

---

# Bildungsqualitäten genderpädagogischer Angebote der Jugendarbeit

## Methodologische Überlegungen zu einer vergleichenden Ethnographie

Ulrike Graff, Katja Kolodzig und Nikolas Johann

---

### Zusammenfassung

*Der Beitrag befasst sich mit der Methodologie einer vergleichend angelegten ethnographischen Forschung im Feld genderpädagogischer Angebote der Jugendarbeit. Vor dem Hintergrund der alten Debatte um Ko- und Monoedukation sollen dort geschlechtshomogene Angebote der Mädchen- und Jungenarbeit sowie geschlechts-heterogene Angebote miteinander im Hinblick darauf verglichen werden, wie Kinder dort jeweils Geschlecht herstellen und wie sich Bildungsqualitäten dieser verschiedenen pädagogischen Organisationsformen beschreiben lassen. In einer methodologischen Annäherung werden zunächst der Forschungsgegenstand des ‚doing gender‘ theoretisch bestimmt und dann Potentiale des Konzeptes des ‚dichten Vergleichens‘ als Analysestrategie vorgestellt. Anschließend werden drei Beobachtungsszenen analysiert, in denen das Phänomen des ‚Weinens‘ auftaucht. Daran werden Grenzen und Möglichkeiten der Konstruktion von Vergleichbarkeit im Analyseprozess vergleichender Ethnographien exemplarisch reflektiert.*

---

## 1 Einleitung

Pädagogik ist nach wie vor gefordert, Jungen und Mädchen Raum und Beziehung für die Auseinandersetzung mit sich verändernden Geschlechterverhältnissen zur Verfügung zu stellen. Genderpädagogische Ansätze<sup>1</sup> im Rahmen der Jugendarbeit

---

1 In diesem Beitrag verstehen wir ‚gender‘ in Anlehnung an Butler (1991) als sozial konstruiert, variabel und veränderbar (vgl. Butler 1991, S. 22ff.). Grundsätzlich gehen wir von mehr als zwei Geschlechtern aus und halten genderpädagogische Arbeitsformen



verfolgen als Mädchenarbeit, Jungenarbeit und in koedukativen Gruppen dieses Anliegen. Mit dem Ausbau der Ganztagsschule wird (auch) diese außerschulische Expertise von Schulen zunehmend abgerufen (vgl. LVR-Landesjugendamt Rheinland 2009; Deinet 2005).

Unser Forschungsprojekt „Selbstbestimmung und Geschlecht. Bildungsqualitäten genderpädagogischer Angebote der Jugendarbeit und im Kontext der Ganztagschule“<sup>2</sup> zielt auf eine Annäherung an Bildungsqualitäten genderpädagogischer Angebote der Jugendarbeit und im Kontext der Kooperation mit (Ganztags-)Schule.

Ziel des Forschungsprojektes ist es, Bildungsqualitäten genderpädagogischer (vgl. Plößer 2005; Rieske 2015) Angebote der Jugendarbeit aus Sicht der Nutzer\_innen<sup>3</sup> klarer zu konturieren. Dabei greift das Forschungsprojekt auf die Potentiale eines ethnographischen Forschungszugangs zurück, wie sie sich z. B. bei Rose und Schulz (2007) in ihrer Studie zu Genderinszenierungen in der Jugendarbeit gezeigt haben. Den bildungstheoretischen Zugang stellt das von Tervooren (2009) entwickelte Konzept von ‚Bildung als kulturelle Praxis‘ dar. Dabei unterscheidet sie in forschungsrelevanter Absicht „Kulturen der Bildung“, „Bildungsgeschichten“ sowie „Ordnungen der Bildung“ (Tervooren 2009).

