: Routledge. 50–63.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2009a): Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge: Cambridge University Press. Online-Publikation. DOI: 10.1017/CBO9780511527470.
- Schatzki, Theodore R. (2009b): Timespace and the Organization of Social Life. In: Shove, Elizabeth; Trentmann, Frank; Wilk, Richard: Time, consumption and everyday life. Oxford u.a.: Berg. 35–48.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, Hilmar: Praxistheorie. Bielefeld: transcript Verlag. 29–44.
- Schatzki, Theodore R.; Knorr Cetina, Karin; Savigny, Eike von (2001): The Practice Turn in Contemporary Theory. London, New York: Routledge.
- Scheich, Elvira (1996): Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie. Hamburg: Hamburger Ed.
- Scheunpflug, Annette; Prenzel, Manfred (2013a): Kulturelle und ästhetische Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheunpflug, Annette; Prenzel, Manfred (2013b): Kulturelle und Ästhetische Bildung. Einführung in das Themenheft. In: Scheunpflug, Annette; Prenzel, Manfred: Kulturelle und ästhetische Bildung. Wiesbaden: Springer VS. 1–6.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, Ute (2015): 4.1.4 Moderne. In: Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute: Lesen. Berlin, Boston: De Gruyter. 765–792.
- Scholes, Laura (2017): Boys, Masculinities and Reading. Gender Identity and Literacy as Social Practice. London: Taylor and Francis.
- Scholz, Sylka; Heilmann, Andreas (2019): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. München: oekom.
- Scholz, Sylka; Heilmann, Andreas; Rosa, Hartmut; Tholen, Toni (2019): Über Caring Masculinities, Differenzfeminismus und mögliche Transformationspfade (Gespräch). In: Scholz, Sylka; Heilmann, Andreas: Caring Masculinities? München: oekom. 239–260.
- Schütze, Sven (2017): Biologische Evolutionstheorie. <https://gender-glossar.de/b/item/61-biologische-evolutionstheorie>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.

- Schwab-Trapp, Michael (2010): Diskursanalyse. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael: Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich. 35–39.
- Seefeldt, Jürgen (2018): Öffentliche Bibliotheken und ihre Rolle für Bildung und Kultur in ländlichen Räumen. <https://www.kubi-online.de/artikel/oeffentliche-bibliotheken-ihre-rolle-bildung-kultur-laendlichen-raeumen>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Seel, Martin (2004): Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung - Fünf Thesen. In: Mattenklott, Gert: Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Hamburg: Meiner. 73–81.
- Shove, Elizabeth; Trentmann, Frank; Wilk, Richard (2009): Time, consumption and everyday life. Practice, materiality and culture. Oxford u.a.: Berg.
- Siegrid Metz-Göckel (2010): Institutionalisierung der Frauen-/Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- sjk (03.03.2017): Klett-Verlag mit Negativpreis für Sexismus ausgezeichnet. In: Spiegel Online. <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/berlin-klett-verlag-gewinnt-negativpreis-goldener-zaunpfahl-2017-a-1137306.html>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Spence, Janet T. (1983): Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches. San Francisco: W.H. Freeman.
- Stalder, Ursula Maria (2013): Leselust in Risikogruppen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian; Haag, Nicole (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann.
- Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (2016a): Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (2016b): 'Impulse für die Jungenarbeit' - ein Zugang. In: Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan: Impulse für die Jungenarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Streib, Teresa (2017): Diversität in der außerschulischen Literaturvermittlung. Eine empirische Studie zu Projekten der Leseförderung in Deutschland. Hildesheim: UVH - Universitätsverlag Hildesheim.
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS. 3., überarb. u. erw. Aufl.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe; Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie. Heftnummer 2. Jahrgang 47. 83–100.
- Stutz, Franziska; Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich (2016): Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades.

- In: *Learning and Individual Differences*. Jahrgang 45. 101–113. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.11.022. Zuletzt geprüft am 28.09.2021.
- Stuve, Olaf (2012): *Homogenisierende Bilder von Jungen. Und warum sie dem pädagogischen Handeln im Weg stehen: Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule*. Berlin: Dissens e.V. 17–26.
- Stuve, Olaf; Debus, Katharina (2012a): *Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen: Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule*. Berlin: Dissens e.V. 27–42.
- Stuve, Olaf; Debus, Katharina (2012b): *Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen: Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule*. Berlin: Dissens e.V. 43–60.
- Throop, Robert; Ward, Lloyd Gordon (2007): *Mead Project 2.0*. <https://brocku.ca/MeadProject/>. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt; Rowohlt-Taschenbuch-Verl. Vollst. überarb. u. erw. Neuauflage.
- Unbekannte*r Autor*in (2005): *Leitlinien für die Arbeit mit Jungen und jungen Männern. im Rahmen der Kommunalen Kinder- und Jugendhilfeplanung der Landeshauptstadt München*. http://www.netzwerk-jungenarbeit.de/wp-content/uploads/2019/02/leitlinien_jungenarbeit.pdf. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Veith, Hermann (1996): *Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Veith, Hermann (2008): *Sozialisation*. München: Reinhardt.
- Villa, Paula-Irene (2004): *Vom Sein und Werden. Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht*. In: *Diskurs* 14. Heftnummer 2. 65–73. http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5994. Zuletzt geprüft am 17.01.2022.
- Villa, Paula-Irene (2011): *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 4. Aufl.
- Vogelmann, Frieder (2017): *Foucault lesen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weaver-Hightower, Marcus B. (2009): *Issues of Boys' Education in the United States. Diffuse Contexts and Futures*. In: Kehler, Michael; Weaver-Hightower, Marcus B.; Martino, Wayne: *The problem with boys' education*. New York: Routledge. 1–35.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. 3. Aufl.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender and Society*. Heftnummer 2. Jahrgang 1. 125–151.
- Westheuser, Linus (2015): *Männer, Frauen und Stefan Hirschauer. Undoing gender zwischen Praxeologie und rhetorischer Modernisierung*. In: *GENDER*. Heftnummer 3. 109–125.
- Wetterer, Angelika (2010): *Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit*. In: Becker, Ruth: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 126–136.

- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Winter, Sebastian (2013): Wer? Wie? Wann? Die Geschichte der Gender Studies Hannover. In: Boehm, Susanne; Kämpfe, Friederike: Anecken und weiterdenken. Hamburg: Argument. 13–34.
- Wolff, Stephan (2010a): 5.1 Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. 334–349.
- Wolff, Stephan (2010b): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. 502–431.
- Wolter, Ilka; Braun, Edith; Hannover, Bettina (2015): Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. In: *Frontiers in psychology*. Heftnummer 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01267. Zuletzt geprüft am 27.09.2021.
- Wrana, Daniel (2005): Vortrag: Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften oder: Der reflexiven Diskursart auf der Spur... <http://www.johannes-angermuller.net/deutsch/ADFA/wrana.pdf>.
- Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007a): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007b): Performative Pädagogik und Performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg: Pädagogik des Performativen. Weinheim: Beltz. 7–41.
- Zirfaß, Jörg; Klepacki, Leopold (2013): Skizze zur Historiographie der Ästhetischen Bildung. In: Scheunpflug, Annette; Prenzel, Manfred: Kulturelle und ästhetische Bildung. Wiesbaden: Springer VS. 7–26.

10. Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre:

Ich habe die vorliegende Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der ‚Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis‘ niedergelegt sind, eingehalten.

Teresa Streiß, M.A.