Die hier vorgestellte Forschung ist als vergleichende angelegt. Sie vergleicht zum einen genderpädagogische Organisationsformen (Mädchengruppen, Jungengruppen und geschlechtsheterogene Gruppen) und zum anderen pädagogische Felder (Angebote der Jugendarbeit und Angebote in der Kooperation mit (Ganztags-)Schule).<sup>4</sup> Um die verschiedenen Konstellationen von Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeiten im erhobenen Material abbilden zu können, wird die Auswertungsstrategie des „dichten Vergleichens“ (Bollig und Kelle 2012, S. 201) verfolgt. Im Vorlauf des Projektes wurde zur Entwicklung der Forschungsmethoden und für erste Forschungserfahrungen zum gleichen Thema eine Pilotstudie durchgeführt. Die Pilotforschung wurde im Zeitraum 2012-2013 im Feld der Kooperation von Jugendarbeit mit (Ganztags-)Schule in drei genderpädagogischen Angeboten (einer

---

nicht für eine ausschließlich zweigeschlechtlich organisierte Arbeitsform, sondern durch querverstandene Angebote erweiterbar (vgl. Kugler und Nordt 2015).

- 2 Das ethnographische Forschungsprojekt ist an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld angesiedelt und wird über die Laufzeit von 2013-2016 vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW finanziert.
- 3 Die folgende Schreibweise ‚\_i‘ würdigt Ideen einer Praxis ‚geschlechtergerechter‘ Sprache. Der \_Unterstrich verweist auf die Sichtbarkeit und somit Hervorhebung von Menschen, die sich nicht in das dichotome System der Zweigeschlechtlichkeit einfügen lassen (wollen) (vgl. Herrmann 2003).
- 4 Gegenstand dieses Beitrags ist die Vergleichsperspektive zwischen den genderpädagogischen Organisationsformen.



Mädchen-, Jungengruppe und geschlechtsheterogenen Gruppe) mit teilnehmender Beobachtung durchgeführt. Diese genderpädagogischen Angebote sind Fälle der Untersuchung, in denen Praktiken<sup>5</sup> des „doing gender“ (West und Zimmerman 1987) untersucht werden, um so Bildungsqualitäten genderpädagogischer Angebote aufzuspüren.<sup>6</sup>

---

## 2 Erziehungswissenschaftlicher Hintergrund für die vergleichende Untersuchung genderpädagogischer Organisationsformen

Der erziehungswissenschaftliche Hintergrund für die Vergleichsperspektive auf geschlechtshomogene und -heterogene pädagogische Organisationsformen im Kontext der Untersuchung zu Bildungsqualitäten genderpädagogischer Angebote der Jugendarbeit ist die Debatte um Koedukation und Monoedukation<sup>7</sup>.

Geschlechtshomogenität/Monoedukation ist eine wesentliche Organisationsform emanzipatorischer Jungen- und Mädchenarbeit. Im außerschulischen Feld entstand zunächst eine ‚autonome‘ Mädchenarbeit (i. S. v. geschlechtshomogen; vgl. Savier und Wildt 1979) mit feministischen Konzepten und komplementär hat sich eine geschlechtsbewusste Jungenarbeit (z. B. Sielert 1989) entwickelt. Diese Konzepte haben bisher keinen systematischen Eingang in die allgemeine Pädagogik gefunden. In der öffentlichen Diskussion und der erziehungswissenschaftlichen Debatte sind

- 
- 5 Mit Bezug auf Reckwitz verstehen wir Praktiken als „kleinste Einheit des Sozialen“, die durch „*praktisches Wissen und praktisches Können*“ bestimmt werden (Reckwitz 2000/2003, zit. n. Breidenstein 2008, S. 110). Insofern kann mit dem Begriff der Praktik nicht nur das Handeln von Akteur\_innen gefasst werden, (d. h. *wer macht was*) sondern wer oder was und wie in eine Praktik im alltäglichen Geschehen verstrickt ist (vgl. ebd.). Für die Rekonstruktion der Herstellung von Geschlecht ist ein praxistheoretischer Zugang daher produktiv.
  - 6 Für konstruktive Hinweise zur Erstellung dieses Beitrags bedanken wir uns bei Jennifer Carnin, Helga Kelle, Farnaz Shahrokhi und Luzie Klüter.
  - 7 In Bezug auf die Monoedukation werden in der Forschung Angebote der Mädchen- und Jungenarbeit untersucht, wohl wissend, dass diese zweigeschlechtliche Konstruktion einer Fiktion gleichkommt. Die emanzipatorische Mädchen- und Jungenarbeit befinden sich in dem Dilemma, dass eben die Kategorien benannt werden, die als differenzierende Stereotypen überwunden werden sollen. Dieser paradoxe Zugang ist für das Forschungsprojekt insofern relevant, als er eine kritische Analyseperspektive auf die Praxis eröffnet: inwieweit wird die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt von Mädchen und Jungen ermöglicht?



widersprüchliche Phänomene zu konstatieren: Obwohl sich in außerschulischer und schulischer Bildung Geschlechtshomogenität bewährt hat, wenn es darum geht Jungen und Mädchen Freiraum für persönliche Entwicklungen zu geben, die kulturelle Normierungen überschreiten können (vgl. z. B. Bundesjugendkuratorium 2009; Graff 2004; Rieske 2015), wird sie immer noch häufig mit traditionell begründeter Geschlechtertrennung verbunden und als überholt angesehen. Demgegenüber gilt Koedukation per se als fortschrittlich und mit ihrer Einführung war in der Tat explizit eine gleichberechtigungsorientierte Programmatik verknüpft. Diese koedukative pädagogische Praxis erweist sich jedoch bis heute als eher wenig geschlechterreflexiv (vgl. für das Feld der Jugendarbeit: Moeller 2006; Drogand-Strud 2012).

Es ist festzustellen, dass geschlechtshomogene Gruppen in Schule und Jugendarbeit häufig den Status von Ergänzung und Kompensation koedukativer Mängel haben und nicht selbstverständlich als Teil einer differenzsensiblen Pädagogik verstanden werden. Sie gelten vielfach als Mädchen- und Jungenförderung, deren Maßnahmen mit geschlechtsspezifischen Defiziten auf Seiten der Kinder und Jugendlichen und nicht von der Pädagogik aus begründet werden. Dieses Phänomen hat ursächlich mit der allgemeinen Einführung der Koedukation in den 60er Jahren in der BRD zu tun. Sie hat seitdem den Status eines Paradigmas für die Pädagogik. Pädagogik wird heute in der Regel koedukativ organisiert und als Normalität weitgehend mit Koedukation gleichgesetzt.

Ein allgemeiner Pädagogikbegriff, und das ist eine These die hier vorgestellt wird, setzt heute mit dem Terminus ‚reflexive Koedukation‘, der für eine geschlechterkritische Perspektive steht, Koedukation faktisch mit Pädagogik gleich. Hierdurch werden monoedukative Formen als besonders erklärungsbedürftig konstruiert und produzieren (erst) damit negative Effekte der Dramatisierung (vgl. Budde 2014). Hannelore Faulstich-Wieland (1999) hat den Begriff ‚reflexive Koedukation‘ geprägt und mit ihren Forschungen bereits Mitte der 70er Jahre erste geschlechterkritische Bewegung in die Schulpädagogik gebracht. Sie sagt, dass alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin zu durchleuchten sind, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder eine bewusste Auseinandersetzung fördern. Obgleich didaktisch dafür auch getrennte Gruppen vorgesehen sind (vgl. Faulstich-Wieland 1994; 1999), wird mit der Begrifflichkeit dieses Konzeptes Koedukation als Paradigma von Pädagogik fortgeschrieben und Monoedukation als Ausnahme der Regel gesetzt. Demgegenüber wird hier dekonstruktivistisch vorgeschlagen, Koedukation (lediglich) als eine der möglichen Organisationsformen im Hinblick auf Geschlecht zu behandeln. Jungen und Mädchen können gemeinsam und getrennt erzogen werden, je nach Thema, Alter oder Ziel. Es ist sinnvoll, beide Formen nicht in einem Verhältnis von vorrangig – nachrangig zu verstehen, sondern sie als zwei pädagogische Möglichkeiten zu nutzen. Pädagogik



kann koedukativ und monoedukativ strukturiert – und darüber hinaus potentiell vielfältig differenziert werden, wie transgender oder schwul-lesbische Initiativen zeigen (vgl. Baltes-Löhr 2014).

Um die eher kategorisch geführte erziehungswissenschaftliche Debatte weiter mit empirischen Daten zu fundieren, werden im Forschungsprojekt die Bedeutungen geschlechtsheterogener und -homogener Organisationsformen im pädagogischen Feld der Jugendarbeit für die Ermöglichung von Bildungsprozessen vergleichend untersucht. Das erkenntnistheoretische Anliegen der Studie, die sich als machtkritische Auseinandersetzung mit Differenz versteht, wird von Mecheril und Plößer (2009) zutreffend so formuliert: „Insofern geht es mit Bezug auf das Verhältnis von Differenz und Pädagogik nicht um die Frage ‚Differenz: ja oder nein‘, sondern um eine erfahrungsbezogene Reflexion darauf, wie Differenzen pädagogisch so thematisiert werden, dass als Konsequenz weniger Macht über andere erforderlich ist“ (Mecheril und Plößer 2009, S. 206).

---

### **3 Methodologische Annäherung an eine vergleichende Ethnographie**

Die Fragestellung des Forschungsvorhabens richtet sich auf die Bildungsqualität genderpädagogischer Angebote. Der Qualitätsbegriff ist hier deskriptiv im Sinne von Beschaffenheit und nicht normativ zu verstehen (vgl. Panagiotopoulou 2010). Diese Angebote verfolgen das Ziel (durchaus mit Bezug auf ein klassisches Bildungsverständnis, siehe Benner 2015; Koller 2001), Selbstbestimmungsprozesse ihrer Adressat\_innen zu unterstützen.

Für eine empirische Annäherung an Bildungsprozesse, die als Forschungsgegenstände (notwendig) „unzugänglich“ sind (vgl. Schäfer 2006, zit. n. Tervooren 2009, S. 83) werden ethnographische Forschungsmethoden gewählt. Der aus den Wurzeln der Ethnologie stammende paradigmatische Zugang der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann und Hirschauer 1997) arbeitet vor allem mit teilnehmender Beobachtung und hat sich als geeignet erwiesen, um Phänomene zu entdecken, die ‚Eigensinnigkeiten‘ von Nutzer\_innen zeigen und erzieherische Programmatiken irritieren können: pädagogische Ziele werden nicht überprüft, sondern in kulturellen Praxen (vgl. Tervooren 2009) beschreibbar. Tervooren schlägt für eine ethnographische Bildungsforschung vor, drei einander ergänzende Perspektiven einzunehmen: die teilnehmende Beobachtung von pädagogischen Situationen, um sie als „Kulturen der Bildung“ beschreiben zu können, die Erhebung von „Bildungsgeschichten“, die Adressat\_innen erzählen und die Suche nach



„Ordnungen der Bildung“ in Aussagen und Materialien von Fachkräften (ebd.). Dieses Vorgehen dient der hier vorliegenden Forschung als Orientierung. Mit den genannten sich ergänzenden Erhebungsmethoden werden jeweils verschiedene Forschungsgegenstände konstruiert: in teilnehmender Beobachtung die Praktiken der Akteur\_innen, in Gesprächen und Materialien die Konzepte der Befragten.

### ***Gegenstandstheoretische Annäherung***

Im vorliegenden Projekt soll die Bildungsqualität genderpädagogischer Angebote der Jugendarbeit aus Sicht von Adressat\_innen erschlossen werden. Genderpädagogik will Jugendlichen einerseits Bildungsgelegenheiten schaffen für die Reflexion von Geschlecht als gemachte, veränderbare, nicht natürliche „Existenzweise“ (vgl. Maihofer 1995); andererseits will sie Freiraum bieten für das Erleben, die Performance, das Ausprobieren von Geschlecht auch jenseits von Stereotypen.<sup>8</sup> Vor diesem Hintergrund interessiert im Forschungsprojekt, wie Kinder Geschlecht in genderpädagogischen Angeboten herstellen. Aus diesem Tun ist eine Annäherung daran möglich, wie sie Genderpädagogik erleben und weiter, wie sich Bildungsqualität darüber beschreiben lässt. Der Forschungsgegenstand ist hier die Praxis ihres Tuns, ihr ‚doing gender‘, das in situ beobachtet wird. Die Beobachtung von ‚doing gender‘ Prozessen steht dabei vor der Herausforderung, jeweils herauszufinden, wann ein beobachtetes Tun geschlechtlich aufgeladen ist und wann nicht. „Denn die empirische Erforschung des interaktiv Relevantwerdens von »Geschlecht« konfrontiert nicht nur damit, dass man unterschiedliche Thematisierungsweisen, Aktivierungsformen und Explikationsgrade des Bezugs auf »Geschlecht« in Interaktionen analytisch unterscheiden kann und muss. Die Empirie konfrontiert außerdem mit der Ambiguität von Situationen (...)“ (Kelle 2001, S. 41).

Bereits 1993 hat Hagemann-White in diesem Sinne die methodologische Notwendigkeit einer Dialektik von geschlechtsbezogener und geschlechtsunabhängiger Wahrnehmung formuliert: „So, wie wir keine Sprache untersuchen können, ohne die konsensuell alltäglich vorhandenen Bedeutungen der Worte zu wissen, so können wir den Umgang mit der Zweigeschlechtlichkeit in seinem prozessualen Charakter nicht in der Forschung berücksichtigen, wenn die mit Geschlechtsbedeutung versehenen Elemente nicht identifiziert werden. Dies ist auch praktisch möglich, wenn wir die Stufen der Suche nach Differenz und der Suche nach geschlechtsunabhängigen Sachverhalten als dialektische Einheit statt als kontroverse Gegensätze

---

8 Diese Charakterisierungen fassen die Aussagen von Pädagog\_innen zusammen, die im Rahmen einer Anfang 2014 von uns in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in NRW durchgeführten Online-Befragung zu „Mädchenarbeit, Jungenarbeit und geschlechterreflektierte gemischte Angebote in Kooperation mit Ganztagschule.“ gemacht wurden.



sehen, und wenn wir unsere Alltagskompetenz in ›doing gender‹ zu Hilfe nehmen, ohne ihr zu verfallen“ (Hagemann-White 1993, S. 76). Es gilt also, Beobachtungen zu kontextualisieren (vgl. Kelle in diesem Band) und in der Analyse von kontingenten Bedeutungen auszugehen.

### **„Dichtes Vergleichen“**

Im hier vorgestellten erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekt sollen drei verschiedene Organisationsformen genderpädagogischer Angebote im Feld der Jugendarbeit in Kooperation mit Schule miteinander verglichen werden: koedukative, monoedukative für Jungen und monoedukative für Mädchen. Der Vergleich richtet sich auf die Frage: wie wird Geschlecht in den unterschiedlichen Organisationsformen hergestellt (und wie lassen sich daraus Bildungsqualitäten rekonstruieren)? Aus diesem Forschungsinteresse ergibt sich die Konstruktion eines vergleichenden Forschungsdesigns. Die sich daraus ableitenden methodologischen Herausforderungen sollen nun mit den Überlegungen zur Produktivität handlungsfeld-vergleichender Ethnographien (vgl. Cloos und Schulz 2012) und dem Konzept des ethnographisch „dichten Vergleichens“ (vgl. Bollig und Kelle 2012, S. 201) skizziert werden.

Cloos und Schulz machen deutlich, dass der zentrale Anspruch ethnographisch orientierter Forschung ist, die Eigenlogik eines Feldes aus dem (einen) Feld heraus zu entdecken. Für das große Feld der Pädagogik schlagen sie jedoch vor, die Ausdifferenzierungen in kleinere Handlungsfelder, die sich z. B. über die Neuentwicklung von Institutionen oder die Pluralisierung von Lebenslagen ergeben, mit Hilfe vergleichender Ethnographie zu erforschen. Den Gewinn sehen sie darin, dass der genaue handlungsfeldinterne ethnographische Blick durch ein Vergleichsfeld geschärft werden könnte. Dabei unterscheiden sie drei Forschungsperspektiven – die akteurs-, die profession- und die organisationsbezogene. Für die Akteursbezogene formulieren sie für die hier vorgestellte Forschung anschlussfähig: „Eine akteursbezogene vergleichende Ethnographie würde Gemeinsamkeiten und Differenzen der TeilnehmerInnenrollen in unterschiedlichen Handlungsfeldern fokussieren (vgl. Cloos 2011) und aus institutionstheoretischer Perspektive danach fragen, wie Kinder und Jugendliche gemeinsam mit anderen AkteurInnen das jeweilige Handlungsfeld hervorbringen“ (Cloos und Schulz 2012, S. 221). Auf die Untersuchung genderpädagogischer Angebote übertragen interessiert uns vor diesem Hintergrund, wie Jungen und Mädchen Jungenarbeit, Mädchenarbeit und geschlechtsheterogene Koedukation herstellen.

In ihren Ausführungen zum ‚dichten Vergleichen‘ legen Bollig und Kelle (2012) ganz grundsätzlich dar, dass und wie über das Vergleichen Felder und Vergleichsobjekte (erst) konstruiert werden. Sie zeigen zunächst auf, dass die Benennung eines



„*tertium comparationis*“ (Bollig und Kelle 2012, S. 203), d. h. eines gemeinsamen Bezugspunktes Voraussetzung für das Vergleichen ist. Das ‚*tertium comparationis*‘ wird über den Gegenstand der Forschung bestimmt. Es beantwortet die Frage: in Hinblick auf was werden Fälle miteinander verglichen? Die Antwort lautet bezogen auf unsere Untersuchung: mit Blick auf Prozesse des ‚doing gender‘ werden verschiedene Organisationsformen genderpädagogischer Angebote verglichen. Über das gegenstandstheoretisch bestimmte Vergleichsobjekt wird die Auswahl der Fälle organisiert (vgl. Kelle 2015, S. 94). Das bedeutet in unserem Beispiel, dass wir vor dem Hintergrund der kontroversen Debatte um Ko- und Monoedukation drei Formen genderpädagogischer Angebote als Sample des Vergleichs konstruieren.

Bollig und Kelle arbeiten zwei Bedeutungen des ‚Vergleichens‘ im Rahmen qualitativer Forschung heraus. Zunächst verstehen sie ‚Vergleichen‘ und ‚Kontrastieren‘ generell als zentrale Forschungstätigkeiten, die Operationen in der Analyse von qualitativ-empirischem Material darstellen; sie werden mit dem Ziel durchgeführt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Datenkorpus zu identifizieren und typengenerierend systematisch darstellen zu können. Darüber hinaus profilieren die Autor\_innen den Vergleich als Forschungsstrategie in ethnographischer Forschung, die von vorn herein als Vergleich verschiedener Felder angelegt ist. Seine Funktion liegt hier auf der Ebene, den Forschungsprozess zu moderieren. Vergleichen ist in diesem Verständnis Mediator und Katalysator der Analyse; es organisiert den Vergleich; es hat nicht in erster Linie strukturbildende sondern prozessgestaltende Funktion. Damit kann im ‚dichten Vergleich‘ offengehalten werden, wie sich Fälle konstruieren, denn Differenz zwischen ihnen wird im Sinne sensibilisierender theoretischer Konzepte angenommen, aber nicht definiert, sondern ist Gegenstand der Analyse. Damit „riskiert“ der „dichte Vergleich“ auch die Feststellung von Unvergleichbarkeit (vgl. Bollig und Kelle 2012, S. 204).

Das Konzept erlaubt, Vergleichbarkeit selbst in der Analyse zu prozessieren und ist damit ein produktives für unser Projekt. Im ‚dichten Vergleichen‘ können immer wieder (neue) Vergleichsperspektiven eingestellt werden. So wird der Forschungsgegenstand sukzessive über vergleichende Analysen im Forschungsprozess empirisch rekonstruiert und theoretisch differenziert. Wir gehen von der Vergleichbarkeit unterschiedlich organisierter genderpädagogischer Angebote im Hinblick auf ‚doing gender‘ aus, müssen aber gleichzeitig annehmen, dass Angebote/Fälle sich als nicht oder nur bedingt vergleichbar erweisen (z. B. auf Grund von pädagogischen Haltungen oder institutionellen Vorgaben).

In dieser Offenheit im analytischen Vorgehen, unterscheiden Bollig und Kelle zwei Strategien: ‚analysebezogenes Kontrastieren‘ und ‚gegenstandsbezogenes Vergleichen‘. ‚Analysebezogenes Kontrastieren‘ bedeutet die Untersuchung von Varianten eines Phänomens innerhalb eines Feldes, das als Vergleichsobjekt,



quasi als „Linse“ für die Betrachtung eines anderen genutzt werden kann (vgl. ebd., S. 206). In der Pilotstudie spielte das Thema ‚Geheimnisse‘ in der Mädchengruppe eine prominente Rolle. Praktiken der Herstellung und des Umgangs mit Geheimnissen wären in diesem Fall herauszuarbeiten und als Optiken für einen kontrastierenden Vergleich in der Jungen- und geschlechtsheterogenen Gruppe zu nutzen. ‚Gegenstandsbezogenes Vergleichen‘ bedeutet demgegenüber die Untersuchung von Phänomenen, die feldübergreifend auftauchen und deren feldspezifische Bedeutungen analysiert werden können (vgl. ebd., S. 211). Dies werden wir am Beispiel des ‚Weinens‘, das in allen Organisationsformen passiert, anhand von Beobachtungsmaterial, veranschaulichen.

### ***Beschreibung des Feldes und Konstruktion des Vergleichs***

In der Pilotstudie zum Forschungsprojekt „Selbstbestimmung und Geschlecht“ wurden geschlechtshomogene und -heterogene Angebote für Mädchen und Jungen der 5. Klassen beforstet, die im Rahmen des Gebundenen Ganztags<sup>9</sup> in Kooperation mit einem außerschulischen Bildungsträger an einer Realschule in NRW stattfanden. Das beobachtete geschlechterhomogene Angebot in Form einer ‚Mädchen AG‘ und einer ‚Jungen AG‘ entstand aufgrund der Initiative einer männlichen Honorarkraft, die in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin dieses Angebot an der Schule etabliert haben. Diese Angebote beruhen laut Aussagen der pädagogischen Fachkräfte auf bereits vorhandenen Erfahrungen der Schulsozialarbeiterin im Bereich der Mädchenarbeit und auf dem Konzept der Mädchen- und Jungenkonferenzen (vgl. Boldt 2007, S. 9), das der Pädagoge im Rahmen einer Fortbildung kennengelernt hatte. Das geschlechtsheterogene Angebot einer Theatergruppe war laut Aussagen der Fachkräfte ein neues an der Schule und der Anleitende hat keine eindeutige genderpädagogische Vorerfahrung.

Alle Gruppen bestehen aus Kindern im Alter von 10-12 Jahren<sup>10</sup>, die jeweils einer Klasse angehören.

Die Angebote sind strukturell unterschiedlich auf der Ebene der genderpädagogischen Organisationsform als monoedukativ und koedukativ. Und sie sind different im Hinblick auf die pädagogischen Zielsetzungen insofern, als die geschlechterhomogenen Gruppen explizit genderpädagogisch gerahmt sind. In

---

9 Gebundene Ganztagsschulen in NRW sind Schulen, die i. d. R. alle Schüler\_innen verpflichten an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen (Genaueres siehe MSW 2015).

10 Diese Altersgruppe steht präadoleszent zwischen Kindheit und Jugend. In der Jugendarbeit wird für sie der Begriff ‚Teenies‘ verwendet. Im Feld wurden sie als ‚Kinder‘ bezeichnet, daher gebrauchen wir diese Bezeichnung hier.



der geschlechtsheterogenen Gruppe ist das nicht der Fall.<sup>11</sup> Es gibt also größere Ähnlichkeiten unter den geschlechtshomogenen Gruppen bezogen auf Organisationsform und pädagogischer Zielsetzung im Verhältnis zur heterogenen Gruppe. Daher ist methodologisch zu fragen, inwiefern von einer Vergleichbarkeit zwischen den ungleichen Organisationsformen, verbunden mit den zieldifferenten pädagogischen Rahmungen, (überhaupt) ausgegangen werden kann.

Alle drei Angebote unterscheiden sich voneinander in den Gruppenzusammensetzungen: geschlechtshomogen für Jungen, geschlechtshomogen für Mädchen und geschlechtsheterogen für Jungen und Mädchen. Das ‚tertium comparationis‘ ist hier die Herstellung von Geschlecht (gegenstandsbezogen) in den drei verschiedenen genderpädagogischen Organisationsformen (Vergleich von Fällen). Der Vergleich wird auf der Ebene genderpädagogischer Organisationsform konstruiert. Analog zum gegenstandsbezogenen Vergleichen soll der Forschungsgegenstand ‚doing gender‘ an der Praktik bzw. am Phänomen des ‚Weinens‘ in allen drei Gruppen untersucht werden. Das Phänomen des ‚Weinens‘ wurde von uns analysestrategisch ausgewählt, weil es in allen drei Angeboten passiert. Insofern konstruiert und sichert es hier die Vergleichbarkeit der Szenen. Die Bedeutung des ‚Weinens‘ ist im Folgenden Gegenstand der Analyse.

---

## 4 Vergleichende Analyse des Phänomens ‚Weinen‘

Am Phänomen des ‚Weinens‘ hat uns gereizt, dass die Kinder es *eigenwillig* außerhalb pädagogischer Pläne tun. Wir schätzen es einerseits als ein prekäres Tun in der Schule ein: Kinder zeigen sich verletzlich; andererseits kann Weinen als eine *normale* kindliche Praxis angesehen werden. Weinen kann eine Praktik sein, um Aufmerksamkeit zu erregen, Druck zu machen oder zu beeindrucken. Je nach Kontext, Alter und Geschlecht wird Weinen anders gedeutet, da ‚Weinen‘ ein sozial(isiert)es Phänomen ist (vgl. Lutz 2000, S. 175f.). Wir verstehen Weinen nicht als rein biologische Funktion, die Weinen als Reinigung für den Körper mittels Tränen bedeutet, sondern Weinen markiert ebenso einen psychischen Zustand, der sich durch den physischen Vorgang des Weinens Bahn bricht (vgl. ebd., S. 71f.). Das Weinen selbst und die damit verbundenen Begleiterscheinungen sorgen für

---

11 Unsere Auswahl des geschlechtsheterogenen Angebotes begründete sich forschungspragmatisch um den bereits existierenden Feldzugang an der Schule zu nutzen. Im Zuge unserer Suche nach Feldzugängen zeigte sich, dass explizit genderpädagogische koedukative Angebote nicht zu finden waren (siehe hierzu auch Kapitel 2).



Ethnographie - Pädagogik - Geschlecht  
Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und  
Jugendforschung

Graff, U.; Kolodzig, K.; Johann, N. (Hrsg.)

2016, XIV, 203 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-07279-7